

Cristóbal Arteta Ripoll

# Hermenéutica, pedagogía y praxeología

Cristóbal Arteta Ripoll

Hermenéutica, pedagogía y praxeología



**UNIVERSIDAD LIBRE®**



**Cristóbal Arteta Ripoll**

**Hermenéutica,  
pedagogía y praxeología**



**UNIVERSIDAD LIBRE®**

Arteta Ripoll, Cristóbal

Hermenéutica, pedagogía y praxeología / Cristóbal Arteta Ripoll ; editor, Sandra Irina Villa Villa. – Barranquilla: Universidad Libre Seccional Barranquilla, 2017

156 p. 17x24 cm. : gráficas

ISBN: 978-958-9145-62-3

Contenido: C.1 Concepto de la hermenéutica -- C.2 Hermenéutica de la investigación -- C.3 Demostración filosófica y hermenéutica -- C.4 Hermenéutica y pedagogía -- C.5 Hermenéutica del otro en la enseñanza problemática -- C.6 Hermenéutica pedagógica en el pensamiento filosófico de Bolívar -- C.7 Hermenéutica de la praxeología como filosofía primera -- C.8 Hermenéutica de la autoconciencia -- Referencias Bibliográficas

1. Hermenéutica -- 2. Filosofía de la educación -- I. Villa Villa, Sandra Irina. -- II. Universidad Libre Seccional Barranquilla.

121.68 -- dc23

**Cristóbal Arteta Ripoll**

**Hermenéutica,  
pedagogía y praxeología**



**UNIVERSIDAD LIBRE®**

### **DIRECTIVAS NACIONALES**

Presidente Nacional: JORGE ALARCÓN NIÑO  
Rector Nacional: FERNANDO DEJANÓN RODRÍGUEZ  
Censor: RICARDO ZOPÓ MÉNDEZ  
Director Centro de Investigaciones (E): ELIZABETH VILLARREAL CORRECHA

### **DIRECTIVAS SECCIONALES**

Presidente Delegada: BEATRIZ TOVAR CARRASQUILLA  
Rector Seccional: ORLANDO ACUÑA GALLEGO  
Censor Delegado: MARÍA ANGÉLICA CANTILLO BARROS  
Director Centro de Investigaciones: JORGE SENIOR MARTÍNEZ  
Decana Facultad de Derecho  
y Ciencias Sociales: VILMA RIAÑO GONZALEZ  
Directora Centro de Investigaciones  
Jurídicas y Socio-jurídicas: SANDRA VILLA VILLA

---

HERMENÉUTICA, PEDAGOGÍA Y PRAXEOLOGÍA  
Cristóbal Arteta Ripoll  
Universidad Libre Seccional Barranquilla

ISBN: 978-958-9145-62-3

Editor:  
Sandra Villa Villa

Ediciones Universidad Libre Seccional Barranquilla  
Km. 7 antigua carretera a Puerto Colombia  
www.unilibrebaq.edu.co  
Barranquilla, marzo 2017

Diagramación e impresión:  
Editorial Kimpres S.A.S.  
PBX: 413 6884

Este material es propiedad intelectual de los autores. Prohibida su reproducción total o parcial sin previa autorización del autor o los autores.

Todos los derechos reservados.

*Printed and made in Colombia*

# Contenido

Prólogo .....	11
<b>Capítulo 1</b>	
Concepto de la hermenéutica .....	17
<b>Capítulo 2</b>	
Hermenéutica de la investigación .....	29
<b>Capítulo 3</b>	
Demostración filosófica y hermenéutica .....	55
<b>Capítulo 4</b>	
Hermenéutica y pedagogía .....	77
<b>Capítulo 5</b>	
Hermenéutica del otro en la enseñanza problémica .....	89
<b>Capítulo 6</b>	
Hermenéutica pedagógica en el pensamiento filosófico de Bolívar .....	99

**Capítulo 7**

Hermenéutica de la praxeología como filosofía primera ..... 117

**Capítulo 8**

Hermenéutica de la autoconciencia ..... 141

Referencias Bibliográficas ..... 151

## NOTA INTRODUCTORIA DEL AUTOR

Este libro que te dispones a leer es el resultado de mi actividad como docente investigador y director del grupo de investigaciones Amauta, avalado por la Universidad Libre y la Universidad del Atlántico y categorizado por Colciencias, ente rector de la investigación científica en Colombia.

La pretensión es colocar en manos de la comunidad académica el contenido del mismo para propiciar la más sana controversia, esperando, sobre todo, que el sector más importante de la academia, los estudiantes, tengan la posibilidad de encontrar aquí ideas esenciales para su formación e inquietudes para activar su ánimo investigativo. Si esto último se cumple, la satisfacción sería grata y mi función pedagógica como maestro se vería recompensada. Es lo mejor que puedo esperar después de toda una vida dedicada a la educación y a la formación de juventudes.

Son ocho (8) capítulos atravesados transversalmente por la reflexión hermenéutica filosófica, tan importante a la hora de leer para comprender, interpretar y aplicar creativamente contenidos y mostrar los resultados de la actividad científica. Pero al mismo tiempo, en cada uno de ellos, se manifiesta la manera en la que opera el método, al deslizarse a través del texto escrito buscando esencia y sentido.

Parodiando a José Ingenieros (1961), la cabeza argentina de más prestigio y visibilidad del positivismo autóctono iniciado por Alberdi y Sarmiento, bajo la influencia de Spencer y Comte: “Cada generación renueva sus ideales ... bajo el perpetuo fluir del universo donde nada es y todo deviene, como lo anunció el críptico filósofo de Éfeso. A la par de lo cósmico, lo humano vive en eterno movimiento; la experiencia social es incesante renovación de conceptos, normas y valores”. Y yo agregaría que la clave es leer y escribir para lograr esa renovación de ideales. Y, si con la lectura y la comprensión de este texto puedo lograr que mis discípulos descubran los suyos, de la misma manera como descubrí a tiempo los míos y con los cuales he estado a la vanguardia de mi vida, puedo sentirme satisfecho y complacido.

Así pues, amigo lector, conviértete en un hermeneuta de este libro, haciendo hermenéutica a la interpretación aquí presente y, de paso, buscando el sentido al mundo de tu vida, en una relación analéctica para las necesarias transformaciones que requiere una sociedad mejor y posible. Este objetivo debe tener un lugar privilegiado y guiar el abordaje y la comprensión de cualquier texto para iluminar nuevos senderos y caminos en el largo trajinar de la existencia.

## PRÓLOGO

El compromiso es la llave tanto de la investigación como de la docencia. Para el investigador, el compromiso con la verdad, con su búsqueda, con la tolerancia con aquellos que la buscan por otros caminos y que llegan a diferentes conclusiones. Para el profesor, el compromiso con los alumnos, con aquellos que ponen su confianza en él y a quienes se debe, no sólo para transmitirles sus conocimientos, sino para fomentar en ellos el espíritu crítico y la voluntad de conocimiento, hacer de ellos ciudadanos a su vez comprometidos con el bien colectivo y la mejora permanente de la sociedad.

El académico no es, ni puede ser, un mero y simple trabajador que acude a su mesa de trabajo o salón de clase para cumplir una tarea por la que recibe un salario. El académico es un esclavo de su pasión por el saber. Una pasión de la que no es posible recordar el comienzo, pues comienza con la conciencia misma, y de la que se tiene por seguro que jamás tendrá fin. El académico es un enamorado cuya verdadera labor es transmitir su amor por el conocimiento a todos aquellos que van a él para aprender. No es tan importante lo que se pueda dar, sino el camino que a través del propio ejemplo se ofrece a los demás para que ellos puedan por sí mismos caminarlo.

El académico escribe. El académico habla. El académico piensa antes que nada. Su tortura y al tiempo su placer es su incapacidad para dejar de pensar. Su angustia ante aquello que aún no ha leído, aquello que aún no ha aprendido, aquello que aún no ha sido capaz de transmitir a los demás. Porque, si es cierto que el académico es un esclavo del amor por el saber, también lo es que el académico vive presa de la necesidad de entregar todo lo que sabe a aquellos que le rodean. En ocasiones hasta el punto de caer presa de la propia pasión por aquello que en ningún caso es una mera profesión, sino una forma de vida. La entrega al aprendizaje.

Todo libro es una ventana a la mente y al corazón de su autor. En sus líneas las palabras ejercen de navíos que, surcando las olas en blanco de las páginas, transmiten al lector las ideas y los sentimientos del autor, el cual, como si de un naufrago se tratara, vive esperando ser rescatado, es decir, ser entendido. No sólo en el contenido de aquello que plasmó negro sobre blanco, sino especialmente en lo que no se escribe. En aquello que late detrás de cada línea, de cada párrafo y que no es más que la vida misma del autor, sus fortalezas, sus debilidades, su entrega a quien entre sus dedos coge el libro, como si del mismo autor se tratara y lo lee como si el alma del autor tuviera ante sus ojos.

El profesor Cristóbal Arteta es perfecto ejemplo de todo lo dicho. Un profesor. Un investigador. Un académico necesitado de conocer, de aprender, de transmitir lo que sabe. Un esclavo y un capitán del saber. Pero, ante todo, un hombre en el que la pasión por mejorar la sociedad desde las mentes y los corazones de sus alumnos se convierte en motor de su existencia. El libro que ahora tienen entre sus manos es fiel reflejo de estas afirmaciones. Espejo de la necesidad de su autor no sólo de entregar conocimientos a los lectores, sino del

ansia de utilizar la palabra escrita como instrumento para el cambio, para la mejora, para la transformación de la sociedad.

Colombia es una sociedad compleja. Incluso para los extranjeros que hemos sido acogidos en ella, es un país de barroca historia que se pierde en los intrincados vericuetos de las vidas de sus distintas generaciones de ciudadanos. Todos tan amantes de su patria y todos tan fatalmente enfrentados entre sí en tantos momentos de su historia. Amalgama de luces y sombras que dan vida a una nación con espíritu de saga, a un pueblo con voluntad de epopeya. Es imposible comprender el retablo colombiano sin vivir en él, sin sentirlo, sin sufrirlo y gozarlo al mismo tiempo.

Desde que, como extranjero que soy en Colombia, conozco al profesor Arteta, he podido comprobar la pasión y emoción con la que defiende sus ideas, su firme convicción en los cambios y reformas que necesita Colombia y que, necesariamente, han de pasar por la educación de su juventud.

La transformación social y la educación. El compromiso y la juventud. Es imprescindible cambiar el paradigma educativo si se desea transformar la sociedad. Es inevitable asumir un compromiso con tu país que pasa por comprometerte con su juventud, aquellos que pueden, mucho más que tú, cambiarlo hacia el ideal que te mueve.

Presentar a los alumnos un nuevo libro, un libro de filosofía, es un esfuerzo por lograr todo lo anterior. Educar a la juventud en la esperanza de que esta transforme la realidad. En este caso, la de Colombia, pero en primer lugar, la de sus propias vidas. Asumiendo la dificultad de la tarea, aceptándola como tan compleja que se desliza más en la utopía que en la realidad, valorando el pasado del país y, particularmente por ello, manteniéndose esperanzado en el futuro.

Para todos estos esfuerzos reformadores es imposible ignorar el papel crucial que tiene la filosofía. La filosofía es la piedra angular de cualquier proceso formativo. En tiempos recientes han sido muchas las voces, incautas en ocasiones, malintencionadas otras, que han pedido que la educación abandone las humanidades y se circunscriba a dotar a los jóvenes de las llamadas competencias para conseguir un empleo. ¡Como si el fin de la educación fuera sólo conseguir empleo! Muy por el contrario, la educación es el camino para crear ciudadanos libres, hombres y mujeres racionales y críticos. Obtener un empleo, por importante que sea, nunca puede ser más que la consecuencia colateral del verdadero fin de la educación, cual es liberar las mentes de los jóvenes. Imposible es hacer esto sin la filosofía. Todo libro de filosofía ha de ser por ello recibido como grano de arena en la playa de la libertad.

Es imposible ser humano sin ser filósofo. La filosofía no es un divertimento, no es un pasatiempo, no es un placer opcional. Lejos se encuentra de ser un arte hermoso y superfluo en el moderno mundo presente. Precisamente, hoy es más necesaria que nunca, pues ahora más que nunca los ciudadanos se enfrentan a mayores retos que los que se hayan podido vivir en tiempos anteriores. El avance de la ciencia y la técnica, en áreas como la informática, o la genética, nos hace plantearnos la naturaleza misma de lo humano. Los cambios económicos y políticos nos colocan frente a un abismo del que aún no sabemos a dónde ha de llevarnos, si a fértiles valles o a terribles avernos. ¿Cuándo más que ahora ha sido necesario no sólo saber de filosofía, sino ser filósofo? ¿Cuándo más que ahora se han necesitado nuevos enfoques y paradigmas para analizar la realidad que nos envuelve?

El profesor Arteta entrega a sus alumnos una herramienta no sólo para ayudarles a saber más, sino una llave para ser libres, para ser mejores ciudadanos, para ayudar a crear un mañana mejor para Colombia. Presentar un libro de filosofía tiene algo de aventura en nuestra prosaica realidad actual. Pero es justo por ello por lo que debe ser valorado y estimado como grito de esperanza. Seguir creyendo en los hombres. Seguir esperanzado en los jóvenes. Guardar aun confianza en un mañana mejor para tu país.

Es para mí un honor poder añadir estas cortas palabras a su obra. Invitando a todos aquellos que las sostengan en sus manos a profundizar sin cesar en la tarea de toda una vida que es el saber. La pasión de aprender.

**ALFREDO RAMÍREZ NÁRDIZ**

*Doctor en Derecho Constitucional*

*Universidad Alicante-España*

*Docente Investigador, Universidad Libre*



## CAPÍTULO I

# Concepto de la hermenéutica

---

### Las tres palabras clave

La palabra clave de la hermenéutica es “verstehen”, que significa “comprender”. Esta ciencia es, en este sentido, una teoría de comprensión de textos. Pretende entender e interpretar (“aufhebung”) el contenido del texto para aplicarlo creativamente. Utiliza, por lo tanto, tres palabras esenciales: comprender-interpretar-aplicar.

La hermenéutica tiene como método la fenomenología porque entiende el comprender como un fenómeno cuyo propósito es encontrar el sentido que tiene el texto. Es una ciencia de límites porque hasta donde llega el lenguaje llega la comprensión.

“Para comprender son necesarios la conversación y el diálogo como medios, rompiendo con la lectura tradicional del texto y utilizando la pregunta y la respuesta como estructura de éste, siguiendo la gran enseñanza del maestro de Gadamer” (Friedlander). A través del diá-

logo me comprendo a mí mismo y me entiendo con el otro porque, entre otras cosas, como dice Gadamer, se aprende de aquellos que aprenden de uno.

En presencia del texto hay que leerlo, entenderlo, encontrar la pregunta y desformalizar la pregunta utilizando una de dos direcciones: como ser pasivo esperando que el texto me hable o como intérprete que le hace decir al texto lo que quiere decir. En el primer caso, el objeto me indica cómo investigarlo, siguiendo a Aristóteles y, en el segundo caso, orientado por Kant, el sujeto tiene un papel activo porque hace hablar al texto.

Para preguntar se necesita decisión, imaginación y capacidad para pensar, es decir, utilizar la dialéctica como arte para relacionar y hacer preguntas.

“Comprender es encontrar la pregunta y entender su sentido. Comprender una pregunta es preguntarla, es plantearla, interiorizarla, es conversar con uno mismo, es decir, experienciarla para hacerla mía. Preguntar es saber que no se sabe. Cuando no se sabe se pregunta, porque cuando se sabe la respuesta por adelantado la pregunta no es auténtica...

...La pregunta va por delante, siempre tiene la primacía y es como una piedra que golpea y rompe para abrir el texto e interpretarlo, sin pretender utilizar la crítica, porque a la hermenéutica no le interesa refutar. Sin embargo, puedo reforzar el texto para entenderlo mejor” (Arteta, 2015).

Pero como lo que está en el texto es una estructura fractal, para comprender, interpretar y aplicar el sentido del mismo se pueden

utilizar las gráficas como instrumentos para establecer los momentos de la hermenéutica.

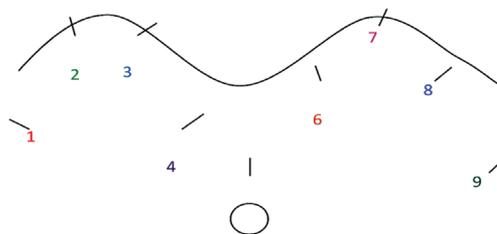
Para ello, inicialmente se puede realizar un listado de categorías correlativas, utilizando una escala de valoración, procurando ordenarlas según la importancia. La más esencial o fundamental será la prioridad o el centro. Quien domina esto, domina el juego del comprender.

He aquí algunas gráficas, como ejemplos, utilizando el texto comentado: La primacía hermenéutica de la pregunta (“Verdad y método”, Gadamer).

## Hermenéutica fractal del texto

Listado de categorías para las siguientes dos gráficas:

5. Primacía
4. Comprender
7. Saber
6. Pensar
9. Conversar
2. Ensayar
3. Experienciar
8. Sospechar
1. Conocer



## El concepto de hermenéutica en Schleiermacher

Friedrich Daniels Ernest Schleiermacher (1768-1834), máximo exponente de la hermenéutica metódica, al hacer referencia a la hermenéutica la considera como el arte de interpretar y comprender a partir de un principio: Lo mismo que el todo se comprende sin duda a partir de lo individual, así también lo individual puede ser comprendido únicamente desde el todo. Es una circularidad que debe comprenderse a partir de un todo superior y que supone la existencia de sentido, cuyo esclarecimiento puede derivar en el descubrimiento de nuevos contextos que exigen inclusión<sup>1</sup>.

Para este pensador, la hermenéutica está directamente relacionada con el arte de pensar, como lo es filosófica. Y cuando no se logra el sentido del texto, se puede inferir que no se ha puesto en marcha el proceso hermenéutico. Esta búsqueda de sentido supone un principio de realidad para buscarlo tras lo aparente.

Es un proceso interesante, que tiene como punto de partida al individuo y donde el lenguaje cumple el papel de un manual de instrucciones, cuyas reglas gramaticales, como formales que son, solo persiguen, en su aplicación, el sentido del contenido material del mensaje. La hermenéutica Schleiermacheriana representa la recuperación de lo individual y contingente frente a lo universal y absoluto. Aquí, el arte de hablar y el de comprender están frente a frente y se corresponden como herramientas hermenéuticas. Pensar es no solo un elucubrar, sino la búsqueda y descubrimiento ordenados de un sentido, tras lo meramente aparente con referencialidad al todo. El papel del intér-

---

<sup>1</sup> Acerca del concepto de hermenéutica en referencia a las indicaciones de F. A. Wolf y al manual de Ast. En: Schleiermacher, Friedrich Daniels Ernest. Los discursos sobre hermenéutica. Universidad de Navarra.

prete es también descubrir la manera individual original cómo las reglas de la gramática han sido tratadas y respetadas.

En su polémica con Wolf y Ast no se muestra inconforme con el tratamiento que le dan a la gramática, la hermenéutica y la crítica como estudios propedéuticos integrantes del círculo de disciplinas filológicas, aunque Wolf admita que la hermenéutica como teoría está poco desarrollada. Le parece interesante el nexo, pero al tiempo afirma la importancia en la interpretación de las obras clásicas de la antigüedad, a las cuales considera como las piezas maestras del discurso humano y las más adecuadas y dignas, entre los objetos con los cuales el arte de interpretar tiene que ver. Pero la hermenéutica no solo está versada en el campo clásico y no es solo un órgano filológico en este campo restringido, se practica por igual donde hay un escritor y donde este despliega la naturaleza de su dominio. Además, la hermenéutica no se limita únicamente a las producciones escritas, sus operaciones tienen aplicación en conversaciones, indagando cómo se produce el paso de un pensamiento a otro o con qué opiniones, juicios e intenciones guardan relación los contenidos de la conversación.

En la interpretación, es necesario discernir sobre la relación de un escritor con las formas ya acuñadas de su literatura para colocarnos en el camino de comprender correctamente el todo y lo particular. En este arte, como se puede entender todo lo inmediato, es posible también que sea necesario recurrir a los métodos divinatorios y comparativos para la comprensión del discurso, a partir de la totalidad del lenguaje. El proceder comparativo nos permite acercarnos a lo comprensible y cercar los límites, cada vez más estrechos, a lo que no se comprende. Ambos métodos, de conformidad con la variedad del objeto, deben ser aplicados hasta la conformidad con la

comprensión inmediata. Lo divinadorio es predominante en la tarea psicológica, porque a partir de notas muchas veces inconexas, hay que representarse el hombre entero para establecer si la obra forma parte del curso de la actividad espiritual de su autor o es resultado de circunstancias especiales. Pero cuando contraponemos lo que es idéntico en varias obras, y las diferencias para establecer la imagen universal de un género y la relación de la obra con el autor, el procedimiento es predominantemente comparativo.

En el trabajo de interpretar, el avanzar en comprensión progresiva implica, con alguna frecuencia, retroceder y volver a mirar. Para ahorrarnos trabajo en este proceso es aconsejable iniciar cada comprensión con un presentimiento sobre el todo, para el cual constituye una buena ayuda el prólogo, el título, los subtítulos, o las visiones de conjunto a los índices de los libros de un cierto tipo. Pero es necesario responder a la pregunta de dónde debe proceder el presentimiento sobre el todo, para poder avanzar con éxito en la comprensión de lo individual. Cuanto más difícil es captar la organización del todo, tanto más tenemos que rastrearla a partir de lo particular y cuanto más rico y participativo sea lo particular, tanto más tenemos que comprenderlo mediante el todo en sus relaciones.

Como toda comprensión está situada en el espacio y en el tiempo histórico, el acto de interpretar deja de ser un acto puntual y acabado para asumirse como una tarea abierta a nuevos horizontes y a nuevas dimensiones de sentido. Esto es posible gracias a la racionalidad que permite la articulación de un todo en el que cada parte remite a éste y éste a cada parte.

Para Schleiermacher, como el texto es un mensaje, es necesario comprender lo dicho por el autor y entender que el sentido remite al

texto más allá de sí mismo, lo pone en relación con un contexto y con una totalidad de sentido que implica a la vida individual y que está abierta a una comunidad con el otro. Pero, además, como mensaje el texto tiene un destinatario y lo dicho en el mismo incluye una dirección explícita que modularía tanto la forma como el contenido.

En la hermenéutica del pensador alemán Ernst Schleiermacher, “cada obra es un particular como acto de su autor y forma en conjunto con otros de sus actos, el todo de su vida. Por lo tanto, debe ser también comprendida bajo otra referencia, personal, a partir de la totalidad de los actos del autor”.

## **El campo relacional de la hermenéutica schleiermacheriana**

En sus escritos póstumos y en los apuntes de sus clases, editados por el doctor Federico Lücke, Friedrich Daniels Ernest Schleiermacher (1768-1834) considera que cuando la hermenéutica se relaciona con el arte de pensar es filosófica (Julian, 1963).

El arte de pensar tiene como aspecto externo el discurrir, o pensamiento devenido, y, como es la mediación con el pensar común, ello explica la relación que guardan la retórica, la hermenéutica y la dialéctica como ciencias de la unidad del saber. Y como siempre, el que piensa necesita fijar el pensamiento para sí mismo, requiere del discurso y de la interpretación.

La relación con la retórica y la dialéctica se explica en que el saber depende del discurrir y del comprender. Pero la relación no solo se queda allí. La hermenéutica también está relacionada tanto con la gramática como con la crítica, en tanto el lenguaje es la manera de ser efectivo el pensamiento.

Pero como todo discurso solo puede comprenderse por el conocimiento de la historia y la conducta de los seres humanos y, como lo espiritual está condicionado por lo físico, todas estas ciencias, la hermenéutica, la gramática, la retórica, están dialécticamente relacionadas con la historia, la ética y la física. Esta comprensión y relación implica atender la totalidad de la vida y cada momento vital, condicionado por todos sus momentos vitales.

En el campo de la interpretación hay que distinguir a la interpretación gramatical de la interpretación psicológica, pero en ambas en un plano de equivalencia. La primera tiene más importancia, cuando el habla se considera solamente como el medio por el cual el individuo comunica sus pensamientos. Y la segunda, adquiere primacía cuando se considera el habla en cuanto condiciona el pensar de todos los individuos.

No todo discurrir es objeto del arte de la interpretación. Algunos discursos carecen de interés como acto y son de poca importancia para el lenguaje, otros son en alto grado productivos para el pensamiento, tales como el discurso original y el discurso clásico, el cual no debe ser pasajero, sino que debe determinar las producciones posteriores. Cuando se trata de un escritor clásico sin originalidad, el procedimiento psicológico hermenéutico puede carecer de interés y solo debe tenerse en cuenta la peculiaridad de su lenguaje. Cuando el escritor no es clásico y el lenguaje utilizado ofrece combinaciones más o menos atrevidas, debe intentarse la comprensión desde lo psicológico. En ambos casos, hay que tener en cuenta que aquello que no es significativo en gramática y que no por eso tiene que serlo en lo psicológico y a la inversa.

El arte de interpretar se refiere más a la escritura que al discurso oral, pues este se comprende en forma inmediata y en él no pueden emplearse las reglas, especialmente las detalladas. De cualquier modo, en la interpretación hay que evitar la falsa comprensión del contenido (error cualitativo) y la comprensión errónea de la modulación (error cuantitativo). Además de cualitativa y cuantitativa, la falsa comprensión también puede ser positiva y activa.

En la interpretación, lo particular solo puede comprenderse atendiendo a la totalidad o visión de conjunto, de tal manera que la lectura sin interpretación de texto precede a la interpretación exacta. Para encontrar el telón principal mediante el cual lo particular puede encontrarse con facilidad, es necesario hallar ideas directrices.

Una proposición se puede comprender mal de modo cuantitativo cuando la totalidad no se ha concebido en todos sus detalles. El contraste entre lo cualitativo y lo cuantitativo se halla en todos los elementos del lenguaje, tanto formales como materiales.

La falsa comprensión se da por desviación del empleo corriente del lenguaje o por culpa del intérprete.

En el proceso hermenéutico hay dos métodos, el divinatorio y el comparativo, los cuales siempre remiten el uno al otro y, por tanto, no deben separarse. En el primer método el individuo se transforma en el otro individuo para entendimiento individual directo. En el segundo, se establece primero lo que debe entenderse de modo general y se busca lo particular en el plano comparativo. Además, la adivinación se estimula por comparación consigo mismo, pues solo adquiere certeza por la comparación que la confirma. La compenetración entre lo general y lo particular solo se logra por adivinación. De cualquier manera, como la interpretación tiene que atenerse a las leyes de los

diferentes géneros de producción debe, igualmente, adecuar el método y o la combinación de los mismos.

La interpretación psicológica se hará más fácil y certera cuanto más analogía haya entre la manera de combinar del autor y del intérprete. Cuando se conoce con mayor exactitud el material de representación del otro individuo, mayor facilidad hay para vencer la diferencia entre su modo de pensar y el mío.

En la hermenéutica existe un motivo poderoso para combinar lo especulativo, lo empírico y lo histórico, resultado de la combinación de la gramática, la dialéctica y la antropología social, pues el trabajo conjunto de estas disciplinas ha contribuido poderosamente al desarrollo espiritual en todos los sentidos. Para producir este efecto, el trabajo hermenéutico tiene que mostrar un triple interés por aquello que hace su representación en el discurso y en la escritura:

- El interés histórico que no afecta ni la relación lingüística ni la psicológica, cuando, por ejemplo, se leen los antiguos bajo el aspecto de la historia natural;
- El interés artístico, más limitado aún que el primero, porque el pueblo no participa de él, sino solo los individuos cultos. En este interés, en la base de la representación del lenguaje se encuentra el estímulo para conocer al mismo lenguaje y a las producciones artísticas. Esto sobre todo acontece por el gusto en las obras de la antigüedad;
- El interés especulativo de carácter científico y religioso. Este interés ataca la cuestión en su raíz más profunda y se propone conocer cómo procede el hombre en la formación y el empleo del lenguaje y comprender, al mismo tiempo, al hombre como

fenómeno partiendo del hombre como idea. A este interés solo llega una parte de la humanidad, una parte que es aún más reducida que en el interés estético. Pero este desnivel entre los dos intereses lo compensa el interés religioso.

Concluye Schleiermacher diciendo que en la medida en que despierte el interés religioso tanto más despierta el hombre mismo.



## CAPÍTULO II

# Hermenéutica de la investigación

---

### El prestigio de la ciencia aplicada<sup>2</sup>

El origen de la técnica científica pertenece a los tiempos prehistóricos, tal vez, desde el mismo momento en que la piedra es utilizada para usos diferentes por el hombre primitivo, aun, hasta para procurarse el fuego.

Posteriormente, el uso de los metales en el período histórico y el de la pólvora, la brújula y la imprenta al fin de la Edad Media marcaron la diferencia entre barbarie y civilización. Estos cambios, conjuntamente con el lenguaje, la escritura, la agricultura, la domesticación de animales, el arte de gobernar un gran imperio desde un centro, el telégrafo y la locomotora a vapor, se caracterizaron por realizarse lentamente y, por cuya razón, encajaron sin gran dificultad en la vida tradicional y sin

---

<sup>2</sup> Con este mismo título “El prestigio de la Ciencia aplicada”, se publicó parte del capítulo en el blog Cristobalarteta1647, el cual se puede consultar en la siguiente dirección electrónica: <http://cristobalarteta1647.wordpress.com>, utilizado como material académico, para la reflexión, en clase de Epistemología.

mayores traumatismos en los hábitos diarios. Por eso, a los abuelos, padres e hijos las cosas les habían sido familiares desde niños y de ellas podía hablar sin contratiempos; de esa manera, el historiador construía con mayor facilidad su relato a partir de la tradición oral [y el] poeta podía hablar de la vida contemporánea con palabras que se habían enriquecido a través del largo uso y se habían feriado de color a través de las emociones almacenadas de las épocas pasadas. Hoy se ve obligado o a ignorar la vida contemporánea o a llenar sus poemas con palabras inadecuadas y malsonantes (Russell, 1978).

Parodiando a Russell, “el poeta podrá desear tener alas para volar hacia su amor, pero le resultará ridículo pensar así cuando recuerde que mediante el correo electrónico, vía Internet, puede comunicarse al instante”.

Cuando James Watt, como lo supone la tradición, observó la fuerza del vapor en una cacerola y el empleo del mismo se constituyó en uno de los pasos más importantes en la técnica moderna,

tal vez, nunca se imaginó la rapidez con que se producirían los cambios del medio en que el hombre moderno vive y que la clave no sería otra que la fortuna y efectos útiles de la ciencia con respecto a la técnica de la producción. Es difícil dejar de admitir que es el éxito del poder de la ciencia sobre el medio ambiente o de adaptación a él, lo que ha construido su prestigio. Tanto que podríamos afirmar, sin temor a equivocarnos, que la vida moderna y el porvenir tendrán como fundamento el éxito práctico de la ciencia.

Tal como lo recoge la ingeniera Yussi Arteta Peña en un editorial de la Revista *Ingeniare* de la Universidad Libre:

El poder de la técnica sobre el medio ambiente y su éxito debido a la ciencia se ha hecho inconmensurablemente mayor que en la civilización del pasado por el empleo sin precedentes del método científico experimental. Si el espíritu experimental hubiera penetrado con profundidad en extensos campos de la humanidad, especialmente en el de la religión, no dependeríamos tanto de la tradición.

De la misma manera como la ciencia ha ensanchado su poder para conocer y transformar el medio ambiente inanimado, gracias a sus grandes e insospechados triunfos en las ramas de la física y de la química, los ha ido adquiriendo en otros campos. Pero es indiscutible que la ciencia aplicada se ha mostrado con mayor contundencia en el reino de las maquinarias, las cuales debieron constituir en su origen el mejor medio para que la materia prima inanimada se transformase a través de una serie de movimientos regulares hasta entonces realizados por los cuerpos humanos, especialmente sus manos.

El hombre ha logrado sustituir la potencia de sus músculos y la habilidad de sus manos por otras formas de potencia y habilidad, en la medida en que ha ido ensanchando y aplicando el conocimiento científico sobre la realidad. Así ocurrió con la invención de los primeros telares, de la rueda, la pólvora, la brújula, la imprenta, el ferrocarril, la electricidad y las ondas electromagnéticas, cuya teoría fue el origen de la telegrafía sin hilos y sus múltiples aplicaciones posteriores.

Pero los triunfos de la ciencia aplicada han ido más allá de la física y la química, alcanzando desarrollos insospechados, hasta hace apenas décadas en la biología, la fisiología y la psicología, a tal punto que ha adquirido poder suficiente para cambiar la mente humana. La rapidez de los cambios es una demostración palpable de que la técnica industrial no es estática ni tradicional. Claros ejemplos de esta manifestación son: el descubrimiento e invención de nuevos procesos y fuentes

de energía, distintos del petróleo y el agua; la dependencia cada vez menor de los productos naturales por la rapidez en la obtención de químicos (el caucho sintético ha reemplazado al caucho natural, la seda y la madera artificial a la natural); el dominio del clima por medios artificiales; la transformación de desiertos en regiones fértiles y productivas, como en el sur de California; y la fabricación constante y permanente de instrumentos para la fabricación de otros que, a su vez, elaboran nuevos cada vez más poderosos y éstos en capacidad de continuar el proceso hasta el infinito.

En el campo de la fisiología, la ciencia aplicada ha avanzado gradualmente en el proceso de comprensión de la materia viviente, previniendo y curando enfermedades, reduciendo considerablemente los índices de mortalidad en el mundo y prolongando el período vital del ser humano. La duración media de la vida humana se ha triplicado, las grandes epidemias pestilenciales se han desterrado, se combaten con éxito los gérmenes bacterianos con la quimioterapia y los antibióticos, se han desarrollado agentes curativos eficaces contra el paludismo, la malaria, los tripanosomas y leishmanes, y, muy pronto, aparecerán contra el sida, el cáncer y otras enfermedades terminales.

Así como hoy es posible prevenir artificialmente la fecundación y producirla por la misma vía, con los avances recientes logrados con la clonación de animales, se esperan cambios sorprendentes en la reproducción de seres, en la herencia, en la determinación del sexo a voluntad de la pareja, en los métodos sugeridos para mejorar las especies y hasta en el poder para modificar la especie humana.

Terminemos con una muy breve conclusión y tres preguntas:

A la ciencia aplicada nada la detendrá en su largo camino. Para comprender sus alcances, imaginemos el recorrido de las manecillas del

reloj en los 365 días del año y supongamos que esa es su trayectoria en el tiempo. ¿Cree usted que es exagerado decir que la ciencia, hoy, sólo ha recorrido un segundo? ¿Se imagina cuáles serán sus logros cuando las manecillas hayan alcanzado el 50% de los 31'536.000 segundos que tiene el año? Entonces, ¿la ciencia como técnica habrá dado lugar a un mundo de mayor esclavitud, o, por el contrario, con los resultados de su capacidad habrá encontrado el camino de procurar el bienestar de toda la humanidad?

## Precisiones epistemológicas

En estos momentos en que el interés por la investigación científica es apreciable y en que pululan por doquier profesionales de todas las disciplinas fungiendo como investigadores científicos, acicateados por las exigencias de la vida universitaria y sus procesos de registro calificado y acreditación voluntaria, es preciso hacer algunas precisiones epistemológicas sobre la investigación científica con la intención de recordarlas como punto de referencia necesario. **La primera a la cual nos vamos a referir es la sustancia misma de la actividad investigativa científica.**

“La investigación científica es un proceso que utiliza estrategias, técnicas, procedimientos e instrumentos de observación y análisis para enfrentar y plantear problemas e inquietudes sobre la realidad, en busca de nuevos conocimientos que signifiquen soluciones definitivas o transitorias a dichas dificultades”<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> El proyecto no es un absoluto categórico, publicado en el blog, [cristobalarteta1647](http://cristobalarteta1647.wordpress.com), el cual se puede consultar en la siguiente dirección electrónica: <http://cristobalarteta1647.wordpress.com>, utilizado como material académico, para la reflexión, en clase de Epistemología

Esas estrategias o medios para lograr resultados comúnmente reciben el nombre de método científico que, como tal, siempre es un arma importante en manos del investigador, independientemente del grado de racionalidad filosófica consciente que alcance sobre el mismo. Es decir, podemos no tener ideas claras y muy precisas sobre los componentes y demás formalidades del método, pero

siempre lo utilizaremos como única vía de acceso si es que de veras realizamos investigación científica. Nadie puede lograr nuevos conocimientos o aplicar con creatividad los ya existentes, en cualquier campo de la realidad, si no utiliza ese camino. Es decir, el método más que forma es contenido y más que fenómeno es esencia.

Pero que quede claro, aunque redundemos, hablamos de la investigación científica. Esa investigación que no repite lo que ya se ha dicho sobre la realidad que se investiga o que se propone como investigación real trascender las conclusiones a las cuales otros han llegado. Es decir, nos referimos a la investigación que se caracteriza, primero que todo, porque persigue la generación de nuevos conocimientos o porque pretende aplicar el acervo de conocimientos científicos ya existentes para lograr desarrollos tecnológicos, productivos, culturales o de cualquier otra índole.

Investigación que no recoja esas características podrá llamarse indagación bibliográfica, corta y pega, descriptiva, compiladora o como se quiera llamar, pero no investigación científica.

Esta primera precisión epistemológica, referida a la esencia de la investigación científica, nos permite hacer un análisis reflexivo sobre lo que está aconteciendo con la investigación en la universidad colombiana y mostrar si efectivamente se está en la dirección correcta o, por el contrario, seguimos en el campo del más de lo

mismo repitiendo incesantemente lo que ya se ha dicho, de pronto con otras palabras.

## Segunda precisión

Se ha afirmado con mucho énfasis por parte de investigadores, teóricos y profesores de epistemología y metodología de la investigación que el aspecto más importante cuando se trata de investigar en el campo de las ciencias es la formulación del problema de investigación. Se reafirma y se repite en forma constante e incesante que este es el punto de partida de la investigación, la etapa más significativa y la que ofrece, tal vez, mayores dificultades al investigador.

Pero a nuestro entender, si la formulación, contextualización y descripción del problema se queda allí, sin más desarrollos por abandono, falta de tiempo, debilidad formativa o por cualquier otra razón ya no podríamos estar considerando esta fase de la investigación como la más importante. Solo lo es en la medida en que la problematización sobre la realidad misma nos induzca y conduzca a obtener resultados significativos, aunque ellos requieran de desarrollos posteriores más acabados.

Un problema de investigación científica no es una dificultad cualquiera cuyas soluciones desconocemos, es un interrogante con sentido sobre la realidad o sobre la teoría que se refiere a ella, con la capacidad original de orientar la creación de nuevos conocimientos, ampliar la cobertura de los ya existentes o descubrir nuevas aplicaciones.

Por lo tanto, la primera característica del problema debe ser la novedad. Si la inquietud no es novedosa no puede ser considerada opción para la investigación científica.

Pero la novedad no surge como un partir de cero, por eso en la proyección de la investigación siempre se habla del estado del arte o de los antecedentes de la investigación. Ella surge cuando el problema no ha sido investigado con suficiente claridad, desde una perspectiva cualquiera, o cuando son muy pocos o cortos los resultados a los cuales han llegado otros investigadores. Es muy difícil, por no decir imposible, encontrar un problema de investigación sobre el cual nadie haya dicho algo. Ni siquiera en las denominadas investigaciones de punta, pues siempre hay conocimientos que les preceden y con los cuales se relacionan.

La novedad es siempre importante, porque ella entrega el problema de investigación, “las otras características que debe tener: interés científico y utilidad social. Si el problema no es interesante y provechoso de alguna manera para el investigador, para un grupo o para la comunidad de seguro que al final tendremos una investigación de muy poca importancia” cuyos resultados son mirados con menosprecio.

### **Tercera precisión**

Una vez seleccionado el tema sobre el cual se va a realizar la investigación es indispensable elaborar el plan general, es decir, lo que comúnmente se denomina proyecto de investigación científica, para darle orden, coherencia y sentido a la misma.

El proyecto debe mostrar su importancia de salida con un título sugestivo e impactante. El tema es algo así como el mismo problema de investigación, pero generalmente considerado, de tal manera, que al delimitarlo exprese con nitidez lo que se pretende y, al mismo tiempo, oriente, de manera clara y precisa, el rumbo de la investigación.

La selección del tema no es tan fácil, pues exige realizar un gran esfuerzo para que sea la novedad su primera característica. Y este esfuerzo no es individual, es compartido, pues es necesario dialogar con las fuentes en las bibliotecas físicas y virtuales, con los especialistas en la materia y con los investigadores del área correspondiente para no repetir soluciones a problemas que otros, de pronto con mayor tino, han logrado desarrollar.

La delimitación y formulación del problema en forma clara y objetiva, en un contexto histórico-espacio-temporal, para advertir su riqueza, originalidad, limitaciones y proyecciones, puede evitar que el investigador pierda el horizonte.

El proyecto, aunque no es una camisa de fuerza y sus elementos pueden variar de conformidad con la dinámica, naturaleza y complejidad de la investigación, sí es una formalidad necesaria y esencial que impide al investigador la improvisación y el espontaneísmo. Incluye como elementos más importantes, además de la formulación del problema: la justificación (desarrollos previos, necesidad, conveniencias, factibilidad-relaciones); los objetivos (metas y/o logros); el marco teórico (perspectiva teórica y teorías filosóficas, políticas, históricas, lingüísticas, o económicas explicativas de la realidad); el diseño metodológico (estrategias, delimitación de la investigación, técnicas de recolección, análisis e interpretación), los recursos físicos, financieros, humanos, el cronograma de actividades y las referencias bibliográficas<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> El proyecto no es un absoluto categórico, publicado en el blog, [cristobalarteta1647](http://cristobalarteta1647.wordpress.com), el cual se puede consultar en la siguiente dirección electrónica: <http://cristobalarteta1647.wordpress.com>, utilizado como material académico, para la reflexión, en clase de Epistemología

Algunos especialistas en el tema incluyen otros elementos, pero a nuestro entender estos son los más esenciales a la hora de proyectar o planear la investigación. El orden igualmente puede variar.

El proyecto de investigación no es el método, ni siquiera parte del método. Si se quiere, es simplemente el plan general que debe dar cuenta de algunas ideas sobre la metodología a seguir. Esta distinción es la que nos permite entender que el proyecto no es un absoluto categórico sin el cual es imposible la investigación científica.

No imaginamos a Giovanni Pico della Mirandola presentando a alguien un proyecto para realizar la investigación que dio como resultado la publicación de su obra **Discurso sobre la dignidad humana** en el año de 1486, ni a Immanuel Kant enredado en las formalidades del plan cuando publicó **Crítica de la razón pura** en 1781 y mucho menos a Carlos Marx cuando dio a conocer los **Manuscritos económicos** en 1844 o su obra cumbre **El capital** en 1849.

Estas consideraciones sobre el proyecto no pretenden demeritar la importancia que tiene. Es una exigencia indispensable. Pero, de allí a afirmar que no es posible la investigación sin el lleno de esa formalidad es un absurdo. “Más importante es tener las ideas claras sobre el problema, manejar con destrezas las fuentes primarias, rastrear con cuidado las fuentes secundarias y tener claridad sobre técnicas de recolección de la información, estrategias y demás herramientas a utilizar”.

### **Cuarta precisión**

“Las diferentes ciencias, de conformidad con sus objetos particulares de estudio, adecuan el método a sus necesidades y exigencias,

porque la realidad [...] no es un sólido bloque homogéneo, sino un conjunto de niveles o sectores caracterizados por propiedades y leyes propias”. Así lo considera el filósofo argentino Mario Bunge en su obra **La ciencia, su método y su filosofía**.

En efecto, la existencia de diferentes niveles en la realidad, tales como el físico, el biológico, el psicológico y el sociocultural y sus diferentes subniveles en permanentes cambios y transformaciones, indican que el método no opera en todos los casos del mismo modo. Su aplicación es variada, pero ello no significa que existan diferentes métodos científicos. Existe un único Método Científico que se aplica y expresa de diferentes maneras para explorar y conocer científicamente la realidad. Es decir, en su dinámica desarrolla estrategias diferentes, diseños particulares y perspectivas teóricas distintas, de conformidad con el objeto de estudio y la inquietud investigativa planteada.

Cuando se reafirma el concepto generalizado y comprobado de que las ciencias particulares comparten el método científico, lo hacemos porque todas en su aplicación le dan la importancia que se merecen a sus grandes pilares en la construcción del conocimiento científico, a saber: “la observación, la experimentación, la contractibilidad y la racionalidad”. Otra cosa es que el método científico pueda implicar en su aplicación diferentes modelos de desarrollo del de investigación. Es decir, de conformidad con el área de investigación, el tema, la formulación del problema y su contexto teórico-práctico, cada ciencia define su estrategia de investigación particular con sus correspondientes procedimientos, técnicas de investigación y apoyada en sus propios conceptos, categorías y leyes. Estos, sin solución de continuidad, representan los principios metodológicos de la investigación.

Además, el método como concepto general comprende diversas maneras de tratar el problema, recoger y precisar la información y analizar e interpretar los resultados obtenidos a la luz de los principios metodológicos que son, en últimas, los que permiten considerar a aquellos como conocimiento científico.

Sobre todo porque el método prevé que la investigación, especialmente en el campo de las ciencias sociales y humanas, se mueve de lo abstracto a lo concreto y de aquí a lo más abstracto. Es decir, desde la teoría a la realidad para lograr nuevas y más ricas teorías. Pero, igualmente, desde la praxis a la teoría, en una interrelación continua, dinámica y provechosa para la ciencia.

### **Quinta precisión**

La concepción y formalización del proceso de investigación por parte del investigador no debe conducir a la aceptación magistral, absoluta y rigurosa de cada uno de los pasos formulados, de tal manera que le impida al investigador buscar y ensayar otros medios instrumentales u operativos no indicados previamente.

En la solución de la inquietud central y de los subproblemas planteados, la flexibilidad es un concepto esencial siempre presente que le permite al investigador, a medida que realiza la investigación, realizar las correcciones a que haya lugar y las reorientaciones si fuesen necesarias.

Para la investigación científica no hay caminos cerrados, siempre existirán vías expeditas para hacer posible lo imposible.

Es una verdad de Perogrullo, la afirmación de que no basta el diseño del proyecto. Ni siquiera la motivación y la voluntad son suficientes. Para analizar las fuentes, recolectar la información, procesar las mismas, interpretar y presentar los informes de investigación, la formación del investigador es clave y requisito *sine qua non*.

La investigación científica exige una sólida formación teórica, práctica y técnica del investigador y un gran dominio de las funciones del análisis, la síntesis, la deducción y la inducción. Que implica, por supuesto, **saber leer comprensivamente y escribir sin mayores dificultades gramaticales y ortográficas**. Sin ello es imposible el conocimiento de los alcances y limitaciones del camino, el uso debido de las herramientas para evitar posibles errores y desviaciones. Así mismo, si no existe esa sólida formación teórica, lo más probable, es que nos sorprenda en el camino el mecanicismo, la rigidez y la sumisión estricta a un conjunto de reglas y normas preestablecidas e inamovibles.

Con la formación teórica y técnica del investigador, como fundamento esencial, se desprende otro imprescindible en la investigación científica: el compromiso con la realidad social. La asunción de este inamovible en la investigación científica, sobre todo en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas, permite una mayor compenetración con el problema de investigación, una mayor interpretación y análisis de las fuentes y unos mejores resultados a la hora de aplicar las operaciones lógico-formales y lógico-dialécticas a que haya lugar.

A mayor fundamentación teórica, experiencia práctica y técnica del investigador en el manejo de esas operaciones lógico-rationales, mejor será la utilización del método científico y mayores, cualitativamente, sus logros.

## La autonomía y la investigación científica<sup>5</sup>

La investigación científica es imprescindible en los actuales momentos para entender y pensar en soluciones a la crisis mundial que afecta a la humanidad, frente a la cual, parece ser, ningún blindaje es posible. El diagnóstico sobre si se trata o no de una recesión cíclica o estructural debe ser el resultado no de conceptos extraídos de libros de texto, sino del resultado de investigaciones multidisciplinares e interdisciplinarias que generen innovaciones y creaciones conceptuales, teóricas y prácticas para el abordaje de las soluciones respectivas. Porque los diagnósticos que sirvieron para interpretar y superar las caídas anteriores han evidenciado un enorme fracaso.

El papel de la universidad en ese contexto no ha sido muy claro ni profundo. Es hora de que se entienda que la crisis mundial requiere de una universidad pensante e investigadora para afrontar los retos del presente y el futuro. En algunos países este proceso avanza y se consolida, pero en América Latina, especialmente en Colombia, la universidad parece marchar de espaldas a la realidad.

Los consejos superiores en las distintas universidades públicas colombianas han tomado decisiones contrarias a las jurisprudencias de las altas cortes sobre autonomía universitaria y en contravía de la voluntad democrática y legítima de la comunidad académica. Sus miembros asumen nefastas e impopulares decisiones al designar autoridades académicas. Decisiones absurdas a todas luces, no importa que ellas se adopten por una mayoría, o que a veces cuenten con el apoyo (¡vaya ironía!) de los representantes de la comunidad

---

<sup>5</sup> Esta parte del trabajo fue publicado con el título de Autonomía y la investigación científica en la Universidad pública colombiana, en la Revista Amauta 20 de Julio-Diciembre de 2012 de la Universidad del Atlántico.

universitaria: estudiantes, de las directivas académicas y del cuerpo docente. Apoyos que se manifiestan sin importar qué piensan los representados sobre las reiteradas aptitudes de estos representantes, contrarias al pensamiento crítico universitario y a los intereses de la comunidad académica.

El Consejo Superior, como máximo órgano de dirección de la universidad pública colombiana, es inoperante porque no ha sido capaz de asumir responsablemente las funciones que le competen. Es ilegítimo porque no representa los intereses de la comunidad académica y, en muchos casos, es ilegal porque a la mayoría de sus miembros se les vence el período y actúan con la anuencia y beneplácito del gobierno, cuando hay conformidad con sus interés. La responsabilidad sobre esa inoperancia, ilegitimidad e ilegalidad la tiene la comunidad académica, porque no ha sido capaz de gestar un movimiento universitario de gran envergadura que reivindique y defienda valerosamente al principio de la autonomía universitaria, tantas veces vulnerado, ni de abrirle paso a la superación de la crisis de dirección de la universidad pública colombiana.

Existen dos sentencias de la Corte Constitucional que no pueden desconocer los consejos superiores de las universidades públicas: **La sentencia C- 220 del 29 de abril de 1997 y la sentencia C-589 del mismo año**. En ambas se señalan los principios sobre los cuales deben descansar las políticas del estado democrático en materia de educación superior para que las Universidades “puedan cumplir la misión y objetivos que les son propios y contribuir al avance y apropiación del conocimiento” (Arteta, 2012).

El principio de autonomía, como lo ha reiterado la Corte, “tiene por objeto asegurar a los entes universitarios las condiciones que posibi-

liten el ejercicio de la enseñanza y de la investigación, al margen de las injerencias del gobierno de turno, en virtud de la capacidad que se les atribuye para autodeterminarse, autogobernarse y autolegislarse colectivamente” (Arteta, 2012).

Tal principio se concreta en la libertad para determinar cuáles habrán de ser sus estatutos; definir su régimen interno; estatuir los mecanismos referentes a la elección, designación y períodos de sus directivos y administradores; señalar la reglas sobre selección y nominación de profesores; establecer los programas de su propio desarrollo; aprobar y manejar su presupuesto; fijar, sobre la base de exigencias mínimas previstas en la ley, los planes de estudio que regirán su actividad académica, pudiendo incluir asignaturas básicas y materias afines con cada plan para que las mismas sean elegidas por el alumno, a efectos de moldear el perfil pretendido por cada institución universitaria para sus egresados. La autonomía, como rasgo funcional del ente universitario, no le concede a la universidad un ámbito ilimitado de competencias, ya que en toda entidad pública, como perteneciente a un estado de derecho, está sujeta a límites y restricciones y ejerce sus funciones dentro del campo prefigurado por la constitución y la ley.

Esas restricciones pretenden armonizar autonomía universitaria y derechos consagrados en la constitución para impedir que estas instituciones “se constituyan en islas del sistema jurídico y, por el contrario, cumplan la función social que corresponde a la educación (artículo 67 de la Constitución Nacional) y a la tarea común de promover el desarrollo armónico de la persona.

Reiteradamente la Corte señala: “la esencia misma de la universidad exige, pues, que se le reconozca el derecho a su autonomía; pero lo

anterior no equivale a desconocer la presencia necesaria del Estado, que debe garantizar la calidad de los estudios e investigaciones, así como las labores de extensión, que se imparten en las diversas entidades universitarias”. Pero, según la Sentencia C.589/97, **“la participación del Estado en los consejos superiores de las universidades estatales es una forma de colaboración armónica y coordinación de actuaciones, necesaria para el adecuado cumplimiento de las funciones que tales instituciones de educación están llamadas a cumplir”**.

Y va más lejos la Corte en sus decisiones. Al finalizar la sentencia, dice:

No es cierto que los miembros del Consejo Superior Universitario de origen estatal tengan la mayoría en ese organismo. Así las cosas, las decisiones podrán ser adoptadas de manera libre y razonada y no como fruto de la imposición de políticas ajenas a sus propios intereses y a los de la sociedad en general.

Las directivas se las ingenian para maquillar la realidad y mostrarse como partícipes de la autonomía universitaria. Para ello implementan líneas de participación democrática como procesos eleccionarios para seleccionar candidatos de los estamentos o claustros académicos para designar ternas, pero a la hora de la verdad la pretensión real de algunos consejeros es negociar y distribuirse los principales cargos de dirección académica y administrativa como sin tener en cuenta las decisiones asumidas por los claustros.

Es necesario trazar los mecanismos de participación para defender el principio de autonomía y evitar que sea, una vez más, vulnerado y pisoteado por imposiciones que estrangulan las más elementales disposiciones legales sobre la materia.

Cuando el gobierno asume decisiones unilaterales para legislar en materia educativa vulnera la autonomía. Muchas decisiones de significativa importancia para la vida educativa del país tienen este sello. No existió en el país una discusión previa sobre la necesidad y aplicación del **Decreto 2566 de 2003 de Sistema de Créditos**. Este sistema se ha venido aplicando acríticamente en todas las universidades del país, implementándose de una forma mecánica y acomodaticia a la norma, sin que exista una reflexión de fondo sobre las implicaciones de esta reforma en el trabajo académico, en la modificación de los currículos, en la reducción de los planes de estudio y en la estabilidad de los docentes. Es decir, sin tener en cuenta la **autonomía académica**, obligando de paso a las universidades a replantear su oferta. Hay quienes afirman que es otra de las grandes mentiras académicas, pues es un asunto más de papel que de concreción real.

La autonomía financiera, otro de los componentes de la autonomía universitaria, en la práctica no existe, por la situación deficitaria de todas las universidades, agravada por la política estatal que establece el presupuesto de las universidades sin tener en cuenta las necesidades reales, haciendo recortes y realizando su reparto a través de indicadores que privilegian la eficiencia económica.

La distribución de recursos a las universidades muestra claramente el sesgo que hace el Ministerio de Educación Nacional en la llamada metodología de asignación de recursos del 4 por ciento, basada en un modelo de indicadores y metas de cobertura y calidad, porque se niega, con políticas restrictivas, el apoyo a los grupos de investigación, a la formación docente en maestrías y doctorados y, sobre todo, se desconocen las limitaciones de las universidades regionales de menor desarrollo para adelantar una verdadera política de publicación de

textos y ensayos en revistas indexadas o con reconocimiento nacional o regional. (Arteta, 2012).

En el año 2004, como consecuencia de este enfoque y método fueron favorecidas con pocos recursos del 4 por ciento algunas universidades como la del Magdalena, la de Cundinamarca, la de la Amazonía, la de Sucre, la de Pamplona, la del Quindío, la de Nariño, la Surcolombiana, la Pedagógica, la del Tolima, la UIS, la de Valle, la del Cesar, la Distrital, la de La Guajira y la Militar. En contraste con estas, salieron gravemente lesionadas en sus presupuestos la Universidad Nacional de Colombia, la de Antioquia, la Tecnológica de Pereira, el Colegio Mayor de Cundinamarca, la Universidad de Córdoba, la UPTC, la Universidad de Cartagena, la del Cauca, la de Caldas, la del Atlántico, la del Chocó, la de Llanos, y la Francisco de Paula Santander de Cúcuta.

Se muestra en apariencia una competencia legítima en los logros de cobertura y calidad, pero en realidad no es así porque la cobertura, indicador en que se apoya más dicha decisión, es aparente, ya que en la mayoría de los casos el crecimiento responde a programas semipresenciales, a distancia o autofinanciados con altas matrículas y horarios nocturnos con las mínimas condiciones para su funcionamiento.

A la situación anterior se suma el hecho de que las universidades se han visto obligadas a atender la nómina de pensionados con los recursos de funcionamiento, ante la actitud del Gobierno de no asumir el pasivo pensional, a través del FOPEP en el caso de las nacionales, o tal como lo ordena la Ley 100 de 1993 mediante los fondos territoriales y los fondos de pensiones de las universidades según sea el caso. (Arteta, 2012).

Esta situación deficitaria ha impactado negativamente el trabajo académico, impulsando la contratación de profesores ocasionales sobre los de planta, negando a las universidades equipos e insumos en los laboratorios, libros en las bibliotecas, computadores y demás ayudas para la información y comunicación. Además, recortando la capacitación docente y del personal administrativo y negándole recursos de apoyo a los proyectos de investigación y a la proyección social. Hoy no existe posibilidad de mejorar la infraestructura educativa que permita un trabajo académico en condiciones dignas para estudiantes y profesores.

La precariedad de la autonomía universitaria quedó clara en las discusiones previas a la aprobación e implementación del **TLC con los Estados Unidos y su impacto en la educación superior**. Se registraron muchos eventos sobre el TLC y su impacto en el sector productivo, pero muy pocos en la educación superior. Los que se realizaron no impactaron en el trabajo institucional, ni en la comunidad universitaria en su conjunto. Aun así los universitarios interesados en el tema y apoyados en la práctica investigativa develaron el riesgo inminente que representa para la educación superior y en particular para la universidad pública la firma del Tratado de Libre Comercio. Éste, se ha reiterado, compromete la existencia misma de la universidad pública, facilita la toma del sistema educativo colombiano por agentes extranjeros y deja en entredicho la soberanía y la cultura nacional.

Pero más grave aún es que la precariedad de la autonomía universitaria incide de manera muy poco convincente sobre la investigación científica en la universidad colombiana. Por un lado, al negar los recursos suficientes que esta actividad requiere como consecuencia lógica de

las deficitarias partidas presupuestales para investigación; por otro al establecer políticas restrictivas, fiscalistas, normativas y excesivamente formalistas que la convierten en la nodriza de los planes gubernamentales, como elemento de simple maquillaje y decoración y por la insuficiencia crónica de recursos públicos y privados para alentar su crecimiento y sus procesos de desarrollo cualitativo.

La baja inversión en actividades de ciencia y tecnología es la más clara manifestación del desinterés de legisladores, políticos y gobernantes y del sector privado y la falta de sensibilidad frente la necesidad de desarrollar la capacidad de innovación y el desarrollo científico del país. Actualmente la inversión en investigación y desarrollo es de un lamentable 0,16 por ciento del PIB.

Las regalías para ciencia y tecnología para el año 2012 se tasaron en la atractiva cifra de 450 millones de dólares. Pero al final, bajo muchos cuestionamientos que se dieron sobre los criterios que se tendrían en cuenta para su distribución, la suma descendió.

Se estimaba que el presupuesto para investigación ese año

era de 420.000 millones de pesos y que en 2014, según lo establecido por el gobierno nacional [sería] el doble. No obstante, de la mano de la sostenibilidad, la comunidad científica opina que requiere una transformación, pues se perciben pocas garantías por parte de la entidad para resolver las difíciles condiciones que actualmente tiene que sobrellevar la investigación. Lo estimado y la promesa no se cumplieron, pues para el año 2014 la suma alcanzó los 377.000 millones y para el año 2015, fue de 378.000 millones. Para este año, 2016, el total del presupuesto aprobado por el Congreso [fue]

de aproximadamente 319.000 millones, incluyendo los rubros de financiamiento e inversión.<sup>6</sup>

Todas estas situaciones chocan con el creciente interés por desarrollar, mejorar y consolidar la investigación en los entornos universitarios, y acrecentar los vínculos de las instituciones con la sociedad y los agentes productivos. Lo cual no significa que sea la investigación la función que se prioriza en la universidad colombiana. La función docente mantiene una posición prioritaria que se explica, en esencia, por la responsabilidad histórica de estas instituciones de procurar formación superior a distintos grupos sociales de su entorno. (Ar-teta, 2012)

En el marco de la autonomía, en las condiciones actuales, a la universidad le corresponde superar limitaciones y dificultades para generar y consolidar “políticas y procesos de transparencia, rendición de cuentas y acceso abierto a los productos, recursos, materiales y servicios que se generan a través de las funciones de docencia, investigación, difusión, extensión, vinculación y servicio social, así como a aquellos de los que las instituciones son depositarias”<sup>7</sup>.

Como se indica en el documento “Declaración final del encuentro de rectores realizado en la UNAM” ( México. Mayo de 2012):

Las universidades y demás instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe enfrentamos hoy retos de enorme envergadura. Esta condición ha sido casi constante a lo largo de la historia de nuestros países y nuestras universidades. Tenemos la obligación de integrarnos a los procesos de producción de conocimientos y de

---

<sup>6</sup> Recuperado dic 2016: <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-304338.html>.

<sup>7</sup> Navarro Robles, José, Rector Unam, 20 de mayo de 2012.

formación profesional, desde nuestras realidades nacionales hasta el ámbito internacional. Esto plantea la necesidad de transformarnos de manera continua para entrar en sintonía con los rápidos procesos de cambio que ocurren a nivel global.

Al mismo tiempo tenemos la responsabilidad de mantener nuestras raíces nacionales y regionales; recrear nuestras mejores tradiciones universitarias; identificar con claridad la importancia de preservar y promover nuestras lenguas; dar nueva dimensión y visibilidad al conocimiento que producimos; fortalecer el estudio la reflexión y el análisis sobre nuestras historias, culturas y sobre las condiciones materiales de desarrollo de nuestros países. También sobre problemas ancestrales, como la pobreza y la desigualdad, que siguen aquejando a nuestras naciones.

En este doble proceso de integración internacional y fortalecimiento de nuestra ubicación nacional y regional, tenemos que echar mano de los elementos de identidad que han hecho más fuertes y relevantes a nuestras instituciones. Es necesario recrear la relación entre nuestras universidades y la construcción de nuestras sociedades, Estados y proyectos de desarrollo nacional. Estas son las responsabilidades históricas de las universidades de América Latina y el Caribe que buscaremos asumir cada vez con mayor claridad, calidad y creatividad.

Nuestras universidades están en condiciones de superar la ficticia opción de preparar profesionales para el mercado o formar líderes para el cambio, que corre paralela a otra falsa oposición, entre generalistas y especialistas. Sabemos hoy que la complejidad aísla y neutraliza a los superespecialistas que no han recibido una formación básica y general, y que a la vez premia e integra a quienes reúnen alta formación profesional con capacidad de innovación y mirada transdisciplinaria, de la que se nutren las grandes decisiones estratégicas. De tales deci-

siones, las de América Latina y el Caribe están hoy a la vanguardia de la producción de conocimientos que promueven la inclusión, la justicia, la resolución pacífica de los conflictos, la protección del ambiente, el desarrollo económico y social, el respeto por la diversidad y la promoción de los derechos humanos.<sup>8</sup>

Arteta (2012) además dice que

El Sistema Nacional de Ciencia y tecnología y Colciencias atraviesan por una honda crisis por la ausencia de una política clara que, si no se define de conformidad con las reflexiones y debates que expertos en el tema han venido realizando, pueden inclusive sacrificar la investigación básica y teórica, un discurso sobre innovación que parece desconocer las necesidades del país, la importancia de la investigación en biodiversidad y la superación de las dificultades que enfrentan los becarios de doctorado.

A propósito de este tema, Colombia tiene 80 universidades, la mayoría de ellas públicas, de las cuales 39 tienen doctorados. En los últimos 10 años, según los datos del Observatorio Laboral, en el país se han graduado 209 doctores, el 40 por ciento de los cuales corresponde al área de ciencias básicas e ingeniería. El número de becarios ha aumentado considerablemente, pasó de 80 a 564 al año y se proyectaba pasar, en el año 2014, a 1000 anuales. “Pese a todos estos esfuerzos, el escenario sigue siendo triste, pues el país es uno de los más rezagados en América Latina” (Arteta, 2012).

Ante este panorama, los docentes investigadores de la Universidad de Antioquia llevaron a cabo el seminario **“Políticas y Prácticas de la Investigación Universitaria”** durante los días 18 y 19 de Abril

---

<sup>8</sup> Declaración final del encuentro de rectores realizado en la UNAM, de México, entre el 17 y 18 de Mayo de 2012

de 2012, donde se tocaron aspectos “importantes para la institución y para el país, como las agendas y las formas de organización de la investigación, y especialmente la necesidad de encontrar la convergencia entre saberes y esfuerzos para fortalecer el sistema”.<sup>9</sup>

“La universidad de Antioquia propone una misión de alto nivel con la finalidad de elaborar una política integral de consenso sobre ciencia, tecnología e innovación a mediano y largo plazo y una reestructuración de Colciencias como institución rectora de la ciencia en Colombia”.

Sobre la situación problemática objeto de este estudio, el doctor Hernán Jaramillo, decano de la Facultad de Economía de la Universidad del Rosario, en entrevista realizada recientemente, dejó muy clara la situación:

En Colciencias hay un discurso supremamente contradictorio sobre qué es la investigación básica, la aplicada, el desarrollo tecnológico y la innovación. Esa confusión se refleja en los instrumentos que diseña y estandariza como si todo fuera igual. Es preocupante su discurso frente a las regalías, el que compartió y ha impulsado: el creer que el problema es el origen o dónde se hacen los programas de investigación, sin considerar que los grandes problemas de investigación nacionales no tienen color regional

El fondo del problema que nunca entendió Colciencias en el tema de regalías y, cuando buscó la recta del 10 por ciento de las mismas, fue entender que el tema de la ciencia no se distribuye como un fondo de compensación por necesidades básicas insatisfechas o que entre menos capacidad se deba proveer más plata. Hay una pérdida del norte y creo que actualmente los grupos de investigación como tal están más

---

<sup>9</sup> Seminario Políticas y Prácticas de la Investigación Universitaria. Medellín. Abril 18 y 19 de 2012.

avanzados que Colciencias. Ese el gran trade-off de la política pública en ciencia y tecnología.

Los países hacen ejercicios estratégicos para saber hacia dónde va la ciencia y el desarrollo tecnológico. Aquí, en cambio, cambiamos cada tres años y las convocatorias salen con prioridades distintas. Eso es autodestructivo frente a los grupos de investigaciones, como también lo es que los grupos se muevan a presentar propuestas en ámbitos donde no sólo carecen de mayor ventaja comparativa simplemente.

Hay una gran confusión que se debe resolver. Es el momento para que Colciencias dejara un poco de actuar para pensar. Aquí hay una simplicidad, un reduccionismo y falsos dilemas.

Si el gobierno no escucha y entiende la necesidad de la reelaboración de una política profunda y consensuada sobre ciencia, tecnología e innovación, que respete la autonomía consagrada en la Constitución política nacional y en la Ley 30 de 1992, serán inútiles los esfuerzos para pensar la investigación científica como un componente esencial de los planes y programas que miren hacia la consolidación del sistema y el desarrollo armónico del país.

## Demostración filosófica y hermenéutica

### **El principio hegeliano de la demostración**

Cuando Hegel se convenció, como dice Gadamer “de la ausencia del rigor metódico que sus contemporáneos hacían de la dialéctica, se propuso restaurarla como principio de demostración filosófica” (Gadamer, 1988).

Antes, Kant y sus seguidores, Fichte, Schelling y Schleiermacher, habían procedido a la restauración de la dialéctica como método, pero ninguno de ellos, según Gadamer, alcanzó la dimensión propia de Hegel.

El proceso de restauración significó para Hegel una vuelta a la dialéctica de los filósofos antiguos, especialmente a la eleática y a la platónica. Se podría decir que fue el primero en asimilar la esencia de la dialéctica en los diálogos platónicos, al descubrir para la conciencia filosófica del siglo XVIII la filosofía especulativa en tres de sus diálogos: “Sofista”,

“Parménides” y “Filebo”. Aunque consideraba que no era la dialéctica platónica una dialéctica pura, porque las proposiciones en ella no se derivan unas de otras en su necesidad, y porque no satisfacía el ideal del inmanente autodespliegue del pensamiento.

Hegel reconocía en Platón y en Aristóteles la elaboración de la dialéctica especulativa, al contemplar lo particular emergiendo de lo universal en unidad de contrarios. Y es en esa universalidad del análisis donde mira Hegel a Aristóteles como el maestro en reducir la multiplicidad y diversidad a la unidad de un solo concepto. Pero esa dialéctica tiene la característica de ser siempre objetiva y no había descubierto la autoconciencia o “pura certeza de sí mismo”. Es decir, entendía la sustancia como concepto “solo en sí” y no sabía “su ser-para-sí”, o sea como subjetividad. Igual,

la dialéctica hegeliana querrá ser objetiva y no solo de nuestro pensar, sino de lo pensado, hasta completar el desarrollo y convertirse en concepto del espíritu. Es el movimiento de la autoconciencia el que se piensa así mismo en el pensamiento y en el ser, y que sólo al final, en la idea absoluta, alcanza su plena representación lógica.

En este procedimiento de filosofía trascendental, el objeto de estudio no puede ser separado del sujeto que lo estudia, es decir, hay automovimiento del concepto y está en su verdad en la autoconciencia del saber absoluto.

Este mismo movimiento se expresa en la dialéctica de la fenomenología del espíritu, la cual presupone el elemento del “saber puro, del pensarse así mismo en el pensar de todas las determinaciones, quedando abolida la distinción entre conciencia y objeto, que es el objeto de la ciencia fenomenológica”. (Hegel, 1982)

Que Hegel fue fecundado por la dialéctica antigua para lograr la maestría que lo caracterizó se delata en sus especulaciones sobre el principio de identidad y de contradicción y en la manera como deduce los más abstractos conceptos sobre el ser, la nada y el devenir, que es donde cobra el espíritu, por primera vez, y en forma intuitiva, certeza de su mismidad.

Hegel dedicó particular atención al problema del movimiento en Platón como movimiento del pensar y de lo pensado en el mundo de las ideas y a la conexión entre movimiento y pensamiento de la filosofía aristotélica, es decir, al motor inmóvil, al nous, a la razón, en suma, al ente. Encuentra, dice Gadamer, “en Platón una dialéctica positivo-especulativa que no conduce solo a contradicciones objetivas por abolir su presuposición, sino que comprende además, la antitética del ser y del no ser, de la diferencia y la indiferencia en el sentido de su unidad superior” (1988).

La autovinculación de Hegel a la filosofía antigua y su superación lo llevó a admitir y a pensar “el espíritu como la verdad propia de la filosofía moderna” y a sostener como su esencia la unidad de los opuestos, la contradicción. Es decir, a partir de los diálogos mencionados y su asimilación crítica, intenta “instaurar la dialéctica de la contradicción por encima de la llamada lógica formal aristotélica” que durante siglos había adquirido primacía.

Esa dialéctica de Zenón, llevada por Platón al más alto nivel de profundidad reflexiva, sirvió de fase a Hegel para la formulación de su propio método dialéctico.

Algunos enunciados de Hegel sobre su método ponen al descubierto la restauración de la demostración en el inmenso campo de la filosofía especulativa:

El vehículo propio de la esencia de ésta es la proposición, pero su forma no es la adecuada para expresar verdades. Las partes de la proposición y el juicio ordinario no pueden satisfacer la demanda de la filosofía que es la de concebir. Por esa razón, la proposición no debe enunciar el ser de algo con algo otro, sino describir “el movimiento, en el cual el pensamiento pasa desde el sujeto al predicado para volver a encontrar en él, el suelo firme perdido”. (Hegel, 1982).

Solo “lo real es lo universal”. En esta sentencia, el verdadero sujeto del pensamiento es lo universal y “se sumerge al mismo en su propio contenido, es decir, en lo que el sujeto mismo es”, o sea, en lo universal como la esencia de lo real. Expresado de otra manera, la esencia de la especulación filosófica dialéctica es la mismidad, el pensar del ser de sí mismo, en el cual el yo de la autoconciencia se reconoce siempre a sí mismo.

En el movimiento del pensar siempre hay la contradicción como unidad de la oposición de la identidad y la diferencia que caracteriza “el necesario, evidente y homogéneo progreso del concepto mismo”. (Hegel, 1982).

El pensar es pensar de algo en sí mismo, de tal manera que todo pensar es por necesidad pensamiento contradictorio y en cuanto las contradicciones son superadas en la unidad, ésta tiene la naturaleza del sí mismo.

De lo anterior, se desprende que el método hegeliano consiste en pensar una determinación en sí misma y por sí misma, llevándola al extremo hasta que resulte su opuesto. “De tal manera, que lo que esté en contradicción sea reducido a momentos cuya unidad es la verdad. El entendimiento pugna por evitar las contradicciones y donde encuentra antítesis procura restringirla. Así, el entendimiento

para fijar el pensamiento remueve la unidad de la semejanza y la desemejanza y las transfiere desde las cosas al pensamiento mismo”. (Hegel, 1982).

Lo que es evidente es que la lógica propia del método dialéctico, en modo alguno, es el resultado de la reflexión aristotélica, quien consideraba, a diferencia de Hegel, que el pensamiento no era toda la verdad. Para Hegel “el nous solo se piensa a si mismo porque es lo más excelente, lo que es supremo es el ser del pensamiento, la libre actividad y no lo que es pensado”. (Hegel, 1982)

Además de lo que hemos señalado, Hegel se sirve para restaurar el método dialéctico, como principio de demostración filosófica, de dos cosas: “radicalizar una posición hasta que resulte una contradicción y de su habilidad para conjurar el contenido especulativo en el instinto lógico del lenguaje”. Así, amplió la dialéctica de los antiguos y la transformó hasta lograr una síntesis más alta, en lo especulativo, en la fluidez lingüística y en el poder expresivo de la misma.

## **El círculo de comprensión hermenéutica**

La perspectiva filosófica de Gadamer recibió la influencia de Schleiermacher, de Dilthey y de su maestro Heidegger. Tal vez, el mayor aporte de éste a la filosofía de su discípulo, fue “el considerar la hermenéutica como metodología universal y forma lógica que precede y comprende los métodos particulares de la ciencia”. Con el comprender interpretativo de su maestro, Gadamer, admite el concepto de círculo hermenéutico, subrayando que para “comprender el todo es necesario comprender las partes y para comprender las partes hay que comprender el todo” (Gadamer, 1992).

Un principio claro de toda interpretación es que “el texto debe entenderse desde lo individual y lo individual desde el todo”. Ésta relación circular que discurre del todo a la parte y de ésta al todo, como lo señala Gadamer, en *Verdad y Método II*, “procede de la retórica antigua y ha pasado a través de la hermenéutica moderna, del arte de hablar al arte de comprender”. Esta unidad de sentido comprendido debe ampliarse en círculos concéntricos, confluyendo los detalles en el todo para lograr la rectitud y evitar el fracaso del proceso.

Schleiermacher y Dilthey tienen sus versiones teóricas relacionadas sobre el tema. Para Schleiermacher “hay que comprender el todo para comprender la parte y el elemento y es preciso que texto, objeto interpretado y sujeto interpretante pertenezcan a un mismo ámbito, de una manera circular”. Hay dos momentos, dice, de la comprensión: “el intuitivo y el comparativo, los cuales constituyen una unidad que exige internarse en el otro, hacerse de su situación e integrarse a su modo de pensamiento. En este proceso hay condiciones que hay que tener presentes: la totalidad de la obra que se desea interpretar, la pertenencia de la obra y el intérprete en un ámbito mayor”. En tanto la palabra pertenece a la frase, ésta al texto o a la obra y éstas al género literario, es, además, necesario tener en cuenta la manifestación de la vida anímica del autor, pues es allí, en esa totalidad objetiva, donde se puede realizar la comprensión.

Dilthey centra su esfuerzo en “construir una crítica de la razón histórica para fundamentar las ciencias del espíritu”. Para él, la naturaleza se explica, pero la vida espiritual se comprende y es preciso “el conocimiento de los datos, históricos y filológicos, de la realidad que se intenta comprender”. Es necesario tener presente el mundo histórico del texto, en donde “la estructura y la centración en un punto medio” son vitales para su comprensión.

Gadamer comparte con Dilthey el hecho de que “la historia es un texto que puede ser interpretado y comprendido al momento de pretender la contextualización del autor, del texto y del intérprete”. Y con relación a Heidegger considera que éste supera el historicismo y ya no trata de fundamentar las ciencias del espíritu, ni un concepto metódico, sino, que “el comprender es el carácter óntico original de la vida humana misma”. Además, está de acuerdo con la estructura circular de toda interpretación: “lo particular se muestra mejor si previamente se está en posesión de un sentido de totalidad, pues dentro de esta globalidad lo particular puede emerger”.

Gadamer, desde la crítica a Schleiermacher pretende reforzar sus argumentos, considerando no viables lo subjetivo y lo objetivo. En el primer caso, porque considera que se queda en lo metodológico, lo cual no permite entender con claridad que en la comprensión hermenéutica no hay traslado a “la esfera anímica del autor, sino a su pensamiento”. En el segundo caso, porque obstaculiza el sentido que es crear un acuerdo o un ajuste que no existía o era incorrecto. Así lo demuestra la historia con Agustín que intenta ajustar el antiguo testamento al mundo cristiano.

Dice Gadamer, siguiendo a Heidegger que “el círculo tiene un sentido ontológicamente positivo porque la estructura circular de la comprensión adquiere un mejor significado, al partir de las cosas mismas asegurando lo científico y evitando que la experiencia previa, la previsión y la anticipación sean suplantadas por ocurrencias vulgares”.

La mirada en “la cosa misma” para evitar cualquier desviación exige la elaboración de un proyecto que anticipa un sentido, siempre sujeto a revisión que puede a su vez suponer una reelaboración hasta encontrar una mayor cohesión y profundidad en el sentido. Este

movimiento de diseño y rediseño del proyecto es el proceso de comprensión e interpretación que describe Heidegger. En este proceso, el intérprete del texto pone a prueba el prejuicio o los prejuicios en los que está instalado.

Para que la empresa hermenéutica alcance un suelo firme, es necesario que el espacio que se entrega a la idea del otro o del texto se articule o se relacione con el conjunto de las propias opiniones. No hay que abandonarse al azar de la propia opinión y desoír la opinión del texto. Hay que dejar que el texto diga lo que tiene que decir, es decir, acogerse a la alteridad del mismo.

Para Heidegger la verdadera comprensión hermenéutica no busca confirmar anticipaciones, más bien, controlarlas, buscando lo científico de las cosas mismas, elaborando preposesión, anticipación y precomprensión de ellas. En *Ser y tiempo* logró una descripción fenomenológica correcta, siguiendo su guía metodológica. En este juego hermenéutico le dio una gran importancia a los métodos históricos.

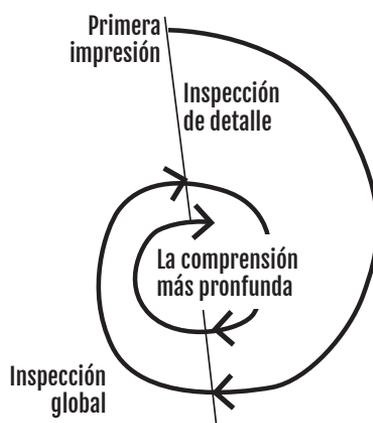
Dice Gadamer que el sentido real del círculo de comprensión hermenéutica debe completarse con el “anticipo de la compleción”, o presupuesto que preside toda comprensión. Si el presupuesto de compleción es inverificable, es decir, no es comprensible, lo cuestionamos y dudamos. Pero la idea es que el anticipo de compleción sea guiado por expectativas que derivan de la verdad del contenido del texto. Es decir, hay que estar abiertos a la posibilidad de que el texto posea mayor información que la que nos puede entregar nuestra propia opinión.

“Comprendemos los textos transmitidos, partiendo de las expectativas de sentido que nacen de nuestras propias circunstancias.

Así, establecemos una relación con la verdad del contenido, porque admitimos la posibilidad de que el texto esté tratando con responsabilidad lo que se transmite en él” (Arteta, 2015). En este sentido, establecemos nexos de comprensión real con “la cosa misma” y con la tradición de la cual habla el texto transmitido, ocupando un lugar entre la extrañeza y la familiaridad.

La distancia temporal es base importante de la comprensión, de su posibilidad positiva y productiva y permite diferenciar entre los prejuicios verdaderos y falsos y eliminar aquellos que siendo de naturaleza específica, actúan en contra de la comprensión.

Pero en esta tarea hermenéutica, hay que lograr que los prejuicios pierdan su validez y no impidan la comprensión. Es de mucho interés cuando algo nos llama poderosamente la atención y nos exige la suspensión, apareciendo, entonces, la estructura lógica de la pregunta, la cual puede allanar la posibilidad de comprensión hermenéutica.



UNA DE LAS TANTAS ORIENTACIONES DEL CÍRCULO PARA HACER HERMENÉUTICA (Tomada de la web)

## Diálogo y hermenéutica

Todos los fenómenos del entendimiento, de la comprensión e incompreensión son problemas del lenguaje, el cual, al expresar lo que resulta extraño, provocador y desorientador origina la puesta en guardia del lector y su disposición para interpretar y comprender.

El asombro, lo atópico y el desconcierto tan importantes para el filosofar invitan siempre al saber, en tanto generan preguntas e inquietudes que requieren y, a veces, exigen respuestas.

El arte de pensar, que tiene como aspecto externo el discurrir o pensamiento devenido, como depende del comprender y necesita fijar el pensamiento para sí, requiere del lenguaje, que es la manera de hacerlo efectivo y de sus instrumentos: el diálogo, la interpretación y el discurso.

La situación política, social y económica del mundo y las tensiones que lo caracterizan nos remite a no desligar el fenómeno del comprender de los obstáculos para el entendimiento, el consenso y la necesaria superación de los malentendidos, a través del diálogo creativo. Es necesario tener en cuenta este punto referencial, dice Gadamer (1992), para nuestra autocomprensión y la comprensión de los demás.

Después de siglos de predominio del método de la ciencia moderna para nuestra auto-comprensión, provocando tensiones entre nuestro conocimiento no-metódico del mundo que encierra todo el ámbito de nuestra experiencia vital y los logros cognoscitivos de la ciencia, le correspondió al fundador de la filosofía moral, Immanuel Kant, abrir la filosofía frente al metodologismo que desfiguraba el fenómeno de la comprensión como eliminación

de malentendidos. Esta apertura la logró con el principio de la autonomía de la razón práctica, al defender la libertad como un hecho singular de la razón humana. Con este presupuesto, la comprensión, gracias al fenómeno lingüístico, desemboca siempre en el restablecimiento del entendimiento, el cual es mucho más originario que el malentendido.

El lenguaje construye y sustenta la orientación común para el logro de acuerdos tácitos pero, igualmente, para la construcción de consensos en un mundo repleto de divergencias. Pero siempre y cuando se establezcan estrategias para evitar la discusión sin fin y posibilitar un diálogo donde la regla sea: no imponer ni agregar la opinión de uno a la de otro o contra otro, a manera de una simple suma. El diálogo debe tender hacia la transformación, de tal manera, que no permite llegar al punto de partida (el disenso) que lo puso en marcha.

El lenguaje como vehículo transmisor de ideas manifiesta un aspecto común de lo hablado y avanza hacia la formación de la opinión generalizada, cuando en el habla en interacción con otros aterriza en el silencio del consenso y de lo evidente. Si el diálogo permite generar coincidencias en la interpretación del mundo, entonces, posibilita la solidaridad ética en sociedad. Es posible que a través del dialogo el disenso no ceda, pero en nuestra vida social descansa en el presupuesto de que la conversación destruye el aferramiento a las propias opiniones. El ideal de todo proceso comunicativo, es superar los obstáculos de la conversación para buscar el entendimiento.

En cualquier sociedad, la formación lingüística puede ser un instrumento de represión para afianzar el status quo y el conformismo, pero, igualmente, puede ser un arma revolucionaria en contra de la convencionalidad y el tradicionalismo social. La historia de las sociedades así lo demuestra.

Entre el conformismo social y las fuerzas que lo rechazan, la tendencia del lenguaje es hacia su enriquecimiento y transformación en un instrumento de política, manejado deliberadamente, utilizando un sistema centralizado de comunicación para el control de las relaciones sociales. Pero, al mismo tiempo, el uso lingüístico, partiendo del pensamiento libre y el juicio crítico cuestiona y reorienta, igualmente, acciones de política. En esta relación y confrontación de fuerzas, la ciencia y su expresión práctica más cualificada, la técnica ha forjado medios lingüísticos para la fijación y el entendimiento comunicativo, enlazando un lenguaje técnico o de expresiones técnicas, con el lenguaje que en sí es vivo y cambiante. Al fin de cuentas, todo lenguaje busca una aproximación gradual al lenguaje científico.

Podría decirse que con el desarrollo de la ciencia y su aplicación práctica, cuyo resultado más notorio es el descomunal desarrollo de la técnica y la tecnología, asistimos a un mayor control de los medios lingüísticos al servicio de unos intereses contra otros.

Tenemos, entonces, que es el lenguaje mismo el que prescribe el uso lingüístico, no dependiendo de quién lo usa y resistiéndose al abuso. Afirma Gadamer, al respecto, que el lenguaje, como fenómeno expresa una exigencia no reducible a la opinión subjetiva e individual, pues las palabras, pese a su significado concreto, no poseen un sentido unívoco, sino una línea oscilante de significados, lo cual se expresa, de alguna manera, en la traducción, que si no cuenta con manos de un maestro experto terminará siendo imperfecta.

Es la capacidad humana y una política global, con el uso científico de la razón, lo que puede evitar que el mal uso del lenguaje acicateado por el desenfreno de la técnica, la tecnología y sus medios, provoque catástrofes extremas.

## Lo que debe saber el lector

Utilizando como recurso el poema de Celan, extraído del libro de Peter Szondi, “Schneepart”, referido al asesinato de dos personajes históricos, donde comunica detalles biográficos que ayudan a descifrar el texto, Gadamer nos entrega una interesante reflexión sobre lo que debe saber el lector para adelantar el difícil arte de interpretar, utilizando las herramientas de la hermenéutica.

Alcanzar el sentido de un poema, como lo hace Peter Szondi, sin contar con mayores informaciones en la comunicación y apenas con algunos detalles bibliográficos, no es una tarea hermenéutica fácil.

Pero, ¿cómo lograrlo? Esa es la pregunta de sentido.

A pesar de la dificultad sí es posible lograrlo, porque el lector jamás llega ante un escrito desprovisto de informaciones precedentes. Jamás hay un partir de cero. Siempre se llega con un cúmulo de informaciones vividas y leídas.

Pero, ¿cuánto hay que saber para desentrañar en tan apretado ensamblaje lingüístico lo que logra captar Szondi en el poema de Celan?

A Peter Szondi no le quedó muy difícil la tarea hermenéutica, porque quizá con anterioridad había comprendido el sentido de algunos poemas de Celan, o porque había obtenido algunas informaciones a partir de los borradores de los textos, o de las obras póstumas, o de las referencias e informaciones de sus amigos, o, tal vez, porque tuvo la oportunidad de tener contacto con algunas investigaciones realizadas sobre el particular.

Si no se entiende el contexto del escrito que se pretende interpretar y se poseen pocas referencias del autor, no se comprenderá demasiado el texto. Pero, además, se requiere formación hermenéutica para comprender, interpretar y encontrar mediante las informaciones debidas el marco de relaciones que ayuden a la comprensión. Quien no adivine en el acontecimiento las referencias necesarias, basándose en conocimientos e informaciones previas no puede captar, como lector, el sentido del texto.

Solo cuando se comprende el sentido de lo leído se puede afirmar que el texto, en este caso el poema, expresa el mensaje que se quiere que se sepa y, así, podríamos decir que el autor se ha comunicado verdaderamente con el lector.

Para encontrar la respuesta oculta a una audaz pregunta de sentido, no hay que pensar y tener en cuenta los detalles personales del autor, los cuales incluso si se saben hay que apartarlos, sino más bien hay que pensar solo lo que el escrito sabe y lo que quiere que experimente. La idea es aprehender y captar lo que se sabe para que no se vuelva a olvidar jamás.

Pero las informaciones que es posible extraer de un texto, después de las operaciones hermenéuticas, pueden generar tensión con las de contenido particular, lo cual va cediendo en la medida en que se avanza en la historia efectual de la obra. El resultado final es el conocimiento de muchos detalles que no se vislumbraban a simple vista.

Cuando el escrito se introduce en la conciencia del lector, a medida que lo oímos, su mundo se convierte en el mundo del intérprete, porque se ha producido la comprensión cabalmente.

El autor crea memoria, el intérprete muestra lo que el escrito o el poema quiere que se sepa y que al final todo lector deba saber. Todo esto es parte del arte de la interpretación como objetivo de la hermenéutica.

Del ejercicio hermenéutico surgen diversas interpretaciones, las cuales hay que admitir, independiente de sus contradicciones, considerando que una de ellas es la más precisa y que toca considerarla como correcta.

En un escrito se puede encontrar riqueza de detalles en las comunicaciones bibliográficas o exegéticas particulares, cuya exactitud no es mayor que la comunicación distanciada y abstracta. La comprensión de estas informaciones y su conocimiento por parte del lector no conduce necesariamente a la comprensión de lo leído. Para lograr esto es necesario ir al escrito mismo con los conocimientos que posea el lector. Si esto se logra, complementa y enriquece con los datos bibliográficos, la comprensión alcanza exactitud y precisión.

Es posible, también, que la exactitud no se logre con la ayuda y el apoyo de la ciencia y, aún contando con ésta, es factible que se caiga en equivocaciones e imprecisiones arbitrarias. Todo lo cual nos muestra que no hay método de interpretación que no conozca el fracaso, unas veces por subjetivismo propio, otras veces por subjetivismo ajeno. Cuando el fracaso en la interpretación se presenta, es un acto de honradez, por parte del lector, aceptarlo.

Pero ningún fracaso debe conducir al lector a la decepción o a la pérdida del ánimo. Siempre hay que correr el riesgo, más allá de las vagas impresiones o del mal entendimiento, pensando, por supuesto, que saldremos victoriosos.

Se podría decir que acierto y fracaso, en la comprensión, pueden contribuir a mejores niveles de interpretación porque, a la larga, si las operaciones hermenéuticas se pulen, terminan enriqueciendo las impresiones e informaciones que se adquieren y nos facilitan la búsqueda de sentido real del texto tras lo aparente.

## **El sentido de la pregunta por el oír**

¿Qué va a decir uno sobre el tema del oír, siendo filósofo? Es una pregunta que nos confunde por su simpleza aparente y porque da la impresión de tener a primera vista una respuesta inmediata. Pero es ahí, justamente, donde el filósofo debe ver lo que el sentido común no ve para auscultar y encontrar su orientación.

Considero que el sentido de la pregunta es abrir posibilidades a la reflexión desde la postura del filósofo para ir más allá de lo que aprecia en la cotidianidad o de lo que la tradición lingüística entiende como tal. No es que el autor al formularse la pregunta desprece su comprensión hermenéutica, por el contrario, se sitúa allí en el camino del comprender para interpretar y aplicar creativamente lo que está entendiendo. (Arteta, 2015).

El oír no es simplemente el acto formal o fáctico de utilizar el órgano del oído. No es solo escuchar, es fundamentalmente preguntar sobre lo escuchado, buscándole el sentido profundo a lo que se escucha y relacionándolo con otros sentidos.

Si nos quedamos en el simple acto de escuchar lo que se habla y no hacemos el esfuerzo de intelección para comprender y entender, no habremos entendido en su real dimensión el oír.

Pero oímos no solo al otro, también nos escuchamos a nosotros mismos y, en este interiorizar y exteriorizar, podemos encontrar la posibilidad de un dialogo fructífero, que permita, en convivencia, encontrar caminos de entendimiento más avanzados.

Cuando leemos y alguien escucha debe buscar, igualmente, el sentido de la lectura. Para ello, lo más indicado, es estar en guardia con la pregunta adecuada que nos permita una mejor y mayor comprensión. La pregunta siempre será necesaria y, mejor aún si nos remite a otra u otras preguntas. Como ella genera respuestas, el diálogo, entonces, aparece, como necesario y fructífero.

Tenemos aquí, que concebimos el dialogo en una doble dimensión: conmigo y con el otro. Así, aparece el problema de la otredad: oído para entender, entenderme y entender al otro con sus propios sentimientos y voliciones.

Como lo recalca el profesor, siguiendo a los especialistas en la materia: oír, ver, leer son fundamentales en la hermenéutica a la hora de comprender. Pero, agregaría yo: “saber oír, saber ver y saber leer, por supuesto, con sus limitaciones, porque el acto de comprender y sus medios tienen límites” (Arteta, 2015).

No solo los límites que impone la razón de quien oye, ve y lee, sino, igualmente, los entrañables al mundo de la vida, una categoría fundamental en Husserl, en Heidegger y que con mucha creatividad recoge Gadamer. Efectivamente, la pregunta por el oír, ver y leer para comprender alcanza su mayor significado en la dimensión: mundo de la vida.

Un mundo que es unidad de la diversidad de sentidos y manifestaciones, más de corte y contenido espiritual que material.

Una filosofía del oír tiene como suelo el universo de las lenguas y la utilización de la palabra interpela siempre a alguien y dice otra cosa. En este sentido, es un estar dispuesto, una vigilia que requiere del oír para entender como unidad dialéctica.

No necesariamente cuando oímos entendemos, pero, a veces, podemos entender sin oír. Es posible que escuchemos palabras que se sueltan sin pensar mucho y una vez dichas ya no pueden ser retiradas.

El planteamiento sobre el oír no se refiere a la recepción de lo que también una máquina puede grabar, está más bien orientado al comprender. Solo quien ha comprendido al oír está en condiciones de hacer replica al oído. Si al escuchar una ironía se entiende mal, de hecho no se ha oído bien.

Entender lo que se escucha no es terminar estando de acuerdo, porque el respeto implica identidades y diferencias. Es una manera, según Gadamer, de “ir con el otro”, porque entender es siempre ir con lo que se dice. Comprender y entender son problemas de la convivencia humana que requieren de escucharse unos a otros. De la misma manera, como tenemos la obligación de aprender a ver, tenemos que aprender a oír.

Así como debemos aprender a ver, cuestión que no ejercitamos debidamente, tenemos la obligación y la necesidad de desarrollar el oír para escuchar, inclusive aquellas cosas que nos parecen insignificantes. Si lo hacemos correctamente y debidamente, estaremos en condiciones de comprender los significados de los signos lingüísticos hablados y escritos.

## Pregunta y hermenéutica

La hermenéutica es la teoría de la interpretación, porque interpretar un texto constituye su fundamento. Para lograrlo, es necesario leer comprensivamente para hacer nuestro el contenido y aplicarlo en forma creativa.

Pero comprender no es fácil como podría pensarse, a pesar de que el común de la gente está convencida que lo hace sin mayores contratiempos. Se requiere saber leer correcta y adecuadamente porque comprender es leer y leer es comprender. (Arteta, 2015).

Han sido consideradas, a través de la historia, varias clases de hermenéutica: teológica, filosófica, jurídica e histórica.

La hermenéutica tiene muchas variantes y puede ser entendida como una actividad en Gadamer, como un modo de ser propio de la existencia humana. (Dasein) en Heidegger, como arte del diálogo en Platón, como método en el historicismo de Dilthey y como ciencia en Schleiermacher. Pero definitivamente adquiere dimensión filosófica con Heidegger y Gadamer.

“En la medida en que la hermenéutica convierte el comprender en fenómeno de investigación, hace de la fenomenología su método” (Arteta, 2015). Desde esta perspectiva, estudia el comprender como una “cosa en sí”, siguiendo los lineamientos de Husserl, es decir, “comprender algo como algo” que es, a la larga, la estructura esencial del comprender.

“En este proceso de comprender e interpretar lo más importante es buscar la pregunta y entenderla. Como en todo texto hay una

pluralidad de sentido, es conveniente encontrar el sentido preciso de la pregunta para ver a qué pregunta responde” (Arteta, 2015). El sentido es la orientación y la única dirección que puede adoptar la respuesta, si queremos que esta sea la adecuada. Se trata por lo tanto, de una relación dialéctica que solo tiene sentido en el sentido de la pregunta (Gadamer, 1977).

Para hacer una pregunta con sentido se requiere “el saber y un horizonte de comprensión, el cual tiene tres variantes: el horizonte del autor, el horizonte del intérprete y el horizonte del texto mismo”. (Arteta, 2015).

La pregunta siempre va delante y es abierta, “porque preguntar quiere decir abrir y esperar una respuesta”. La respuesta siempre me interpela y rompe con mi horizonte de certeza y lo primero que debo advertir es que cuando pregunto tengo que preguntarme por qué pregunto.

Para hacer la pregunta debida, necesaria y pertinente la primera pregunta es entender cuál es el horizonte de la misma y advertir que éste tiene límites, en las circunstancias del mundo de la vida.

Cuando la pregunta no tiene sentido, no hay posibilidades ciertas de respuesta, pero cuando lo tiene, la respuesta y su desenvolvimiento produce y reproduce textos. Porque todo texto es el desenvolvimiento y desarrollo de la respuesta a una.

“El arte de preguntar es también el arte de ensayar, el arte de escuchar y de poner al descubierto la respuesta con su verdadera fuerza”. (Arteta, 2015).

La pregunta hermenéutica, si no tiene sentido es inauténtica y, cuando tiene sentido, busca fortalezas y un horizonte de comprensión, abre posibilidades y no busca tener la razón sino encontrar el logos. Quien solo busca tener razón y no darse cuenta de cómo son las cosas corre el peligro de creer que es más fácil preguntar que responder.

Cuando se pregunta siempre hay un lugar donde se reúnen el horizonte del autor, el del intérprete y el del texto mismo. Quien posee el arte de preguntar sabe defenderse de la opresión del preguntar por la opinión dominante. Cuando se pregunta siempre hay asombro y suspenso. Y es la suspensión la que le da a la pregunta apertura y permite que cobre dimensión y sentido. Si la pregunta no es abierta está mal planteada y no tiene posibilidades ciertas de respuestas. La decisión de una pregunta bien planteada es el camino hacia el saber, el cual se logra solo cuando resolvemos las contradicciones y taladramos la falsedad de los contraargumentos. El saber que no se sabe es el camino del saber (Arteta, 2015).



## CAPÍTULO IV

# Hermenéutica y pedagogía

La trayectoria intelectual de Gadamer (1900-2002), como síntesis de ideales de formación neohumanista a lo largo del siglo XX, su producción teórica en el campo de la hermenéutica y su práctica universitaria<sup>10</sup> permiten, a través de las herramientas que el mismo nos brindó, encontrar la clave de una pedagogía hermenéutica, basada en la comprensión, la interpretación, la comunicación, el diálogo y la aplicación creativa de su motivación teórica.

La pedagogía hermenéutica “hunde sus raíces en la tradición neohumanista de los ideales de formación (Bildung)”, representada por Hegel, Dilthey, Spranger, Litt y Flitner y vivificada por los aportes de Heidegger y Gadamer. Pretendía promocionar, desde el quehacer la pedagógico, los valores del espíritu humano.

---

<sup>10</sup> A los 19 años de edad conoce en Marburgo a Heidegger, de quien fue su asistente. En este momento Heidegger aún no encuentra en él a un filósofo y así se lo hace ver. En 1939 acepta dictar un curso en la Universidad de Leipzig. En 1947 se traslada a la Universidad de Frankfurt y luego en 1949 trabaja en la Universidad de Heidelberg. Igualmente fue profesor invitado en universidades de Estados Unidos e Italia.

Ese concepto de formación humana, tan necesario para desarrollar una axiología como fundamentación del espíritu humano, fue el más grande pensamiento del siglo XVIII, aportado por la filosofía clásica alemana y, además, el soporte de las ciencias humanas durante el siglo XIX. Su surgimiento está directamente vinculado con la Universidad de Berlín, fundada por Humboldt en el año de 1810, cuya premisa, “Soledad y libertad”, constituía un llamado al fortalecimiento del binomio epistemológico y pedagógico: ciencia y formación (Vilanou, 2002).

Desde 1789, con el triunfo de la Revolución Francesa, se abrió paso una pedagogía que atendiera la plenitud de lo humano, cimentada en la tríada: cultura, espíritu y libertad. Es una línea conceptual muy interesante que articula las reflexiones filosóficas de Hegel, Kant, Herder, Krause y Natorp. En esta línea sobresale la idea hegeliana de que “la meta es la penetración del espíritu en el saber” (Hegel, 1999), pues necesita formarse y, al no ser por naturaleza, debe apropiarse a través de la experiencia de la conciencia o autoconciencia que, al comprenderse, se universaliza.

En esta línea cada individuo debe recorrer un proceso al compás de las fases de formación del espíritu universal, para que la voluntad humana abandone el estado natural y pueda alcanzar el nivel del espíritu donde se dan cita todas las creaciones del individuo. Es justo en este carácter de la dialéctica hegeliana donde la formación de cada individuo alcanza un yo que se ha hecho libre a sí mismo, como manifestación del espíritu absoluto. Esta idea hegeliana de formación se debilitó con la derrota de la burguesía, durante la revolución liberal de 1848, especialmente en Alemania.

La nueva situación geopolítica con el tutelaje de la monarquía prusiana, trajo consigo un talante autoritario, alrededor de una instrucción intelectualista herbartiana. El carácter normativo de la pedagogía de Johann Friedrich Herbart (1776-1841), influenciado por Rousseau y Pestalozzi, con su disciplina metódica y rigurosa tuvo como contrapeso a Schleiermacher (1768-1834) con una pedagogía de signo hermenéutico que favorecía la interpretación dialógica entre el discurso teórico, la praxis educativa y la autonomía de los agentes educativos. Lo cierto es que estos dos últimos pensadores, superaron la fase precrítica y la retórica de la débil pedagogía del siglo XVIII, basada en el modelo narrativo de *El Emilio* de Juan Jacobo Rousseau (1762) (Vilanou, 2002).

El autoritarismo, el ultranacionalismo y el sentido disciplinar del sistema educativo alemán provocaron la reacción de Nietzsche y su idea radical ante la crisis de una educación con sustento en dos ejes: el eterno retorno como función cultural y el superhombre como solución a la mediocridad humana (Nietzsche, 1977). Pero la tendencia de este pensador a buscar explicación de los valores y las perspectivas que eran aceptadas sin cuestionamiento alguno, sobre todo por los poderes establecidos, le granjeó la animadversión del establecimiento que se resistía a aceptar “la transmutación de todos los valores”, como lo reiteraba constantemente el pensador alemán. Solo a partir de la década del sesenta del siglo XX el pensamiento de Nietzsche comenzó a ser determinante en los círculos filosóficos, como alternativa para la fundación de una nueva crítica social, cultural, educativa y ética.

En el período que va del término de la Primera Guerra Mundial (1919) al inicio de la Segunda Guerra Mundial (1939), el panorama está azotado por una profunda crisis material y espiritual, consta-

tándose una gran brecha entre el neohumanismo pedagógico de Herder, Humboldt y Pestalozzi y la realidad social fragmentada por los efectos de la contienda. Era necesario la promoción de nuevos valores e instrumentos de pedagogía educativa para rehabilitar el mundo espiritual. En este sentido y para cumplir con estos fines fue rescatada del olvido la historicidad y la dimensión hermenéutica de las ciencias del espíritu de Dilthey (1833-1911), como ciencias de la vida contrarias a la mecanización y deshumanización de la época.

Nuevamente la idea de “formación, como un proceso de mediación entre el espíritu subjetivo y el espíritu objetivo”, pasaba a un primer plano. La filosofía de Dilthey, con su fórmula “la naturaleza la explicamos, la vida del alma la comprendemos” se adaptaba y adecuaba más que la metafísica en crisis y en desuso y que la psicología experimental de Wilhelm Wundt (1832-1920) con su explicación de la conducta humana a partir de principios de naturaleza fisiológica. Para el historiador del espíritu, la dimensión de la vida humana tiene un sentido global que se manifiesta en el tiempo a través de la historia, bajo tres principios: vivencia, comprensión y conexión.

Para Gadamer, la filosofía de Dilthey, a diferencia de Hegel, que ve en la autoconciencia filosófica el final absoluto del movimiento del espíritu, abre horizontes infinitos a la conciencia histórica y a la perspectiva vital (Gadamer, 1994).

De esta manera y contrario a las ciencias naturales, cuya naturaleza es fragmentar el saber mediante variables unilaterales e independientes, aparece el comprender como método propio de las ciencias del espíritu.

Para Dilthey, comprender significa aprehensión del sentido de conexiones espirituales en forma de conocimiento objetivo, porque solo

tiene sentido todo aquello que podemos comprender. Pero la comprensión de las conexiones es doble, tanto las del espíritu objetivo como las del espíritu subjetivo. La primera es de carácter histórico (culturalista) y la segunda psicológica, apareciendo la relación entre la historia y la psicología como cimientos de las ciencias del espíritu. La aspiración es captar la vida interior que escapa a las objetivaciones de las ciencias naturales y a la psicología experimental, con los principios que le son propios a la psicología de las ciencias del espíritu (vida, vivencia, libertad, individualidad y totalidad).

Con esos principios y con el trabajo de la historia, gracias al cual la comprensión es posible, se puede interpretar y comprender la madurez anímica y el estado de la cultura. Así, el trabajo hermenéutico de la interpretación debe penetrar en la conexión interior y no solo explicar, causalmente, la sucesión externa. Y al manifestarse la realidad del espíritu en la propia vida y en las realizaciones culturales, el individuo a través de la interpretación y la comprensión puede captarla. Gracias a este proceso, las objetivaciones de la vida espiritual, es decir la cultura, como espíritu objetivado es apropiada por cada individuo particular.

Aquí adquiere gran importancia la pedagogía espiritual, contraria a la pedagogía empírico-experimental que, mientras que ésta atiende a la objetividad y sus causas, aquella se abre al mundo de los valores de una manera teleológica. La preocupación de hechos y nexos causales da paso a la axiología a la que nos hemos de adscribir para fundamentar el verdadero objetivo de la educación.

La pedagogía se estructura sobre los valores de la cultura, porque la vida ya no es entendida meramente biológica, sino como estructura psíquica en un mundo histórico y porque la conciencia de la vida

interior se da en contacto con el mundo exterior. No es que la pedagogía ignore la relación de la cultura con la naturaleza, más bien ubica “al hombre como ser espiritual en el mundo de la cultura”. Es el espíritu quien educa como subjetividad y objetividad, vivencia y valores, individualidad y comunidad. El objetivo es formar individuos como seres espirituales en el mundo cultural, capaces de crear nueva cultura para el progreso del espíritu.

Así, la pedagogía espiritual e histórica de Dilthey y Spranger<sup>11</sup> pretendió superar tanto a la pedagogía positivista de carácter experimental y casuística como a la pedagogía neokantiana de carácter normativa y racionalista. Estas ansias de superación se enmarcaban en la necesidad de comprender el presente en función del pasado con categorías pedagógicas sistemáticas que dieran una correcta orientación a la acción educativa, contra la barbarie política del totalitarismo y el reduccionismo cientifista del positivismo al separar lo teórico-científico del mundo de la vida.

Amor hacia los valores culturales y amor hacia el individuo en formación se constituyeron en la doble dimensión erótica del educador en la nueva pedagogía hermenéutica (Xirau, 1993). Esta pedagogía proponía, además una estimulación del carácter, aprovechando la rica humanización de la cultura, en contra de la mecanización, estimulada por la división del trabajo en la sociedad moderna. Una educación que antepone la libertad a la necesidad, la totalidad a la parcialidad, la creación a la reproducción y la plenitud de la vida a la fragmentación conceptual de la misma.

---

<sup>11</sup> Eduard Spranger (1882-1963) fue un filósofo, pedagogo y psicólogo alemán. Su pensamiento fue una síntesis de la filosofía clásica, del idealismo y del historicismo de Dilthey. Trabajó en las universidades de Leipzig, Berlín y Tubinga.

La Segunda Guerra Mundial (1939-1945) fue desastrosa para la nueva pedagogía, pues la destrucción y la barbarie fueron contrarias a los ideales de cultura y civilización y a sus elementos constitutivos: sentido crítico, juicio autónomo y desarrollo de la creatividad.

Gadamer (1900-2002) como depositario de la herencia de Heidegger (1889-1976) y Dilthey, asimiló e hizo suya la preocupación por la vida histórica y arrancó el concepto de entender de las ciencias del espíritu para aplicarlo a la comprensión metodológica de la existencia humana. Refiriéndose a la influencia de estos dos pensadores, escribe en su ensayo, la misión de la filosofía:

La radical destrucción del conceptualismo tradicional greco-latino que Heidegger exponía con impetuosidad encontró en mí una resonancia bien dispuesta que se fortaleció considerablemente bajo la poderosa influencia de Wilhelm Dilthey. A través de él me llegó la herencia de las ciencias filosóficas románticas (Gadamer, 1990).

Con la publicación de una de sus principales obras: *Verdad y Método*, en 1960, crea un verdadero giro hermenéutico, tan importante como el giro lingüístico gestado a comienzo del siglo XX por Heidegger y Wittgenstein, enriqueciendo el papel que la hermenéutica había ejercido en la interpretación de los antiguos textos bíblicos y como doctrina metodológica de la filología, a comienzo del siglo XIX (Gadamer, 1998).

Fue una época peligrosa para la generación del momento que miraba impávida la pérdida de confianza en la razón y el triunfo de manifestaciones extravagantes, tales como el orientalismo, el espiritismo, la quiromancia y otras emociones extremas, como resultado de un ambiente propicio para el consumo de drogas.

Con la adopción del concepto de hermenéutica por Heidegger, la comprensión se sitúa en el centro de la existencia del Dasein y, con la generalización como método por parte de Gadamer, definitivamente la hermenéutica se consolida como la ciencia y el arte de interpretar.

Con la llegada de Gadamer a la Universidad de Leipzig en 1938 a ejercer la dirección del Instituto Filosófico y Pedagógico, la relación hermenéutica-pedagógica se consolida como parte de la tradición de las ciencias del espíritu. Ya la pedagogía de las ciencias del espíritu había servido de marco conceptual para el impulso de la reforma educativa en Alemania, bajo el influjo del movimiento de la Escuela Nueva en la República de Weimar entre 1919 y 1933. La crítica de Gadamer a la pretensión de verdad absoluta en nombre de la historicidad (Hegel, Dilthey y Heidegger), dio paso al concepto de una especie de verdad emblemática, sin la cual no se puede vivir y detrás de la cual iría el método, pero sin la pretensión cartesiana de convertir a éste en un objeto de idolatría. Consideraba Gadamer que siempre se llegaba demasiado tarde, cuando se trata de comprender y someter a un método aquello que entendemos. Pero no es la desconfianza contra la ciencia sino contra la exaltación metodológica que solo puede dar cuenta y razón de una parte de la experiencia vital.

La necesidad de la comprensión, en el marco de determinadas condiciones históricas, solo es posible a través del lenguaje adecuado, adoptado ideológicamente y mediado por el preguntar y el indagar como condición de posibilidad de la verdad.

Gadamer apela más a la dialéctica platónica que a la dialéctica totalizadora de Hegel para subrayar los valores humanistas, la razón práctica y la facultad del juicio humano. El objetivo es situar a la filosofía en la búsqueda de sentido hacia la comprensión del

mundo. Comprender es hacer comprensibles las cosas, reconociendo la posible superioridad del interlocutor, sin la pretensión de transformar la realidad comprendida. Es dialogar con el otro. No es dominar al otro sino dejarlo ser, dejarlo hablar hasta el punto que se llega a aprender de aquellos que aprenden de uno. Es escuchar al otro pensando que puede tener razón. Este reconocimiento se engarza con el reconocimiento socrático de la propia ignorancia. Al respecto en un interesante ensayo, “Sobre los que enseñan y los que aprenden”, dice:

“Mi propia capacidad de juicio encuentra siempre sus límites en el juicio y capacidad de juicio de los demás y se enriquece con ello. Esta es el alma de la hermenéutica”. (Gadamer, 1998).

Esta tradición hermenéutica pretendía, desde las ciencias del espíritu (filología, histórica, teología) y las ciencias sociales, sin desconocer la existencia de las ciencias naturales, entender el mundo haciendo caso omiso de la crítica a la ideología. Esta perspectiva teórica abrió el paso al debate con Habermas, para quien la comprensión hermenéutica debía dejar de ser conservadora y encarrilar su cometido por el progresismo, haciendo la crítica a la ideología hacia la emancipación social y humana. Con el transcurrir del tiempo la teoría crítica se transformó en la teoría de la acción comunicativa, la cual ya no busca la transformación sino la reconstrucción social. Sobre este debate se refiere Gadamer en su artículo, “Sobre los que enseñan y los que aprenden “:

La confrontación con interlocutores de otra competencia, como la publicada discusión con Habermas sobre hermenéutica y crítica ideológica, significó una ampliación de mi horizonte que debo agradecer. Me confirmó enseguida mi propio punto, que la conversación

razonable bajo la condición de buena voluntad mutua siempre tiene sentido (Gadamer, 1998).

La hermenéutica de Gadamer es abundante en referencias pedagógicas. En una conferencia pronunciada el 19 de mayo de 1999 (Dietrich, Bonhoeffer Gymnasiun de Eppelhim), bajo el sugestivo título de “La educación es educarse” (Gadamer, 2000), expone, siguiendo la paideia platónica, su filosofía dialógica de la pregunta y la respuesta y la importancia del aprendizaje de las lenguas, debido al cultivo y uso de la palabra. Aquí encuentra el pensador alemán el secreto para la formación y la transmisión de la cultura humana. La utilización de la palabra en la pedagogía, con un sentido crítico, reflexivo y dialógico significa superación, iluminación, asimilación. Por eso la hermenéutica de Gadamer permite repensar la cultura en un marco abierto de posibilidades e interpretaciones, pero no es un marco, es un juego en la concepción gadameriana, siguiendo a Max Scheller (1824-1928) en sus Cartas sobre la educación estética del hombre (1795).

En la hermenéutica de Gadamer, el diálogo adquiere sentido en la búsqueda de la verdad como criterio de apertura y corrección que orienta el proceso personal de formación. En su ensayo “Sobre los que enseñan y los que aprenden” (1998) insiste en que:

todos somos auditorio, debemos aprender a escuchar, en uno u otro camino, a luchar siempre contra el ensimismamiento y eliminar el egoísmo y el afán de imposición de todo impulso intelectual.

En escuchar lo que nos dice algo, y en dejar que se nos diga, reside la exigencia más elevada que se propone al ser humano. Recordarlo para uno mismo es la cuestión más íntima de cada uno. Hacerlo para todos, y de manera convincente, es la misión de la filosofía.

La autoformación, característica esencial de la pedagogía hermenéutica, se realiza “a través de un proceso de auto interpretación siempre abierto a nuevas comprensiones”, reviviendo las experiencias, propias y extrañas, a través del lenguaje, único medio de comprensión y expresión del mundo. Solo la palabra hace presente la verdad y la comprensión del mundo. De allí que vivamos en un mundo donde la palabra es un instrumento esencial por excelencia.

La pedagogía hermenéutica persigue los aspectos únicos, individuales y sociales de la existencia, tanto en sus expresiones externas como las experiencias internas vividas. En tanto que cada persona, desde distintos y nuevos horizontes, comprende sentidos nuevos en un proceso infinito de interpretaciones, “la educación es educarse y la formación es formarse” (Gadamer, 2000), sobre todo la que se recibe en la familia y que luego se consolida en la escuela. Es un ejercicio atravesado por el lenguaje, porque la naturaleza del pensamiento es lingüística y porque, además, “el lenguaje es la casa de ser”, tal como lo escribió en la “Carta sobre el humanismo” y en su ensayo sobre “La misión de la filosofía”: “me sigue pareciendo cierto que la lengua no es solo la casa del ser, sino también la casa del ser humano, en la que vive, se instala, se encuentra consigo mismo, se encuentra en el otro, y que la estancia más acogedora de esta casa es la estancia de la poesía y del arte”. (Gadamer, 2000).

De allí que todo se base en la palabra para el impulso de la conversación, el ejercicio de la lectura, la escritura, la comprensión y la interpretación. Sobre el acto de leer, Gadamer señala que no consiste en “deletrear y en pronunciar unas palabras tras otras, sino que significa, sobre todo, ejecutar permanentemente el movimiento hermenéutico que gobierna la expectativa de sentido del todo y que, al final, se cumple desde el individuo en la realización del sentido del todo” (1991)

La originalidad de la pedagogía hermenéutica es destacar la lingüicidad de toda comprensión, porque ésta es un acto lingüístico por excelencia en y desde el lenguaje. Comprensión es lenguaje y, a su vez, el lenguaje es comprensión. Si aprehendemos un sentido de naturaleza lingüística, captamos el sentido de una determinada realidad.

La pedagogía hermenéutica defiende una cultura integral y global que no margina del estudio de las ciencias a ninguna disciplina y que considera que el estudio de las matemáticas debe realizarse desde una perspectiva humanista. Además, para Gadamer la cultura participa de la globalización de los valores y de la vocación humana para comprender. En su ensayo “La educación es educarse” (2000), escribe que “si lo que uno quiere es educarse y formarse, es de fuerzas humanas de lo que se trata, y en que solo si lo conseguimos sobreviviremos indemnes a la tecnología y al ser de la máquina”.

Frente a la diversidad de pedagogías en el panorama actual y la crisis axiológica y educativa que lo caracteriza, una pedagogía hermenéutica brinda herramientas de solución basadas en la lectura, la reflexión y la interpretación de textos significativos. Es un buen camino pedagógico para encontrar nuevos derroteros a la experiencia personal y a la verdad, canalizada por el fenómeno lingüístico y su mayor instrumento la palabra. Además, es de interés valioso como pedagogía alternativa para contrarrestar los perversos y funestos efectos de una cultura altamente tecnificada, que si sigue el camino de no privilegiar los valores humanistas en la educación y en la formación, puede resultar catastrófica para el futuro de la humanidad.

## CAPÍTULO V

# Hermenéutica del otro en la enseñanza problémica

---

Con el título “El problema del otro en la enseñanza problémica”, gran parte del contenido de este capítulo se publicó en la Revista Amauta 17 (enero-junio de 2012) de la Universidad del Atlántico. He aquí el material que comento:

El abordar el problema del otro en la enseñanza problémica, implica considerar el aprendizaje en la misma dimensión, en tanto enseñanza y aprendizaje constituyen una unidad en interrelación constante y dinámica como partes de un mismo proceso.

La inquietud sobre el otro es el eje de la filosofía de la alteridad como ética de la esperanza y de la existencia. Por esta razón recibe también el nombre de filosofía de la otredad<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Esta parte del capítulo fue publicado con el título: “El problema del otro en la enseñanza problémica”. Revista Amauta 17 de enero-junio de 2012.

La filosofía de la otredad tuvo como exponente central a Emmanuel Levinas (1905-1995), lituano por nacimiento y francés por adopción. Su obra podemos dividirla en dos períodos: en el primero influyeron dos grandes filósofos, Husserl y Heidegger, con quienes compartió espacios en Estrasburgo en 1927. Bajo esta influencia pública La teoría de la intuición en la fenomenología de Husserl (1930), De la existencia al existente (1947) y Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger (1949).

En el segundo período toma una nueva dirección y proclama la ética como filosofía primera, rechazando la prioridad que sus maestros le habían otorgado a la ontología. A partir de este momento ya no es el ser lo más importante en su filosofía sino la alteridad, es decir, la primacía del otro.<sup>13</sup>

La recepción del pensamiento de Levinas en América Latina se dio desde la segunda mitad del siglo XX, en donde sus tesis han tenido una gran influencia en la filosofía de la liberación latinoamericana. Tal vez el pensador latinoamericano más influenciado por el pensamiento de Levinas es el argentino Enrique Dussel, quien le ha dado proyección y actualidad en la interpretación de la realidad del continente.

La filosofía de la alteridad o del otro, también llamada filosofía de la analéctica, surge como respuesta a la filosofía occidental de lo mismo que adquirió pleno desarrollo, entre otros, con Hegel, Husserl y Heidegger. Esta filosofía centró su reflexión en el ser olvidándose del ente concreto en sus circunstancias particulares y reales. De esta manera, fue pregonera y defensora del humanismo clásico o de la desesperanza existencial.

---

<sup>13</sup> Pertenecen a este período sus obras: Totalidad e infinito, Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger y Humanismo del otro hombre.

La filosofía de la alteridad, como oposición a la filosofía del mismo, no acepta que el otro pueda ser pensado a partir del sujeto, por el contrario, debe ser pensado a partir de sí mismo y fuera de cualquier horizonte que defina su comprensión, pues dar sentido al otro a partir de la propia subjetividad supone la primera manifestación de violencia [...] Aquí está la clave para entender el surgimiento del humanismo del otro hombre.

Este humanismo sustenta que “más allá de la comunidad política de los derechos del mismo se encuentran los derechos del otro, más allá de la igualdad de la revolución burguesa se encuentra la responsabilidad por la alteridad. Aún la lucha del reconocimiento del otro como igual es algo diverso a la lucha por el reconocimiento del otro como otro. (Arteta, 2012)

Para la filosofía de la alteridad el sujeto no se determina a partir de sí mismo sino a partir del otro, por el que debe responder sin que nada pueda relevarle ni asumir por él esta responsabilidad. Esta relación salva al hombre del anonimato, permite que encuentre un sentido y adquiera singularidad.

Reconocer que el otro no es otro yo, por el contrario, él es lo que yo no soy, es una perspectiva ética distinta que implica distancia, proximidad y contacto. Es una relación cara a cara con el otro intermediarios, sin mediación. Pero es una relación de unión, no de síntesis, porque no se trata de pensar conjuntamente sino de estar en frente, donde el otro irrumpe en mi vida, con una mirada que implica y exige, privada de todo porque tiene derecho a todo (Arteta, 2015).

Es una relación de libertad, donde ésta se define como mantenerse contra lo otro a pesar de la relación con lo otro, asegurando la autarquía de un yo. Porque renunciar por el otro no es renunciar a sí mismo, es

decir, al propio provecho en beneficio de un ideal superior, responder por el otro es ser uno mismo (Arteta, 2010).

La pregunta por el otro nos remonta a la pregunta ¿quién soy? ¿Será que somos solo razón y pensamiento, aislados y en la soledad, o, por el contrario, somos todo, como lo pensara el filósofo español Ortega y Gasset? [...] ¿Si sólo soy yo y mi razón sólo yo respondo por mí? (Arteta, 2012)

La respuesta es difícil y compleja y la pregunta sigue abierta, pues “¿SI NO RESPONDO DE MÍ, QUIÉN RESPONDERÁ POR MÍ? PERO SI SOLO RESPONDO DE MÍ, ¿AÚN SOY YO?”.<sup>14</sup>

El pensador argentino Dussel hace la misma pregunta y responde que „en realidad no somos lo otro que la razón, sino que pretendemos expresar válidamente la razón del otro, es decir, del indio genocidamente asesinado, del esclavo americano reducido a mercancía, de la mujer objeto sexual”. (Arteta, 2010).

O, como lo denominó Freire: “del niño dominado pedagógicamente o como sujeto bancario”.<sup>15</sup>

No es grave, es urgente y necesario pretender ser la expresión de la razón del que se sitúa más allá de la razón eurocéntrica, machista, pedagógicamente dominadora, culturalmente manipuladora, religiosamente fetichista. Hay que intentar, como lo han logrado gran parte de los filósofos latinoamericanos, una filosofía de la liberación del otro del que está más allá del horizonte del mundo hegemónico económico-político (del fratricidio), de la comunidad de la comunicación real eurocéntrica (del filicidio), de la eroticidad fálica y castrante

---

<sup>14</sup> Talmud de Babilonia: Tratado de Aboth 6<sup>a</sup>.

<sup>15</sup> Enrique Dussel, Debate en torno a la ética del discurso de Apel. Cap. 4.

de la mujer (del uxoricidio) y, no por último, del sujeto que tiene a la naturaleza como mediación explorable en la valoración del valor del capital (del ecocidio).

Si la enseñanza problémica centra su mirada en el centro y no en el otro, corre el riesgo de apartarse de sus propósitos y encaminarse por los caminos extraviados de lo mismo. Por el contrario, si convierte la otredad en su fundamento, adquiere sentido dialéctico y propicia cambios significativos en la conciencia del ser humano.

Es conveniente, por lo tanto, que el discurso de la pedagogía problémica parta, al menos de manera abstracta, de la intuición Dusseliana de que el otro es la fuente originaria de todo discurso ético transformador de las condiciones de oprobio y alienación de quienes poco o nada tienen debido a las condiciones generadas por las máquinas de dominación al servicio del capital en contra del trabajo.

Es, además, la mejor manera de propiciar en nuestras relaciones la irrupción de una conciencia digna contraria a los pobres niveles de conciencia existentes, debido a la ausencia de contenidos de razón. Cuando estos son suficientes podemos valorar la razón de ser y estar en el mundo del otro.

Pero, ¿quién es el otro? El pobre sin las mínimas condiciones de existencia para subsistir, el asariado expoliado y explotado por las fuerzas del capital, el excluido que no sólo pide inclusión sino igualdad y justicia, la mujer dominada y esclavizada en el seno de la familia, de la comunidad y de la institucionalidad vigente, el niño en amenaza permanente por la pobre educación del hogar y por la educación bancaria que recibe en la escuela y en las demás instituciones educativas, el adolescente preñado de la últimas tendencias e ideas de la moda, pero adormecido por valores y anti valores inculcados en la enseñanza media y por los

medios, los universitarios ideologizados sin posibilidades ciertas de expresarse libremente, ya sea por las represiones a que es sometido su pensamiento y su libertad permanentemente o por la falta de estudio y reflexión sobre la realidad que lo circunda, el campesino sin tierra que se somete a los caprichos de los terratenientes y a las injusticias del estado que les niega trabajo, educación, salud, vivienda, alimentación, y recreación. En fin, es la totalidad que desde la otredad reclama y exige justicia.

La pedagogía problémica debe ‘entender que, en el acto pedagógico, maestro y alumno, por tratarse de un acto de habla, intencionalmente peculiar, se enfrentan como personas cara a cara sin mediación externa, excepto la de la lingüística, a sus personas mismas. Esta proximidad es esencial para la construcción de un diálogo potencialmente saludable y la formación de un hombre nuevo. Pero una proximidad que exige del maestro mucha sabiduría y formación pedagógica para que haga de la reflexión y del problema en el aula de la escuela o de la universidad los ejes que vertebran y estructuran todo el quehacer del proceso que dirige, y, que debe dirigir con horizontalidad y no con verticalidad, creyéndose el dictador del aula’.

Si en el ejercicio pedagógico cada miembro actual o posible se sitúa ante la comunidad como otro, estamos abriendo campos a las posibilidades de formación de espíritus libres, esenciales para las grandes transformaciones que se necesitan. Siempre es conveniente estar abiertos a la otra razón, porque una razón que lleve tal nombre siempre está abierta a la Razón del Otro así propiciamos una verdadera razón crítica, histórica y mucho más ética.

El maestro debe entender que cuando en el proceso dialógico y de construcción conceptual aparecen nuevas razones, el progreso del conocimiento no es posible si no se admiten las discrepancias. Ya Luis

Villoro nos recuerda en su interesante obra *Creer, saber, conoce*, que una persona puede estar justificada en afirmar que sabe aunque el consenso general lo niegue (Villoro, 1982).

Nos identificamos con esa manera de pensar, entre otras muchas cosas porque, la mayoría de las veces, la verdad no siempre la tiene la mayoría, la más de las veces es un privilegio de la minoría. Y cuando se es poseedor de ella toca defenderla y darla a conocer en confrontación con otras verdades, aunque sean fruto del error. Pero ¿existe la verdad? Y si no existiera ¿cómo hablaríamos de ciencia?

Las verdades, por muy científicas que aparezcan ser, siempre deben pasar y ser sometidas al tapiz de la duda y de la razón del en sí y del fuera de sí, es decir, del mismo y del otro y de los otros para que adquieran un significado de gran intensidad y profundidad, capaces de convertirse, en las manos de quienes las posean, en instrumentos para calar hondo en las profundidades de la realidad. Y extraer de allí los conceptos, juicios, análisis y reflexiones que se correspondan con ella para propiciar los cambios que se consideren urgentes y necesarios. (Arteta, 2012)

“Recordemos que los grandes cambios se inician como se inician las revoluciones científicas y lo hacen con un sentimiento creciente de que un paradigma existente ha dejado de funcionar adecuadamente, pero precedido por investigaciones científicas de gran calado y profundidad” (Kuhn, 1971).

Pero frente a los grandes acontecimientos siempre opera la resistencia al cambio para no admitir más de lo mismo. Por ejemplo, Galileo pudo descubrir lo que descubrió debido a un cambio del paradigma medieval, pero ello no impidió que la comunidad de comunicación real y hasta científica lo contradijera, le negara veracidad a sus aseveraciones, sin

antes ser sometidas al juicio de la razón y lo expulsara de su seno. Es decir, le negaron el derecho de tener otra razón. Galileo fue una víctima de la no aceptación de la razón del otro.

Casos como el precedente se han repetido y se seguirán repitiendo en la historia, porque es frecuente negar el derecho a ser Otro, cuando no se asume que el reconocimiento es un momento de la realización de la dignidad de la persona, o, cuando no entendemos que la tolerancia sólo puede fundarse en la dignidad igual de la razón del otro. Siempre hay y habrá razones diversas sobre cualquier acontecimiento o circunstancias, pero es en el acto pedagógico donde más se requiere de una razón crítica, histórica, abierta a otras razones en un doble sentido: a otros argumentos y a otras personas con su razón otra (Arteta, 2012).

De la igual manera, el filósofo del derecho norteamericano Richard Rorty en su obra *Consecuencias del pragmatismo* (1999) nos dice:

El maestro bajo ninguna circunstancia debe resistirse al cambio, por el contrario, debe adelantarse a él y estimular esta perspectiva ética en su discípulo. Pero el primer cambio, antes que el de la exterioridad, es el cambio de mentalidad interior, el cual implica abandonar la vieja idea de las convicciones y los principios inmutables e inamovibles. La resistencia al cambio es un universal humano, pero con estudio y voluntad de poder la vencemos.

Por su parte, la enseñanza del filósofo de la vida es contundente: “a serpiente que no puede cambiar de piel sucumbe. Los mismo los espíritus a los que se les impide cambiar de opinión dejan de ser espíritus”. (Nietzsche , 2009).

El maestro no debe estar prevenido con argumentos de autoridad frente al discípulo, por el contrario, qué bien le hace a la formación de espí-

ritus libres si trabaja poniendo en guardia al alumno en defensa de su propia libertad para expresar sus razones. En la pedagogía problémica, si el maestro no tiene un pensamiento complejo y problematizador y nada hace para que el otro, su discípulo, asimile sus enseñanzas y lo supere con creces, corre el riesgo de arar en el desierto. (Arteta, 2012)

De igual manera el autor de *Así hablaba Zaratustra* señalaba que: “el que ha nacido maestro toma las cosas en serio por sus discípulos y por sí mismo” (Nietzsche, 1982).

En la pedagogía problémica, cuando la autoridad se ejerce con un espíritu libre y para espíritus libres da mejores resultados que cuando es el autoritarismo el que prima. Escuchar las razones del otro, aunque ellas atormenten nuestras convicciones y principios, es la muestra más saludable de que, como maestros, caminamos por los senderos del porvenir y abrimos a quienes nos escuchan caminos para enfrentar todas las dificultades posibles (Arteta, 2012).



## CAPÍTULO VI

# Hermenéutica pedagógica en el pensamiento filosófico de Bolívar

---

### Introducción

El nombre del libertador Simón Bolívar está asociado, por lo general, a la política y a la guerra. Sin embargo, ya son muchos los estudios sobre su pensamiento que lo ubican como uno de los prodigios de nuestra América y del mundo. La cantidad de textos e interpretaciones sobre su obra son impresionantes y permiten una visión holística y contradictoria para afianzar la comprensión de la independencia en el sur del continente americano.

Simón Bolívar, (1783-1830) fue el caudillo militar y político latinoamericano más importante de la época independentista de Venezuela, siendo el gran timonel del proyecto histórico grancolombino y una de las figuras decisivas en teoría y práctica en la lucha contra el imperio español, contribuyendo con su visión y lucha a la independencia de

los países que integraron la patria grande. Además, fue profundo en su pensamiento jusfilosófico, educativo y político.

## Desarrollo

“El hombre de las dificultades” se llamó<sup>16</sup>, tal vez por la frecuencia de los problemas que tuvo que afrontar para llevar adelante sus planes independentistas, los cuales por su culminación y éxito sirvieron para que le fuera entregado “el título honorífico de Libertador por el Cabildo de Mérida en Venezuela que, tras serle ratificado en Caracas, quedó asociado definitivamente a su nombre”. Refiriéndose a esta distinción, Bolívar dijo: “el título de Libertador es superior a todos los que ha recibido el orgullo humano”.<sup>17</sup>

Se propuso y fundó la Gran Colombia, con el proyecto de consolidar una gran confederación política y militar en América. Por sus geniales ideas, logros como un gran estrategia militar y como presidente de la Gran Colombia, recibió el título de “hombre de América” y de destacada figura de la historia universal. El legado político que nos dejó difícilmente puede ser superado por latinoamericano alguno. Es el gran ejemplo a seguir, porque la lucha contra el oprobio y por la libertad aún continúa.

Su legado ideológico es inmenso y, como lo reitera el escritor cubano Pividal en su libro Bolívar, el precursor del pensamiento antiimperialista en América, lo que “él no hizo por hacer está todavía”, porque el esfuerzo de concreción del contenido de su discurso quedó inconcluso y a merced de los intereses caudillistas y regionalistas de la época pasada y actual. Miles de interpretaciones se han hecho sobre sus

---

<sup>16</sup> Así se denomina en carta dirigida al general Francisco de Paula Santander en 1825.

<sup>17</sup> Bolívar, Carta a Páez el 6 de Marzo de 1826.

ideas filosóficas, educativas y políticas, diseminadas en toda su obra teórica. Nos interesa esta vez mostrar la pedagogía liberadora de su pensamiento, principalmente en sus más importantes documentos históricos, incluyendo su proclama en el Monte Sacro.

El ejemplo educa y de qué manera. Para el caso que nos ocupa, el discípulo es obra fiel de su maestro, pero no una copia. Simón Rodríguez vivió una época de grandes transformaciones revolucionarias y tal vez por esa misma razón entendió dos sentencias que hizo suyas desde antes de ser pronunciadas por Nietzsche. La primera, “el mejor maestro es el que pone en guardia a sus discípulos contra él” (Nietzsche, 2009) y la segunda, “el que ha nacido maestro toma las cosas en serio por sus discípulos y por sí mismo” (Nietzsche, 1982). Simón Rodríguez utilizó en forma permanente la erística como “el arte de la controversia” (Nietzsche, 1974) para forjar un pensamiento crítico y liberador en su discípulo. Objetivo que logró y no era para menos, pues bajo condiciones de oprobio, explotación económica e injusticia social, a la pedagogía no le queda otro camino que el de ser liberadora mental para que las nuevas mentalidades sean capaces de implementar las revoluciones de su tiempo. El maestro lo comprendió y el discípulo lo asimiló con la velocidad de la luz del genio.

Y Bolívar lo reconoció con un agradecimiento que solo los genios son capaces de hacer y demostrando de paso que su maestro era el gran forjador de un nuevo hombre.

“Usted formó mi corazón para la libertad, para la justicia, para lo grande, para lo hermoso. Yo he seguido el sendero que usted me señaló [...] No puede figurarse usted cuán hondamente se han grabado en mi corazón las lecciones que usted me ha dado”.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Bolívar, Carta dirigida a su maestro Simón Rodríguez en 1797.

Una introspección que nos puede ayudar a comprender la dimensión de la genialidad de Bolívar es respondiendo a la pregunta: como maestro o como discípulo, ¿qué logramos o hemos logrado en nuestros primeros 20 años de vida y que valga la pena mostrar como ejemplo de un presente o pasado grande?

No tenemos por qué preocuparnos y avergonzarnos al responder el interrogante anterior: los genios como Bolívar nacen cada centenar o centenares de años. Son los hombres historia porque, como resultado de la misma, son al mismo tiempo constructores de sus designios.

Tenía apenas 22 años de edad cuando pronunció su famosa proclama:

La civilización que ha soplado de oriente ha mostrado aquí todas sus fases, ha hecho ver todos sus elementos; más en cuanto a resolver el gran problema del hombre en libertad, parece que el asunto ha sido desconocido y que el despejo de esa misteriosa incógnita no ha de verificarse sino en el nuevo mundo.

¡Juro delante de usted; juro por el Dios de mis padres; juro por ellos; juro por mi honor, y juro por mi patria, que no daré descanso a mi brazo ni reposo a mi alma, hasta que haya roto las cadenas que los oprimen por voluntad del poder español!

¿Con que este es el pueblo de Rómulo y Numa, de Graco y los Horacios, de Augusto y Nerón, de César y de Bruto, de Tiberio y de Trojano? Aquí todas las grandezas han tenido su tipo y todas las miserias su cuna.

Este pueblo ha dado para todo, menos para la causa de la humanidad.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Bolívar, Juramento en el Monte Sacro, el 15 de Agosto de 1805, al lado de su maestro Simón Rodríguez.

La pedagogía liberadora es valiente, porque entiende que

también la disciplina del conocimiento, al esforzarse por conocer, contra la inclinación de su espíritu y a menudo de su corazón, al verse obligado a negar allí donde quisiera afirmar, amar, adora, obra como artista y glorifica la crueldad. Sondar así todas las cosas hasta en sus profundidades, excavarlas hasta sus escondrijos, es ya una manera de violentarse, de hacer sufrir intencionalmente a la voluntad fundamental del espíritu que tiende siempre hacia la apariencia y lo superficial. En toda voluntad de conocer hay, por lo menos, una gota de crueldad (Nietzsche, 1982).

La pedagogía liberadora comprende que solo los valientes merecen vivir la vida, aún en condiciones de miseria, dolor y sufrimiento. A los débiles no les queda otra alternativa: o aceptan el liderazgo de los valientes, o se apartan del camino o se dejan empujar hacia el abismo.

Bolívar no fue un filósofo y maestro de profesión. Fue un filósofo de la política y la guerra y un maestro de la acción. Sus enseñanzas fueron valientes y ejemplarizantes:

Todo español que no conspire contra la tiranía a favor de la justa causa por los medios más activos y eficaces, será tenido por enemigo y castigado como traidor a la Patria y en consecuencia, irremisiblemente pasado por las armas [...] Y vosotros, americanos, que el error o la perfidia os ha extraviado de la senda de la justicia, sabed que vuestros hermanos os perdonan y lamentan sinceramente vuestros descarríos [...] Españoles y canarios, contad con la muerte, aun siendo indiferentes, si no obráis activamente en obsequio de la libertad de América.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Bolívar, Proclama del 15 de Julio de 1813 en plena campaña admirable.

Mientras realizaba la guerra independentista de Venezuela, Bolívar lideraba la campaña con la cual consiguió la liberación del occidente de Venezuela (Mérida, Barinas, Trujillo y Caracas). Estos triunfos y los éxitos obtenidos en oriente por Santiago Mariño darían como resultado la Segunda República de Venezuela

En 1812 escribió Bolívar el Manifiesto de Cartagena, en el que esboza ideas de un gran contenido filosófico, jurídico y político. Busca la consolidación de un sistema centralista, autónomo, así como evitar la conformación de un gobierno federalista como el de Venezuela que fracasó por la naturaleza de la constitución, el espíritu de misantropía y despotismo de los gobernantes y la oposición a la formación de un cuerpo militar que defendiera la República. Aquí algunas de esas ráfagas de luz para orientar a los soldados y criollos que luchan por la independencia. Bolívar entiende que cada proclama, cada frase encierra una directriz ética cargada de muchos contenidos axiológicos educativos necesarios para estimular la moral de las tropas, amilanar y acobardar a los realistas opresores:

“No es siempre la mayoría física la que decide sino que es la superioridad de la fuerza moral la que se inclina hacia la balanza”.

“Un pueblo hundido al triple yugo de la ignorancia, de la tiranía y del vicio, no ha podido adquirir ni saber, ni poder, ni virtud”.

“No somos europeos, no somos indios, sino una especie media entre aborígenes y españoles”.

“Id veloz a vengar al muerto, a dar vida a los moribundos, soltura al oprimido y libertad a todos”.

“Corramos a romper las cadenas de aquellas víctimas que gimen en las mazmorras, siempre esperando su salvación de nosotros”.

“El soldado bisoño lo cree todo perdido, desde que es derrotado una vez por que la experiencia no le ha probado que el valor, la habilidad y la constancia corrigen la mala fortuna”.

“A cada conspiración sucedida, un perdón, y a cada perdón sucedía otra conspiración y se volvía a perdonar: por que los gobiernos liberales deben distinguirse por la clemencia”.

“Todos los hombres y todos los pueblos gozan de la prerrogativa de instituir a su antojo el gobierno que les acomode”.

“El sistema federal bien que sea el más perfecto y más capaz de proporcionar la felicidad humana en sociedad es no obstante, el más opuesto a los intereses de nuestros salientes estados”.

“Todavía nuestros ciudadanos no se hallan en actitud de ejercer por sí mismos ampliamente sus derechos [...] Virtudes que no adquieren en los gobiernos absolutos, en donde se desconocen los derechos y deberes del ciudadano”.

“Mientras no centralicemos nuestros gobiernos americanos, los enemigos obtendrán las más complejas ventajas”.

“Nuestra división y no las armas españolas nos tornó a la esclavitud”.

“Si Caracas en lugar de una confederación lánguida e insubsistente hubiese establecido un gobierno sencillo, lo cual requería su situación política y militar, tú existieras, ¡oh Venezuela! Y gozarías hoy de tu libertad”.

“Estos ejemplos de errores e infortunios no serán eternamente inútiles para los pueblos de América meridional que aspiran a la libertad e independencia”.

“Toda guerra defensiva es perjudicial y ruinosa para el que la sostiene”<sup>21</sup>.

Al tiempo que combatía, no se detenía en la confrontación de ideas contra los militares e ideólogos del realismo colonialista español. Así, en el año de 1814 escribe otro de sus históricos documentos, tan memorable como el de Angostura, el Manifiesto de Carúpano<sup>22</sup>, en donde expresa su gran visión, su grandeza, su constancia y fe en la victoria.

“El cielo para nuestra humillación y nuestra gloria ha permitido que nuestros vencedores sean nuestros hermanos y que nuestros hermanos únicamente triunfen de nosotros”.

“No es justo destruir los hombres que no quieren ser libres, ni es libertad la que se goza bajo el imperio de las armas contra la opinión de seres fanáticos, cuya depravación de espíritu les hace amar las cadenas como los vínculos sociales”.

“No, no son los hombres vulgares los que pueden calcular el eminente valor del reino de la libertad, para que lo prefieran a la ciega ambición y a la vil codicia”.

“Es una estupidez maligna atribuir a los hombres públicos las vicisitudes que el orden de las cosas produce en los estados”.

---

<sup>21</sup> Bolívar, Manifiesto de Cartagena, escrito el 15 de Diciembre de 1812.

<sup>22</sup> Bolívar, Manifiesto de Carúpano, escrito el 7 de Septiembre de 1814.

“No comparéis vuestras fuerzas físicas con las enemigas porque no es comparable el espíritu con la materia. Vosotros sois hombres, ellos son bestias, vosotros sois libres, ellos esclavos. Combatid, pues, y venceréis”.

“Dios concede la victoria a la constancia”.

“Las armas os darán la independencia, las leyes darán libertad”.

“Es difícil hacer justicia a quienes nos han ofendido”.

“Para nosotros la patria es América”.

“Ser justos en vuestro dolor, como es justa la causa que lo produce”.

“Es saludable, es noble y sublime, vindicar la naturaleza ultrajada por la tiranía; nada es comparable a la grandeza de este acto y aún cuando la desolación y la muerte sean el premio de tan glorioso intento, no hay razón para condenarlo”.

“Dichosísimo aquel que, corriendo por entre los escollones de la guerra, de la política y de las desgracias públicas, preserva su honor intacto”.

“El hombre es débil juguete de la fortuna sobre la cual debe calcular con fundamento muchas veces, sin poder contar con ella jamás”.

El 6 de Septiembre de 1815 escribe uno de los documentos más comentado entre los historiadores, la “Carta de Jamaica”<sup>23</sup>, en respuesta a una carta de Henry Cullen donde señala con claridad y brillantez las razones que provocaron la caída de la Segunda República. Sus

---

<sup>23</sup> Bolívar, Carta de Jamaica, escrita el 6 de Septiembre de 1815.

centelladas parecen definitivamente iluminar el camino que faltaba por recorrer:

“Los estados son esclavos por la naturaleza de su constitución o por el abuso de ella; luego un pueblo es esclavo, cuando el gobierno por su esencia o por sus vicios, hoy y usurpa los derechos del ciudadano o súbdito”.

“Un estado demasiado extenso en sí mismo, o por sus dependencias, al cabo viene en decadencia y convierte su forma libre en tiránica”.

“La unión no nos vendrá por prodigios divinos, sino por efectos sensibles y esfuerzos bien dirigidos”.

“Para que un solo gobierno dé vida, anime, ponga en acción todos los resortes de la prosperidad pública, corrija, ilustre y perfeccione al nuevo mundo, sería necesario que tuviese las facultades de un Dios y, cuando menos, las luces y virtudes de todos los hombres”.

“El interés bien entendido de una República se circunscribe en la esfera de su conservación, prosperidad y gloria”.

“El imperio de la costumbre produce efecto de la obediencia a las potestades establecidas”.

“Una parte de las estadísticas y revolución de América es conocida, me atrevo a asegurar que la mayor parte está cubierta de tinieblas”.

“Más grande es el odio que nos ha separado de la península que el mar que nos separa de ella”.

“¡Qué demencia la de nuestro enemigo pretender reconquistar América, sin marina, sin tesoros y casi sin soldados!”

“Las almas generosas se interesan en la suerte de un pueblo que se esmera por recobrar los derechos con que el creador y la naturaleza los ha dotado”.

“Cuando los sucesos no están asegurados, cuando el estado es débil y las empresas son remotas, todos los hombres vacilan”.

“Luego que seamos fuertes, bajo los auspicios de una nación liberal que nos preste atención, se nos verá de acuerdo cultivar las virtudes y los talentos que conducen a la gloria”.

“Seguiremos la marcha majestuosa hacia las grandes prosperidades a que está destinada América”.

“Yo deseo, más que otro alguno, ver formar en América la más grande nación del mundo, menos por su extensión y riquezas que por su libertad y gloria”.

El 15 de Febrero de 1819 en la provincia de Guayana, Simón Bolívar pronuncia el discurso de Angostura<sup>24</sup> (hoy llamada Ciudad Bolívar), durante la realización del segundo Congreso Constituyente de la República de Venezuela. El contenido del discurso está orientado a un análisis de la situación de Venezuela a finales de 1918 y a manifestar sus ideas sobre el proyecto constitucional. Sus originales fueron confiados a Manuel Palacio Fajardo, estadista dotado de un gran talento e inteligencia, de quien recibió la mejor de las impresiones y comentarios que fueron admitidos, como siempre, con la humildad que le caracterizó.

---

<sup>24</sup> Bolívar Discurso de Angostura, pronunciado el 15 de Febrero de 1819.

Ese mismo día convocado para la instalación del Congreso llegó Bolívar con su comitiva, a las 11 a.m., aclamado por el pueblo que se congregó a recibirlo.

Angostura fue propicio para que nos entregara para la historia uno de los mejores discursos en donde analizó la realidad del momento presente y cómo era conveniente que las instituciones que surgieran del debate y la confrontación respondieran a las necesidades y exigencias de América para obtener y consolidar la victoria definitiva, sin necesidad de estar copiando modelos extranjeros, como tantas veces se lo recomendó su maestro Simón Rodríguez.

Allí dejaba claro que Venezuela requería, dadas sus propias circunstancias, un régimen centralista, fundamentado en las tres ramas clásicas del poder público: ejecutivo, legislativo y judicial, contrario a las otras naciones para las cuales sugería el régimen federal, resaltando la fortaleza del ejecutivo. Pero, además, una cuarta rama, el poder moral, era necesaria para salvaguardar las costumbres y contrarrestar la corrupción que ya el libertador avizoraba.

De la misma manera concibió una cámara alta hereditaria con la finalidad de depositar allí lo que denominaba tradición edificante de los padres de la patria, idea que al final chocaría con el telos del poder.

La pretensión fundamental de Bolívar era instaurar en América un sistema republicano y democrático en donde no tuviesen cabida los privilegios y fueros de la nobleza ni la oprobiosa esclavitud. Para ello recogía las experiencias históricas de las instituciones de Grecia, Roma, Gran Bretaña y Estados Unidos y “para justificarlo citaba filósofos y políticos de la Enciclopedia y de la Revolución Francesa”.

En sus proyectos no podía la educación quedar relegada a un segundo plano, por el contrario, le dio la importancia y relieve que se merecía, porque para él educar era sinónimo de liberar. De allí su memorable sentencia: “Moral y luces son los polos de una República, moral y luces son nuestras primeras necesidades”.

He aquí algunas de sus brillantes sentencias contenidas en tan memorable discurso:

“Dichoso el ciudadano que bajo el escudo de las armas de su mando se ha convocado la soberanía nacional para que ejerza su voluntad absoluta”.

“Cuando cumplo con este dulce deber, me liberto de la inmensa autoridad que me agobiaba, como de la responsabilidad ilimitada que pesaba sobre mis débiles fuerzas”.

“En medio de este piélago de angustia no he sido más que un vil juguete del huracán revolucionario que me arrebató como una débil paja”.

“Fuera de este soberano cuerpo se encuentran ciudadanos que en todas épocas han mostrado valor para arrastrar peligros”.

“Las repetidas elecciones son esenciales en los sistemas populares, porque nada es tan peligroso como dejar permanecer largo tiempo en un mismo ciudadano el poder. El pueblo se acostumbra a obedecerle y él se acostumbrara a mandarlo”.

“Un justo celo es la garantía de la libertad republicana y nuestros ciudadanos deben temer con sobrada justicia que el mismo magistrado, que los ha mandado mucho tiempo, los mande perpetuamente”.

“La esclavitud es la hija de las tinieblas”.

“Un pueblo ignorante es un instrumento ciego de su propia destrucción”.

“Un pueblo pervertido si alcanza su libertad, muy pronto vuelve a perderla”.

“La naturaleza, la verdad, nos dota al nacer del incentivo de la libertad”.

“El bien, como el mal, da la muerte cuando es súbdito y excesivo”.

“El ejército de la justicia es el ejército de la libertad”.

“El individuo pugna contra la masa, la masa contra la autoridad”.

«¡Ángeles, no hombres, pueden únicamente existir libres, tranquilos y dichosos, ejerciendo toda la potestad soberana!»

“El amor a la patria, el amor a las leyes, el amor a los magistrados son las nobles pasiones que deben absorber exclusivamente el alma de un republicano”.

“En una palabra, la única libertad, pues que sin ella las demás son nulas”.

“Un gobierno que ya no quiere dominios, sino desiertos; ciudades, sino ruinas; vasallos sino tumbas”.

“Nada es más peligroso como dejar permanecer largo tiempo a un mismo ciudadano el poder”.

“Solo la democracia es susceptible de una absoluta libertad”.

“Muchas naciones han sacudido la opresión; pero son rarísimas las que ha sabido gozar de un precioso momento de libertad”.

“Actos eminentemente liberales jamás serán demasiado admirados por la pureza que los ha dictado”.

Famosas en la historia siguen siendo sus grandilocuentes palabras, pronunciadas al final de su intervención, no sin antes dar rienda suelta a otras propuestas para una América libre, unida y poderosa. Ellas se constituyeron en una extraordinaria exhortación al presidente y a los miembros del Congreso:

“Señor, empezad vuestras funciones: yo he terminado las mías”. Luego entregó a los diputados el Proyecto de Constitución, con su ingrediente del poder moral, a fin de que fuera debatido y estudiado, no sin antes señalar: “El Congreso de Venezuela está instalado; en él reside, desde este momento, la Soberanía Nacional. Mi espada y las de mis ínclitos compañeros de armas están siempre prontas a sostener su augusta autoridad. ¡Viva el Congreso de Venezuela!”<sup>25</sup>.

Los últimos días de su vida fueron dolorosos, amargados, tristes y llenos de mucha desilusión y pareciera que en Bolívar tuvo cabida la profecía nietzscheana de que,

en tanto el genio nos habita somos valientes, incluso osados, y no paramos mientes en la vida, la salud y la honra, volamos a través del día con más libertad que el águila, y nos movemos con más seguridad en la oscuridad que la lechuza. Pero de pronto nos abandona y con la misma prontitud cae sobre nosotros un profundo desaliento: no nos entendemos ya nosotros mismos, sufrimos por todas las experiencias que hemos tenido, nos sentimos como a la sombras de rocas desnudas antes de una tormenta, y al mismo tiempo como pobres almas infantiles, que tienen miedo de un ruido y una sombra. Tres cuartas partes

---

<sup>25</sup> Bolívar, Discurso de Angostura.

de todo el mal que se hace en el mundo se deben al miedo: ¡y este es sobre todo un proceso fisiológico! (Nietzsche, 2009)

En la Hacienda de San Pedro, en Santa Marta, el 10 de diciembre de 1830, días antes de su muerte, pronunció su último discurso. En él dejó claro la altivez y brillantez de su pensamiento, la gallardía frente al adversario y lo que avizoraba para la posteridad:

Colombianos:

Habéis presenciado mis esfuerzos para plantear la libertad donde reinaba antes la tiranía. He trabajado con desinterés, abandonando mi fortuna y aún mi tranquilidad. Me separé del mando cuando me persuadí que desconfiábais de mi desprendimiento. Mis enemigos abusaron de vuestra credulidad y hollaron lo que me es más sagrado, mi reputación y mi amor a la libertad. He sido víctima de mis perseguidores, que me han conducido a las puertas del sepulcro. Yo los perdono.

Al desaparecer de en medio de vosotros, mi cariño me dice que debo hacer la manifestación de mis últimos deseos. No aspiro a otra gloria que a la consolidación de Colombia. Todos debéis trabajar por el bien inestimable de la Unión: los pueblos obedeciendo al actual gobierno para libertarse de la anarquía; los ministros del santuario dirigiendo sus oraciones al cielo; y los militares empleando su espada en defender las garantías sociales.

Colombianos. Mis últimos votos son por la felicidad de la patria. Si mi muerte contribuye para que cesen los partidos y se consolide la Unión, yo bajaré tranquilo al sepulcro”.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Bolívar, Discurso pronunciado en Santa marta, el 10 de Diciembre de 1030.

Pero,

bastó que muriera para que todos los odios se convirtieran en veneración, todas las calumnias en plegarias, todos los hechos en leyendas. Muerto ya no era un hombre sino un símbolo. La América latina a se apresuró a convertir en mármol aquella carne demasiado ardiente, y desde entonces no hubo plaza que no estuviera centrada por su imagen, civil y pensativa, o por su efigie ecuestre, alta sobre los Andes. Por fin, en el mármol se resolvía lo que en la carne pareció siempre a punto de ocurrir: que el hombre y el caballo se fundieran en una sola cosa. Aquella existencia breve como un meteoro, había iluminado el cielo de su tierra y lo había llenado no solo de sobresaltos sino de sueños prodigiosos. (Ospina, 2010).

Este recorrido histórico por la filosofía política liberadora de un hombre genial hecho historia, utilizando apenas algunos documentos de una gran significación histórica, nos muestra la importancia de la pedagogía como formadora de líderes y forjadora de valores para la dignificación del ser humano, la optimización de los niveles y contenidos de conciencia, la perseverancia en la lucha como condición de vida y la posibilidad siempre presente que el triunfo se transforme en derrota y la derrota en victoria .

Bolívar triunfó, porque a pesar de las lamentaciones al final de su vida, lo que él no hizo se está haciendo hoy en nuestro continente y con la vigencia política de su ideario filosófico, político y pedagógico se ha iniciado de nuevo el camino de la verdadera independencia de nuestra América.

Ha recibido todos los honores en varias partes del mundo. Pero el mejor homenaje que ha recibido se lo hacen hoy los pueblos, principalmente los pueblos latinoamericanos con los procesos de cambios,

aseguramiento de la libertad y la soberanía sobre la explotación de nuestros recursos naturales para ponerlos al servicio de las gentes y no de las transnacionales del capital. Es el más grande legado de su pedagogía liberadora

## CAPÍTULO VII

# Hermenéutica de la praxeología como filosofía primera

---

Una valoración crítica de la praxeología como filosofía primera de Antonio González, si se quiere completa y acabada, requiere del estudio de todas sus obras. Pero no es este el objetivo del presente ensayo, pues la preocupación es muy puntual: realizar un análisis que nos permita comprender, desde la Hermenéutica, la praxeología de los actos como un surgir de las cosas y de las cosas como lo que surge, y, además, precisar sus alcances como un eslabón importante en la historia del quehacer filosófico.

Es el estudio sobre los actos lo que permite a la fenomenología distinguirse del saber ingenuo y obtener un ámbito de datos originarios. En palabras de Husserl, “todo lo que se nos brinda originariamente –por decirlo así en su realidad corpórea– en la intuición hay que tomarlo simplemente como se da, pero también sólo dentro de los

límites en que se da” (citado por Antonio González en *El principio de todos los principios*).

Esos datos originarios nos remiten a verdades evidentes, pero hay otras verdades que no podemos comprobar sin que antes medie un proceso de racionalización, sobre las realidades que trascienden los datos de la experiencia originaria.

La filosofía primera analiza la experiencia originaria con conceptos que arrastran tras de sí la tradición de la lengua, la cultura, la filosofía y otras disciplinas y, como tal, son imperfectos. Pero estos conceptos, con estas características, también pueden participar en los análisis más rigurosos de las ciencias y que a veces son objeto de diversas explicaciones teóricas. Por ejemplo: con los conceptos que poseo puede observar la evidencia del color blanco, pero para el teórico de la física en la medida en que trasciende los datos originarios, no dispone de la misma evidencia. Los fotones no son evidentes. Esto hace posible que pueda someter a crítica y cuestionamiento los propios conceptos, los cuales pueden ser revalidados con lo inmediatamente dado y, de igual manera, aquellos que no resisten un contraste con la evidencia.

El dilema entre la experiencia original y lo que la trasciende “es lo que la fenomenología husserliana admite como un paso de la actitud natural o empírica a la actitud filosófica”. Edmund Husserl en sus *Lecciones sobre los problemas fundamentales de la filosofía* (1910-1911) explica el paréntesis de todo acto empírico de la siguiente manera: “no aceptamos ni permitimos ni uno solo de los objetos que se den en actitud empírica; no aceptamos de ningún modo lo que el acto ejecutado nos ofrece como ser. En lugar de vivir y afeerrarnos a la ejecución y al sentido de la misma, miramos al acto y lo convertimos a él y a lo que nos pueda ofrecer, en un objeto que no

es ya naturaleza y no contiene posición de ella” (citado por Antonio González en *El principio de todos los principios*).

La filosofía en su radicalidad primera que quiere estudiar “el principio de todos los principios” convierte los actos como evidencia de aquello que se nos da inmediatamente, en término u objeto de ella. Es decir, no le interesan los actos como hechos fisiológicos o procesos biológicos, sino como actos en esa perspectiva muy peculiar. Así, la filosofía primera sería una reflexión sobre nuestros actos.

Husserl en su descripción sobre la epokhé fenomenológica, en su curso sobre *Erste Philosophie* (1923-1924), explica la necesidad de colocar un paréntesis de desconexión por “todo tipo de interés por el ser y por el valor del ser y dejar valer al objeto solo como lo intencional de su acto. Al interesarme por el acto y por lo que el mismo pone como objeto, obtengo lo subjetivo fenomenológicamente puro y la validez del objeto meramente intencional del acto”.

Esta explicación fenomenológica implica una vuelta a los actos mismos y contiene dos conceptos importantes, diferenciados y relacionados: objetos intencionados y lo subjetivo fenomenológicamente puro.

Si el acto en esta filosofía no es un hecho fisiológico ni un proceso biológico, entonces, ¿qué es?

## **El acto en Husserl**

Para la definición de acto, Husserl transita desde una posición realista en *Investigaciones lógicas* (1900-1901), a un idealismo trascendental en *Ideas para una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (1913).

El filósofo español Antonio González en un interesante ensayo, (González, 2001) interpreta con mucha sapiencia la concepción de Husserl en su obra Investigaciones lógicas, sobre “el acto como el momento en que las representaciones individuales adquieren un sentido universal y no meramente empírico y temporal, en tanto son vivencias intencionales como aparición o representación de un objeto distinto de la aparición misma. En este sentido, no son activaciones de un sujeto, sino vivencias que tienen un carácter intencional. Es posible que la vivencia intencional no se corresponda con el objeto intencional, porque este no existe; pero, es igualmente posible que se dé la vivencia intencional porque se corresponde con la vivencia perceptiva o la cosa que aparece. Las vivencias tienen como contenidos las vivencias mismas, con todos sus ingredientes y son diferentes de la cosa exterior percibida. Las vivencias no consisten solo en un simple acopio de datos sensibles e individuales, sino en un momento intencional que les da sentido”.

Para Husserl,

las sensaciones e impresiones no son actos en tanto carecen del momento intencional, es decir, del carácter dinámico por el cual las vivencias apuntan a algo que no es la vivencia misma, sino a un objeto distinto de sí mismas. No son actos, pero con ellas se constituyen los actos, donde lo posibilitan los caracteres intencionales. Las sensaciones como ingredientes de un acto intencional, carecen por sí mismas de objetividad pero son simplemente contenidos de las vivencias intencionales. Esta es la base de la distinción entre aquello que integra la sensación, por ejemplo los distintos matices del color de un objeto y el objeto que es vivenciado, en este caso el objeto percibido para la obtención visual de esos matices.

Husserl establece la diferencia “entre materia intencional y esencia intencional. La primera se refiere al ingrediente decisivo de los actos, lo que los constituye y les da sentido; y, la segunda es la unidad de la cualidad y la materia intencional”. Para resumir, en *Investigaciones lógicas*, “el realismo consistía en que tanto los actos (vivencias intencionales) como los objetos a los que estos se refieren eran considerados sin más como elementos del mundo. Los objetos no eran contenidos de los actos, sino su término intencional, y por tanto un estrato del mundo real distinto de los actos”.

Por otro lado, el filósofo alemán en su obra *Ideas* “se sitúa en lo inmediatamente dado, tal como se da, prescindiendo de toda explicación teórica acerca de los mecanismos en que se fundan las vivencias”, con la finalidad de superar las dificultades que presenta *Investigaciones lógicas* para alcanzar una plenitud intuitiva. Este planteamiento lo conduce hacia “la reducción trascendental” para colocar “entre paréntesis la realidad del mundo y la realidad de los actos (vivencias intencionales), poniéndose ante un ámbito nuevo compuesto solo de fenómenos puros, integrados por lo que ahora llama noesis (vivencias intencionales) y por el noema (o término intuicional de la misma)”. En adelante, los objetos son considerados no como realidades sino como noemas y pasan a pertenecer al interés de la fenomenología. “Es la desconexión de toda realidad, tanto del mundo como de las vivencias lo que caracteriza el idealismo trascendental”. Y es tal “porque no se trata del mundo real, sino del mundo trascendental reducido, es decir, tal como se presenta en mis vivencias”.

“En *Ideas* los actos siguen siendo vivencias, pero incluyen no solo el momento-consiente en virtud del cual nos damos cuenta de algo, sino, igualmente, su término intencional; aunque no todas las vivencias son intencionales”.

“El elemento decisivo en las vivencias intencionales es la noesis, la cual está referida a un noema; pero paradójicamente en Husserl el noema pertenece a la vivencia, pero no es un contenido de la misma. No es lo mismo un árbol real que el árbol fenomenológicamente reducido y cuya realidad ha sido puesto entre paréntesis”.

“En Ideas ya no considera Husserl que todas las vivencias intencionales sean actos, pues en esta obra las restringe a cierto tipo de vivencias intencionales que ahora son calificadas con el término cartesiano de cogito, porque no todas las vivencias potenciales son efectivamente llevadas a cabo. Es decir, las vivencias potenciales no serían actos, sino las vivencias intencionales efectivamente ejecutadas”.

“Ya la intencionalidad no basta para considerar a las vivencias como actos. Es la presencia del ego que cogita lo que convierte a las vivencias potenciales en actos efectivamente ejecutados”. Cuando hay “ejecución efectiva de un cogito, mientras existan objetos intencionalmente presentes en las vivencias” hacia las que dirigimos la atención, se puede hablar de “actualidad”. Pero cuando hay objetos intencionalmente presentes a los que no dirigimos la atención, hay que hablar de “inactualidad”.

“En adelante es el yo trascendentalmente reducido el que define los actos como tales. En Investigaciones lógicas, el análisis de los actos no permitía encontrar un yo puro. En cambio en Ideas es el yo puro el que define los actos, como cogitaciones de un ego. El yo puro no es ni una vivencia especial, ni un pedazo de una vivencia. Es algo que pertenece a toda vivencia. El yo permanece idéntico a través de los distintos actos, mientras que las cogitaciones son fugaces”.

“En Investigaciones lógicas, los objetos eran trascendentes a los actos y no entraban en el campo de estudio de la fenomenología.

Pero en Ideas, las dudas han desaparecido y los noemas pueden ser considerados como momentos de las vivencias, no serían trascendentes sino inmanentes y caerían de lleno en el campo de estudio de la fenomenología”. El “yo puro” pasa a ser una “trascendencia en la inmanencia”, es decir, un sentido de ser que se constituye dentro del ego”.

Resumiendo, en Ideas, a diferencia de las Investigaciones lógicas “los actos ya no se definen por la intencionalidad que comparten con todas las vivencias, sino por la ejecución de las cogitaciones por parte de un yo. Por ello ya no tiene sentido prescindir del yo en el análisis de nuestros actos, aunque si se puede prescindir de las teorías metafísicas sobre los actos”.

## **El acto en Zubiri**

Considera Antonio González que la filosofía de Zubiri, “partiendo de una crítica al criticismo de la filosofía moderna, desde Descartes a Kant continua la línea de la filosofía primera de Husserl, pero considerando que el estrato más radical de la experiencia originaria es la impresión de realidad y no la conciencia intencional”. En Inteligencia sentiente sostienen que intelección y realidad son congéneres y que es en esta “congenereidad donde inteligencia y realidad tienen su raíz y donde hay que conseguir el origen de la experiencia humana sobre la realidad”.

A diferencia de la filosofía antigua y medieval, Zubiri no aborda el estudio de los actos como facultad, sino como modo de inteligir y sentir, es decir como actos en y por sí mismos. La noología de Zubiri, hace extensiva la crítica también a Husserl, pues “el acto pasa a ser analizado no en sí mismo, sino desde el yo que lo ejecuta, lo

cual provoca dejar fuera del concepto de acto no solo las vivencias sensibles sino también las vivencias intencionales”.

En el mismo análisis de los actos y sin salirse de allí, enarbola la crítica fenomenológica a Husserl, “intentando llevar a su cumplimiento las pretensiones iniciales de esa ciencia, al señalar que el darse cuenta propio de la conciencia no es lo que define a los actos intelectivos, porque la cosa no está presente porque me doy cuenta, sino que me doy cuenta porque está presente, lo cual solo se puede decidir fenomenológicamente. El modo en que los contenidos quedan en nuestros actos, Zubiri lo llama formalidad, es decir, las notas vistas de la cosa que se presentan en nuestro acto visual como radicalmente independientes del mismo”. Ese conjunto de notas de una sola cosa real lo llama “sustantividad”.

La “formalidad de la realidad” lleva al descubrimiento de una alteridad radical que no conduce

a un acto intencional que la constituya, sino que remite solamente a sí misma. Es decir, el darse cuenta de algo intencional es un darse cuenta de algo que ya está presente en alteridad radical, lo cual permite distinguir entre la cosa misma y el acto en el que es sentida. El estar presente de la cosa real en nuestros actos es a lo que llama actualidad, la cual como estar presente es estructuralmente anterior al darse cuenta. (González, 2001)

Zubiri muestra la subjetividad surgiendo del estar presente como el momento primario que encontramos en nuestros actos. Ya “no es la subjetividad de un yo lo que define lo que es un acto”, porque son los actos mismos los que permiten estudiar en ellos los aspectos subjetivos.

La “formalidad de realidad” permite la tarea de la razón por

la profundización en la realidad misma de la cosa real, tal como está presente en la aprehensión. La realidad no es un sentido, es una formalidad de las cosas actualizadas en la aprehensión y el carácter de las cosas actualizadas en nuestros actos es la alteridad. Todo acto que tenga esa formalidad será un acto intelectual, aunque sea una simple impresión e inversamente la inteligencia puede ser considerada como acto.

Como consecuencia de lo anterior, en Inteligencia sentiente “ya no es la intencionalidad o la subjetividad lo que define los actos, y, la actualidad entendida como un estar presente de la cosa real puede ser considerada como el carácter propio de los actos. Como la formalidad de realidad determina qué es la intelección, todos los actos humanos son intelectivos”.

En resumen, los actos no son “activaciones de una conciencia, ni intencionalidad, ni cogitaciones de un yo”, ellos consisten en actualidad.

Hay un deslizamiento en la interpretación de acto en Inteligencia sentiente, partiendo del reproche a “la filosofía antigua y moderna, por su deslizamiento desde los actos hacia las facultades, o en los actos mismos hacia la conciencia”. En efecto, Zubiri se acoge a la definición Aristotélica de acto como “la plenitud de la realidad de algo”, es decir, “actuidad”. Es el análisis de “la intelección como acto que ya no es la plenitud de la realidad de algo. El deslizamiento de Zubiri no es hacia algo distinto de los actos, como en la filosofía moderna, es un deslizamiento dentro del acto mismo, es decir, hacia la cosa que es actual”.

## La actualidad

es un momento del acto, pero no el acto mismo en cuanto tal, es un carácter de las cosas. Hay momentos, dice Zubiri, en que la cosa real se hace presente, de tal manera, que la actualidad es primariamente un estar. Y como estar presente presupone un hacerse presente, este sería la esencia del acto en cuanto tal.

La actualización sería el concepto radical del acto, porque al designar el hacerse presentes las cosas en esa alteridad, permite distinguir entre las cosas que se actualizan y los actos mismos en cuanto actualizaciones.

En su análisis sobre los actos en Husserl y Zubiri, el profesor Antonio González, concluye categóricamente diciendo que

la filosofía primera consiste en un análisis de los actos en cuanto actos y que ella es posible como un análisis de las actualizaciones de las cosas en alteridad radical.

[...]

Por ello mismo, la filosofía primera no se constituye como un análisis de la subjetividad trascendental, ni como un análisis de la realidad actualizada en nuestros actos. La filosofía primera se nos muestra ahora como un análisis de los actos mismos. Ella no es por tanto, fenomenología ni neología. Es, digámoslo así, praxeología”.

La inteligencia de que trata Zubiri, en la congeneridad, no se refiere a los modos “ulteriores de intelección (logos y razón), sino a un carácter propio de la actualidad de las cosas con la formalidad que llamamos realidad. Pero la realidad no es la cosa fuera de mí, como lo interpreta la filosofía escolástica y moderna, sino formalidad, es

decir, el modo en que las cosas quedan en el acto de aprehensión; se trata, por tanto, de una alteridad radical”.

Esa congeneridad radical entre inteligencia y realidad acontece en “lo más íntimo y propio de la realidad humana, como lugar geométrico de los puntos en que se actualiza, diversificadamente, la realidad. Por supuesto, esos puntos no son puntos geométricos, sino los actos aprehensivos en los que acontece la actualidad de la realidad. La filosofía primera no versa sobre el hombre en todas sus dimensiones y estructuras, pero sí sobre los actos de actualización de la realidad, con sus dimensiones accionales, sentientes y corpóreas, las cuales constituyen al hombre como lugar geométrico de la realidad” (González, 2001).

Pero no toda la realidad humana es actual en el mundo. El hombre como “lugar geométrico” sería actualización de la realidad, es decir nuestros actos y como tales, el surgir de las cosas (*hypárkhein*), lo cual de hecho nos conduce a una “hiparcología”.

La afinidad entre el ser humano y el mundo parece estar en el ámbito primigenio de los actos, los cuales han sido analizados en páginas precedentes. Sin embargo, dicho análisis debe ser complementado con otras precisiones, sobre todo, la que atañe el concepto “surgir”, que en la concepción aristotélica aparece como sinónimo de “acto”.

## El “surgir “

Es algo que comienza desde abajo, que nace, que aparece, que surge o que resulta, pero lo que surge es radicalmente otro, son unidades dotadas de sentido, adquirido en forma de vida concreta y que tiene una alteridad limitada, pues el sentido es siempre una alteridad

respecto a mí, en relación con mi forma de vida, mi lenguaje y mi cultura. Pero, independiente del sentido concreto, existe una “alteridad radical” que expresa de que las cosas al surgir no remiten al acto de surgir, sino que solamente remiten a sí mismas. Es decir, el surgir es siempre un surgir en “alteridad radical”.

Lo que surge no remite a nosotros, se presenta como una alteridad radical. La cosa se presenta como radicalmente otra que no remite a su surgir, por eso pasa desapercibido. Lo que tenemos primeramente en nuestros actos son las cosas surgiendo en alteridad radical, la cual más que un carácter de la cosa, es un carácter del surgir que se da tanto en las impresiones como en las percepciones. Lo que aparece en nuestros actos se presenta como algo independiente de su surgir, como algo que, aunque desapareciera el sujeto, seguiría siendo tal como aparece. Lo que surge se impone como algo independiente del surgir, por lo tanto, hay un regir. Este es su modo de aparecer, un regir en alteridad, porque las cosas al aparecer se muestran independientes de que hayan aparecido ante mí. La expresión fenomenológica correcta de Aristóteles es conclusiva: surgir es siempre “surgir algo otro”.

Como los actos consisten en el surgir de algo que rige, el regir pertenece a la esencia misma de los actos.

Pero los actos, en cuanto al surgir de una cosa, son también “el acontecer de desgarramiento” entre el surgir mismo y las cosas que surgen, es decir, son el acontecer de un desgarramiento originario. Es el acontecer del desgarramiento originario del surgir lo que permite la dominancia de las cosas sobre nosotros. Pero el surgir antes que dominancia es una liberación. El desgarrarse originario entre la cosa y su propio surgir es una diferencia en la que se constituye la independencia entre la cosa y el mismo surgir. Los actos se liberan

en el surgir como algo distinto de las cosas surgidas. Como en el mismo surgir acontece el desgarramiento originario para el regir de las cosas, esto provoca que estas aparezcan como radicalmente otras de su propio aparecer y se constituye así la diferencia primaria entre el ser humano y el mundo. La libertad de la cual se habla aquí no tiene un sentido antropológico, es la libertad de las cosas como estructura del aparecer.

El surgir no es un lugar en el que estén las cosas. Los actos no son cosas, ni lugares, son el surgir mismo de las cosas, el hacerse presente originariamente. El surgir es la constitución de la diferencia entre actos y cosas, es la mismidad de los actos, pero no como identidad entre pensar y el ser, al estilo de las interpretaciones idealistas de Parménides, ni tampoco como creía Aristóteles que la sensación, como potencia, tenga un acto que sea el mismo que el acto de la cosa en cuanto actualizada, porque no es lo mismo el acto de pensar que el ser que surge en los actos, no es lo mismo el pensar que el ser.

La copertenencia entre el pensar y el ser, al estilo de Heidegger, no es exacta, pues la mismidad se refiere a dos términos que no son equiparables, ya que el acontecimiento no es algo anterior a los actos, y copertenencia incluye un desgarramiento originario entre los actos y las cosas.

Tampoco hay un surgir común de los actos y las cosas, no hay una “actualidad” común entre el acto y la cosa como pensó Zubiri, pues los actos no se actualizan. La mismidad solo puede entenderse en que el surgir del acto es el surgir de la cosa, pero no son términos equiparables, pues el surgir del acto es el acto como un surgir y el surgir de la cosa es el hecho de que la cosa surge. La mismidad es la mismidad de un solo acto que consiste en un solo surgir de la

cosa como radicalmente distinta de su propio surgir, el cual no es una cosa que surja, tiene, más bien, una textura ontológica distinta de las cosas.

El surgir es inmediato y constitutivamente dinámico, pero éste no consiste primeramente en que las cosas se presenten como siendo en sí mismas más o menos dinámicas, sino en el surgir de las cosas como un hacerse presentes. Es el acontecer dinámico de la fisura entre el acto mismo de surgir y aquello que surge. Aunque lo que surja sea la cosa más estable de todas, el surgir es dinámico, por el mero hecho de ser un surgir. Pero anterior a todo movimiento de las cosas, a toda sucesión de los actos, el surgir es “tempóreo” porque, al surgir, acontece el instante del venir las cosas a la presencia.

Lo que permite que los actos sean tales es precisamente el dinamismo del surgir, como dinamismo de venir a la presencia y como dinamismo de desgarramiento. En tal sentido es, además, una remisión.

Las cosas al aparecer, precisamente porque surgen, remiten a un “desde dónde” como origen de su surgir, el cual no es necesariamente un sujeto de los actos. Esas cosas se presentan como radicalmente otras, con respecto a su mismo surgir, y, quedan abiertas a la pregunta por su origen con independencia del surgir. De tal manera, que en todo surgir, con o sin “cinestesia”, tenemos siempre el dinamismo de la remisión hacia lo que está más allá de los actos.

El surgir no surge, sino que lo que surge se diferencia radicalmente al surgir, del surgir mismo. A través de la historia de la filosofía se han desarrollado modos históricos de tratar de describir el aparecer de los propios actos: en Aristóteles la presencia de los actos para sí mismos, aunque traten de lo otro; en Tomas la idea de un sentido común; en Descartes un mostrarse que veo; en Husserl una in-

tencialidad oculta sobre las vivencias; y en Zubiri la idea de una “actualidad común”.

El surgir contiene una remisión al fundamento, nos remite al fondear más allá de la superficie. El surgir no es invisible por estar separado de las cosas, sino que es invisible por ser transparente, lo cual permite que las cosas sean visibles. Solo el esfuerzo filosófico descubre los actos en cuanto tales, pero no se convierten en cosas, pues siguen siendo transparentes y diáfanos.

El surgir no es evidente, porque no hay una visión del mismo, sin embargo, es algo “patente”, es decir, abierto y extendido ante nosotros y su diafanidad concierne a todo lo que aparece ante nosotros. Es una patencia abierta a la transparencia y viviente o viva, porque en ella hay ánimo. El aparecer es patente en el extenderse del ánimo según el que surgen las cosas. La transparencia tiene el carácter de lo inmediato.

El surgir acompaña a todo lo que hacemos: pensar, trabajar, amar, dormir. Podemos dudar de todo, pero no del surgir. Todo se puede someter a la duda, menos el acto mínimo de dudar. Los actos son los más inmediatos a nosotros mismos.

La patencia es también intimidad y es el carácter del surgir de las cosas. La inmediatez inconclusa es lo que podemos considerar como la verdad primera de los actos. Por verdad primera entendemos la patencia de nuestros actos, pero no es una verdad de las cosas, sino de los actos.

El surgir en cuanto surgir es verdadero y nos puede permitir la ratificación de lo que surge. La verdad primera es la verdad propia de nuestros actos. Pero la verdad primera no es verdad para un sujeto,

sino simplemente el surgir en cuanto surgir, en cuanto inmediato y patente.

En este sentido, y de acuerdo con Aristóteles, la filosofía en su radicalidad primera es “ciencia de la verdad” y, como tal, se mueve en el ámbito de lo fáctico. Por ello se puede decir que los actos ni son contingentes ni necesarios, ellos se caracterizan por la facticidad.

Mientras que las demás ciencias se mueven e investigan el fondo real de las cosas, la filosofía primera lo hace en el análisis de los actos. Mientras que las ciencias formulan leyes, la filosofía se interroga por el surgir de estas. Pero no por ello carece del rigor propio de las ciencias. La ciencia primera no procede a partir de axiomas necesarios que permitan deducciones apodícticas, descartando la validez del ideal aristotélico. Sus análisis siempre han de ser contrastados con los actos.

En tal sentido, la filosofía es una ciencia primera, porque analiza la verdad primera de nuestros actos y sus consecuencias. Las demás ciencias se constituyen a partir de nuestros actos en el “mundo de la vida” al que hacía referencia Husserl, pero no como un conjunto de cosas intencionalmente surgidas ante nosotros, sino como el mundo de nuestros actos, de nuestra praxis viva como mundo del surgir. Este mundo es primeramente el mundo del surgir y a él remiten las construcciones de la ciencias, porque de él surgen y al él pertenecen como actividad humana. Así, como saber primero, la filosofía se sitúa en el ámbito en el que se originan todos los demás saberes, su validez, su alcance y sus intenciones.

Es posible entender todo saber humano como un surgir, desde su principio de las cosas. En este sentido, es ésta la tarea de la filosofía primera que como ciencia de los actos es ciencia de la verdad

Pero, ¿qué es la cosa?

Es aquello que surge, que pertenece al campo de la investigación de la filosofía primera y que “tiene entidad ya sea corporal o espiritual, natural o artificial, real o abstracta”. La cosa es aquello que nos atañe, que nos ocupa, que nos convoca y de lo que tratamos, precisamente porque surge en nuestros actos. De allí el lema de la fenomenología: “a las cosas mismas”. La “cosa misma” abrió el camino a los primeros filósofos griegos y los obligó a seguir buscando, según lo dice Aristóteles en el primer libro de *Metafísica*.

En tanto las cosas surgen como algo separado y algo determinado y no como soporte de propiedades, podemos decir que las cosas son algo sustantivo y no algo sustancial. Las cosas no son puras sustancias o puros objetos, son el lugar en el cual se nos revela un mundo y su transformación en puro ente. Entendido como presencia, sería lo que permitió al pensamiento medieval la inclusión de Dios entre las cosas.

Las cosas no se limitan a las cosas naturales, o las artificiales, o a las materiales, pues los asuntos también son cosas y los actos en los que surge la cosa pueden ser de contemplación, de pensamiento, de sensación o de cualquier otra índole, como aquello que surge en alteridad radical, según cada tipo de actos. Queda claro que no hay acto sin cosas ni cosas sin acto, justamente porque los actos son el surgir de las cosas, algo previo a cualquier discurso sobre cualquier sujeto y sus actividades. El hecho de que a los actos estén vinculados las cosas es lo que posibilita que éstas tengan sentido. Las cosas como sistema de notas surgen y tiene sentido, como tal, nos conciernen íntimamente.

Cualquier cosa que pueda aparecer, lo hace en referencia al cuerpo en su doble constitución como cuerpo físico (Körper) y como cuerpo vivo (Leib) que siente y en el que se localizan todas las sensaciones. Esta es la posición de la fenomenología clásica que según Michel Henry no logra captar el cuerpo desde dentro, porque la consideración husserliana del cuerpo tiene lugar en el ámbito de la intencionalidad. Para Henry, antes de toda captación del mundo estaría una carne originaria, absolutamente distinta del mundo.

Si el acto no se define por la intencionalidad, sino por el surgir de las cosas y, si en la misma impresión se constituye no solo la alteridad de lo surgido respecto al surgir, sino la alteridad de las cosas que surgen entre sí, entonces el cuerpo es siempre cuerpo físico y cuerpo vivo, no solo en la consideración intencional, sino en el mismo nivel de las impresiones. En la propia corporeidad, como ámbito del surgir, aparece la percepción que es también un surgir. Todos los actos están localizados corporalmente y no hay un yo fuera de la corporeidad. Y, como estamos instalados en el análisis del surgir, no es legítimo introducir alguna transcendencia en la inmanencia.

Nuestros actos acontecen corporalmente, el cuerpo es algo que surge pero el cuerpo es el lugar de un surgir que no surge. Esta doble cara de la corporeidad, es lo que podemos llamar “carne”, la cual tiene al mismo tiempo una dimensión de surgir que no surge, aunque esté indisolublemente unida a lo que surge. La carne es mundana, porque es el surgir mismo de las cosas en el aquí de un cuerpo que, a su vez, surge en el mundo.

En este “mundo para cualquiera”, según Husserl, tiene lugar el encuentro del otro con los demás, como percepción de un hecho inmediato. Pero no es la percepción del otro como un yo, sino que

hablamos de los actos, los cuales sin excluir la intencionalidad, no se constituyen como actos en virtud de la intencionalidad, sino en virtud del surgir.

La constitución de la persona en relación con los demás, a partir de Hegel, tomó fuerza en las distintas corrientes del pensamiento y ha culminado en el personalismo y en las filosofías de la alteridad.

La persona como el surgir carnal de los actos, no es exactamente lo mismo que el cuerpo vivo como cuerpo vivenciado sino como surgir de los actos en la carne. Justo aquí se funda la dignidad de la persona, la cual se origina en que la persona no es una cosa que surja, sino un surgir carnalmente situado. La dignidad de la persona es la dignidad de un surgir corporal de nuestros actos, que incluye a nuestro cuerpo, cuya protección es siempre protección y respeto de la persona humana.

El problema del otro ha sido situado por la fenomenología clásica en el ámbito de “un mundo para cualquiera”, un mundo que según Heidegger es el lugar donde el ser (Dasein) es siempre un ser con otros (Mitdasein). Zubiri rechaza la idea de un “mundo para cualquiera”, pues el sentido del mundo en el que nacemos es que las personas se apropian de las cosas y no siempre me permiten el acceso a ellas. Pero en el fondo lo que quiere decir el maestro moravo es que, con independencia de quien se las apropie, las cosas podrían pertenecer a cualquiera, lo cual sería un estrato más básico que la propiedad.

El “mundo de la vida” no ha de entenderse sólo en términos de sentido, pues si hablamos de “mundo de la vida” es porque los actos son una patencia viva y, como tal, son la unidad de las cosas, determinada por el surgir mismo de ellas en nuestros actos. Entre el mundo de la vida y el mundo de las cosas surgidas está justamente el “para cualquiera”,

el cual refleja el hecho de que las cosas son el término de un surgir, al mismo tiempo que se constituyen como independientes de mi surgir y, por eso, pueden surgir ante otros actos, ante otras personas.

Por eso el mundo es un mundo para cualquiera y en la lucha por la propiedad de las cosas, toda apropiación de ellas es siempre cuestionable. El mundo es siempre nuestro mundo y abierto a todos.

## **A manera de conclusión**

La crítica radical que hace el profesor Antonio González a la fenomenología de Husserl y a la noología de Zubiri, como lo vimos en páginas precedentes, es el deslizamiento de esas filosofías desde los actos hacia instancias que los presuponen. En el caso del filósofo moravo, su problema consiste en deslizarse desde los actos hacia un “yo puro” o “ego trascendental” como unificador y dador de sentido de los actos. En el caso de Zubiri, considera que no es suficientemente justificado llamar “realidad” a la “alteridad radical” con que las cosas se presentan en los actos, porque es un término tan problemático como el término “subjetividad”, ya que hace referencia a instancias más allá de los actos. El deslizamiento se da en Zubiri porque, tal como se lo propuso en *Inteligencia sentiente*, no ha conceptualizado radicalmente los actos y se desliza hacia la realidad como instancia más allá de ellos.

Pero la crítica de Antonio González es al mismo tiempo valorativa, sobre todo de la concepción de Zubiri, a quien elogia por varias razones: por analizar los actos ateniéndose con fidelidad “al ideal fenomenológico de lo radicalmente dado”; por ponderar la alteridad radical con que las cosas se presentan en ellos, lo cual permite la distinción entre la cosa actualizada y los actos donde se actualiza;

por demostrar la anterioridad de la intelección a los actos de “darse cuenta”, por fundamentar la subjetividad en la actualidad común y por hallar la formalidad radical para evitar “el salto entre dos zonas de cosas y la reducción fenomenológica de poner entre paréntesis la realidad”.

Considero que la proyección analítica del profesor Antonio González, lo conduce a la superación de la fenomenología y de la noología, a la manera hegeliana, es decir, conservando y asumiendo como propias muchas descripciones de esas filosofías pero, al mismo tiempo, proyectando una filosofía primera como praxeología.

Para la constitución de la praxeología como filosofía primera, hizo posible e indispensables varias cosas:

1. Situar al ser humano en el horizonte de la praxis de una manera cualitativamente diferente a como lo hacía la fenomenología clásica, a pesar de su deuda con la filosofía de Husserl y la de Zubiri
2. Someter a reinterpretación a la fenomenología husserliana y a la noología tanto en sus fundamentos constitutivos como en su metodología.
3. Asimilar creativamente los enfoques sobre la praxis, derivados de maneras muy específicas del filosofar, no siendo excluyente y, por el contrario, incluyendo las perspectivas de la filosofía marxista y la de la filosofía de la liberación como filosofar político desde América y para América Latina y el mundo.

Es decir, se trata de la praxeología como una filosofía primera que no excluye por excluir, por el contrario, interioriza e internaliza toda reflexión filosófica válida y apropiada, pues su interés prioritario es

la verdad, como posibilidad, ya que se trata de un proceso “asintónico de aproximación y jamás de una posesión plena de ella, porque como lo dice el profesor González: “el filósofo es un amante de la sabiduría y de la verdad, pero no un poseedor de ella”.

Una ventaja comparativa y compartida por la praxeología con otras filosofías es que, como actividad filosófica y, por lo tanto, racional, contribuye a la fundamentación de “una ética formal de la justicia” de contenido radical para estructurar un pensamiento teórico y práctico que permita desde la reflexión problémica de la realidad económica, política y sociocultural de nuestros países, proyectar salidas hacia la aprehensión de una verdad, siempre huidiza.

Para el profesor Antonio González, la praxis como el horizonte del filosofar, después de Hegel, es “la imbricación mutua entre el hombre y la realidad”, cuyo contenido define y asimila la idea feuerbachiana de alteridad irreductible, el concepto marxista del carácter activo del sentir y la apreciación nietzscheana de la unidad entre sensibilidad e intelección.

Como filosofía de la praxis, la filosofía primera es una filosofía para la libertad y la liberación que encuentra en la ejecución y realización de los actos una verdad primera, libre de presupuestos ya sean como acciones, actuaciones o actividad.

La filosofía de la liberación pensada por el profesor Antonio González asume como características: una filosofía desde la situación vital e intelectual de la realidad sociopolítica de América Latina; una filosofía libre de toda especulación por su aprehensión primordial de la praxis humana; una filosofía con un carácter emancipador y universal capaz de articularse con otras filosofías de la liberación, tales como la filosofía marxista de la praxis y la filosofía zubiriana

del sentir e inteligir en Inteligencia sentiente. Porque son filosofías en sintonía con la unidad y la practica transformadora.

Desde esa perspectiva, es una filosofía radicalmente crítica de los saberes y de las acciones sociales, con grandes potencialidades para pensar la situación de atraso, pauperización y degradación de los derechos humanos de los países de nuestra América. Sobre todo, en el momento actual, caracterizado como “un mundo para cualquiera”, cuyo eje globalizador, el neoliberalismo, avanza arrolladoramente sin importar la condición y dignidad humana, solo privilegiando los intereses del capital y la ley de países hegemónicos e imperialistas. Como praxeología, es una filosofía apropiada para reflexionar y proyectar caminos de “utopías de lo posible”, con la praxis transformadora del ser humano que vive, siente y proyecta.



## CAPÍTULO VIII

# Hermenéutica de la autoconciencia (La dialéctica del amo y el esclavo)

---

Este tema lo aborda Hegel en la Fenomenología del espíritu, en el capítulo IV que trata sobre la autoconciencia. Esta parte consta de dos aspectos: el primero, la autoconciencia, la independencia, la dependencia, el señorío y la servidumbre. El segundo trata sobre la libertad de la autoconciencia, el estoicismo, el escepticismo y la conciencia degradada.

Dice Walter Kaufmann, estudioso del pensamiento hegeliano que “la mejor parte de Fenomenología es el prólogo, con mucha diferencia. Opina que, después, lo más interesante es la parte IV, sobre la autoconciencia, en la que se encuentra la sentencia de que “la autoconciencia logra satisfacerse solo en otra autoconciencia” (Kaufman, 1982).

Para entender el texto con alguna claridad es necesario tener en cuenta que el propósito del libro es describir en abstracto, el desarrollo de

la conciencia en el proceso de conocer la realidad y conocerse a sí misma con pretensiones de verdad, certeza, procesualidad y totalidad.

El primer momento de ese proceso es la llamada “certeza sensible”, en el cual la conciencia sabe que hay algo más allá de sí misma enfrentada a ella como algo ajeno y que le permite, además, saber que ella misma existe. Para Hegel lo verdadero está precedido de modos de certeza que son para la conciencia algo distinto de sí misma. Es un movimiento contradictorio como ser en sí y ser para otro.

En palabras de Hegel, si

llamamos concepto al movimiento del saber y objeto al saber, pero como unidad quieta o como yo, vemos que, no solamente para nosotros, sino para el saber mismo, el objeto corresponde al concepto. O bien, si, de otro modo, llamamos concepto a lo que el objeto es en sí y objeto a lo que es como objeto o para otro, vemos que es lo mismo el ser en sí y el ser para otro, pues el en sí es la conciencia; pero es también aquello para lo que es otro (el en sí). (Hegel, 1982)

En el segundo momento el mundo exterior se descubre como diversas cualidades captadas por la percepción de la conciencia. Es un proceso de unidad contradictoria y de crisis porque la conciencia entra en la fase del entendimiento, apresando errores en la concepción de lo que es el objeto, pues al comienzo lo entiende como unidad simple pero luego, con el percibir lo toma como diversidad.

En el tercer momento, el del entendimiento, supera las contradicciones que quería hallar en la cosa y las funde en una unidad superada en la propia conciencia. En esta superación aparece el concepto como verdad de la conciencia. Fruto de la construcción conceptual aparece

no la cosa real y material externa, sino, la imagen como fenómeno o como sombra de la cosa en sí.

El cuarto momento, como modo de saber alejado de la sensibilidad y la percepción es la entrada en el mundo suprasensible, como realidad interior captada por la conciencia. De esta manera, la conciencia se toma así misma como el objeto y fuente de verdad del conocer. No es el objeto en sí mismo, sino el reflejo e imagen interior de la conciencia, es decir, el fenómeno. Antes solo tenía certeza, porque saben que fuera de mí algo existía, la “cosa es”, pero cuando la conciencia se toma como objeto a sí misma, es decir, como autoconciencia, aparece la verdad porque lo que quiere conocer como fenómeno y lo que conoce la conciencia son lo mismo.

La autoconciencia es el proceso mediante el cual la conciencia se toma a sí misma como objeto para obtener el saber de ella.

El objeto en sí mismo, más allá de su propia acción deja de ser útil para obtener la verdad. A la autoconciencia le queda como camino el refugiarse en sí misma, porque sabe que no puede captar la cosa en sí. Esta inclinación de la conciencia a prescindir de lo exterior y a refugiarse en sí. “En sí” es la apetencia de la conciencia.

La autoconciencia como tal es “la reflexión que, desde el ser del mundo sensible y percibido, es esencialmente el retorno desde el ser otro”. Es un momento diferenciado, pero al mismo tiempo la unidad de sí misma con esta diferencia. Tiene “no solo el modo de la certeza sensible y de la percepción, sino que es ser reflejado en sí mismo, y el objeto de la apetencia inmediata es algo vivo”. (Hegel, 1982).

La autoconciencia, que es simplemente para sí y que “marca de un modo inmediato su objeto con el carácter de lo negativo o es ante

todo apetencia, será más bien la que pase por la experiencia de la independencia de dicho objeto”. (Hegel, 1982).

la autoconciencia sólo está cierta de sí misma mediante la superación de este otro, que aparece ante ella como vida independiente; es una apetencia. Cierta de la nulidad de este otro, pone para sí esta nulidad como su verdad, aniquila el objeto independiente y se da con ello la certeza de sí misma como verdadera certeza, como una certeza que ha devenido para ella misma de modo objetivo. (Hegel, 1982).

La apetencia y la certeza de sí misma alcanzada en su satisfacción se hallan condicionadas por el objeto, ya que la satisfacción se ha obtenido mediante la superación de este otro; para que esta superación sea, tiene que ser este otro. Por tanto, la autoconciencia no puede superar al objeto mediante su actitud negativa ante él; lejos de ello, lo reproduce así, como reproduce la apetencia. Es, en realidad, otro que la autoconciencia, la esencia de la apetencia; y gracias a esta experiencia ha devenido para ella misma esta verdad. (Hegel, 1982).

Esta doble inclinación, refugiarse y prescindir, no deja tranquila a la conciencia que quiere, de alguna manera, conservar lo exterior sin apartarse totalmente de él.

Pero en ese refugiarse en sí y prescindir de lo otro aparece otra autoconciencia con las mismas pretensiones, comportándose para otra como lo otro, como lo ajeno y externo de sí.

La autoconciencia es en y para sí en cuanto que y porque es en sí y para sí para otra autoconciencia; es decir, sólo es en cuanto se la reconoce.

Para la autoconciencia hay otra autoconciencia; está se presenta fuera de sí. Hay en esto una doble significación; en primer lugar, la autocon-

ciencia se ha perdido a sí misma, pues se encuentra como otra esencia; en segundo lugar, con ello ha superado a lo otro, pues no ve tampoco a lo otro como esencia, sino que se ve a sí misma en lo otro.

Este movimiento de la autoconciencia en su relación con otra autoconciencia se representa, empero, de este modo, como el hacer de la una; pero este hacer de la una tiene él mismo la doble significación de ser tanto su hacer como el hacer de la otra; pues la otra es igualmente independiente, encerrada en sí misma y no hay en ella nada que no sea por ella misma. (Hegel, 1982).

Cada autoconciencia “ve a la otra hacer lo mismo que ella hace; cada una hace lo que exige de la otra y, por tanto, sólo hace lo que hace en cuanto la otra hace lo mismo; no es el hacer unilateral sería, pues lo que ha de suceder sólo puede lograrse por la acción de ambas”.

Aparece, entonces, la lucha destructiva, pues ninguna puede llegar a la verdad de sí misma sin la eliminación de la otra. En esta lucha por la libertad se pone en riesgo la vida y aparece la paradoja de que es preferible dejar vivo lo que se pretende eliminar. Así de esta manera, la lucha por la eliminación se frena pero no desaparece la inclinación por el enfrentamiento.

La lucha de las autoconciencias implica el reconocimiento del rival, (autoconciencia servil) como garantía para lograr la tan anhelada libertad de la autoconciencia señorial. Mientras ésta prefiere la abolición del mundo de las cosas, la pura relación consigo mismo, es decir la soledad como seguridad de la independencia, la otra, es decir, la autoconciencia servil, no se anima a hacer desaparecer del mundo de las cosas externas, en forma tajante, prefiere modificar, conservar y transformar lo que sea necesario en el mundo de las cosas mediante su trabajo.

Al luchar ya no por la destrucción sino por el reconocimiento, la autoconciencia señorial entiende que la seguridad de su libertad se da en la medida de la existencia de quien la reconozca como completamente independiente (la autoconciencia servil). Pero al mismo tiempo la autoconciencia señorial, en la lucha por el reconocimiento, descubre que es completamente dependiente de la servil y que debe reconocer su libertad para garantizarse la suya.

La autoconciencia señorial al quedar dependiente de la autoconciencia servil, pierde su condición y de señorial pasa a servil, al tiempo que la servil pasa a señorial.

En este movimiento dialéctico de circulación e inversión la necesidad servil le quita la independencia a la señorial. El señor ya no puede prescindir del siervo, pues éste ha pasado a ser esencialmente una necesidad.

Es en esa lucha por el deseo de reconocimiento del otro en que la autoconciencia existe en sí y para sí solo en la medida en que existe en sí y para sí para otra conciencia. Ese reconocimiento de cada una para sí y la una para la otra, es una relación de lucha por la vida o la muerte. Y

el riesgo de la vida es el hecho probatorio de que la autoconciencia no es otra cosa que puro ser-para-sí. Aunque no se ha ido hasta el final en el riesgo de la vida: vencer o morir, porque el siervo ha aceptado la vida elegida por otro y su dependencia de ese otro, es decir, ha preferido la servidumbre a la muerte. El siervo reconoce al señor en su dignidad y realidad humana y se comporta en consecuencia.

Al enfrentarse el orgullo de una autoconciencia con el orgullo de otra, deciden destruirse para aumentar la propia seguridad de sí misma.

La una pretende matar a la otra, al tiempo que arriesga su propia vida. Es una lucha donde al final el vencido prefiere la servidumbre a la muerte.

Más tarde vendrá para la conciencia la experiencia de lo que el espíritu es, esta sustancia absoluta que, en la perfecta libertad e independencia de su contraposición, es decir, de distintas conciencias de sí que son para sí, es la unidad de las misma: el yo es el nosotros y el nosotros el yo. La conciencia sólo tiene en la autoconciencia, como el concepto del espíritu el punto de viraje a partir del cual se aparta de la apariencia coloreada del más acá sensible y de la noche vacía del más allá suprasensible, para marchar hacia el día espiritual del presente. (Hegel, 1982).

Se podría decir que el espíritu es el instrumento ideal y vida o la muerte el camino de las dos autoconciencias para elevar la certeza de sí misma de ser para sí a la verdad. Es el método de comprobación de su existencia. Pero

la comprobación por medio de la muerte supera la verdad que de ella debiera surgir y la certeza de sí misma en general [pues,] como la vida es la posición natural de la conciencia, la independencia sin la negatividad absoluta, la muerte es la negación natural de la misma conciencia, la negación sin la independencia y que, por tanto, permanece sin la significación postulada del reconocimiento. (Hegel, 1982).

Ambos momentos son esenciales; pero, como son, al comienzo, desiguales y opuestos y su reflexión en la unidad no se ha logrado aún, tenemos que estos dos momentos son como dos figuras contrapuestas de la conciencia: una es la conciencia independiente que tiene por esencia el ser para sí, otra la conciencia dependiente, cuya esencia es la vida o el ser para otro; la primera es el señor, la segunda el siervo. (Hegel, 1982).

El apartado B está dedicado al estoicismo, el escepticismo y la conciencia degradada. Para Hegel, el estoicismo es la actitud del siervo que, pese a su condición, se siente independiente y apoyado en sí mismo. Opinan algunos sociólogos que el estoicismo solo podrá aparecer como forma general del espíritu universal en una época de miedo y servidumbre.

“En el pensamiento yo soy libre, porque no soy en otro, sino que permanezco sencillamente en mí mismo, y el objeto que es para mí la esencia es, en unidad indivisa, mi ser para mí; y mi movimiento en conceptos es un movimiento en mí mismo”. (Hegel, 1982)

Como es sabido, esta libertad de la autoconciencia, al surgir en la historia del espíritu como su manifestación consciente, recibió el nombre de estoicismo. Su principio es que la conciencia es esencia pensante y de que algo sólo tiene para ella esencialidad o sólo es para ella verdadero y bueno cuando la conciencia se comporta en ella como esencia pensante. (Hegel, 1982).

El escepticismo por su parte, como momento de la autoconciencia, es la realización del estoicismo como concepto. El escepticismo pone de manifiesto como movimiento dialéctico “la certeza sensible, la percepción y el entendimiento y la esencialidad de lo que es válido en la relación señorío y servidumbre”.

La autoconciencia escéptica experimenta en la mutaciones de todo cuanto trata de consolidarse para ella su propia libertad como una libertad que ella misma se ha dado y mantenido; la autoconciencia escéptica es para sí esta ataraxia del pensamiento que se piensa a sí mismo, la inmutable y verdadera certeza de sí misma. (Hegel, 1982).

El estoicismo niega la realidad y consistencia del mundo real como el hecho de ser un esclavo. Con respecto a esto el escepticismo es serio: al dudar de la existencia de “grilletes y tronos”, logra la perfecta imperturbabilidad y paz mental.

En el escepticismo, esta libertad se realiza, destruye el otro lado del determinado ser allí, pero más bien se duplica y es ahora algo doble.

De este modo, la duplicación que antes aparecía repartida entre dos singulares, el señor y el siervo, se resume ahora en uno solo; se hace de este modo presente la duplicación de la autoconciencia en sí misma, que es esencial en el conector del espíritu, pero aún no su unidad, y la conciencia desventurada es la conciencia de sí como de la esencia duplicada y solamente contradictoria.

El desdoblamiento en sí mismo de la autoconciencia es esencial para el concepto del espíritu. Esta conciencia de sí como ser desdoblado que solo se contradice es la conciencia desgraciada. Hegel queda absorbido por las alusiones a los rasgos específicos de la mentalidad cristiana medieval que según la ve él ejemplifica la conciencia desgraciada.

Para Kaufmann, “la oscuridad de la exposición en el análisis del amo y el esclavo, del estoicismo y el escepticismo no se debe a concisión sin exclusión de cuanto no sea un punto esencial, sino al hecho de que un exceso de góticos pormenores suelen ocultar la estructura del razonamiento”. (Kaufman, 1982).

La obra completa “utiliza a menudo una terminología que tiene un sentido perfectamente aceptable cuando se examina uno o dos términos de cada vez, pero degenera en una jerga que oscurece lo que quiere decir en lugar de hacerlo más preciso”. (Kaufman, 1982).

La fenomenología del espíritu ha sido blanco de muchas controversias, desde quienes opinan que es la obra por excelencia de Hegel hasta quienes afirman que es una obra confusa. En la primera línea está la respetada opinión de Marx, quien sentía una profunda admiración por ese libro y lo llamaba “el verdadero lugar de nacimiento y secreto de la filosofía Hegeliana. En la segunda línea está Kaufmann, para quien la fenomenología es una obra incongruente.

Hegel, por su parte, en los últimos años de su vida, calificaba al libro como un viaje de descubrimiento y en el mismo prólogo insinuaba que es la Odisea del espíritu universal. De cualquier manera, es un texto que incita diestramente a la gente a una repetida contemplación, lecturas repetidas y reinterpretaciones hermenéuticas desde la confrontación de textos diferentes y disímiles.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arteta Ripoll, C. El método, contenido y formas. *Revista Amauta*.
- Arteta Ripoll, C. (2005). *La universidad en el desarrollo regional*. Colombia: Editorial Antillas.
- Arteta Ripoll, C. (2006). *Páginas universitarias, atisbos sobre dos décadas de historia*. Colombia: Editorial Antillas.
- Arteta Ripoll, C. (2010). Alteridad política y humanismo pedagógico en Enrique Dussel. *Advocatus*, 15.
- Arteta Ripoll, C. (2010). *El prestigio de la ciencia aplicada*. Cristobalarteta1647. Recuperado de <https://cristobalarteta1647.wordpress.com/epistemologia/>
- Arteta Ripoll, C. (2012). El problema del otro en la enseñanza problémica. *Amauta*, 17.
- Arteta Ripoll, C. (2012). El principio de autonomía y la investigación científica en la Universidad Pública colombiana. *Amauta*, 20.
- Arteta Ripoll, C. (2015). La primacía de la pregunta en el acto educativo. *Amauta*, 26, 139-147.

- Bachelard, G. (1973). *Epistemología*. Barcelona: Anagrama.
- Bolívar, S. (1797). Carta dirigida a su maestro Simón Rodríguez.
- Bolívar, S. (1805). Juramento en el Monte Sacro.
- Bolívar, S. (1812). Manifiesto de Cartagena.
- Bolívar, S. (1813). Proclama del 15 de Julio de 1813 en plena campaña admirable.
- Bolívar, S. (1814). Manifiesto de Carúpano.
- Bolívar, S. (1819). Discurso de Angostura.
- Bolívar, S. (1825). Carta dirigida al general Francisco de Paula Santander.
- Bolívar, S. (1830). Discurso pronunciado en Santa Marta.
- Bunge, M. (1993). *La Ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Constitución Política Nacional. (1991). Artículos 67 y 69.
- Declaración final del encuentro de rectores realizado en la UNAM, de México, en mayo de 2012.
- Corte Constitucional de Colombia (29 de abril de 1997) Sentencia C- 220 [MP. Hernández Galindo, J. G.]
- Corte Constitucional de Colombia (13 de noviembre de 1997) Sentencia C-589 [MP. Barbera Carbonell, A. et al.]
- Feyereband, P. (1989). *Límites de la Ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. (1977). *La primacía hermenéutica de la pregunta*. Salamanca.

- Gadamer, H. (1988). *La dialéctica de Hegel. Cinco ensayos hermenéuticos*. Madrid: Cátedra.
- Gadamer, H.G. (1990). *La herencia de Europa*. Barcelona: Península.
- Gadamer H.G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. (1992). *Verdad y Método II*. Salamanca. Reimpr. 2010. Tr.: Manuel Olasagasti.
- Gadamer, H. (1993). *¿Qué debe saber el lector? En: Poema y Diálogo*. Barcelona: Gedisa.
- Gadamer, H.G. (1994). *Verdad y método II*. Salamanca.
- Gadamer, H.G. (1998). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- Gadamer H.G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- González, A. (2001). *El Principio de todos los principios: Acto en Husserl y en Zubiri*.
- Hassen, J. (1993). *Teoría del Conocimiento*. Bogotá: Ediciones Universales.
- Hegel G. W. F. (1982). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G. W. F. (1999). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ingenieros, J. (1961). *Las fuerzas morales*. Buenos Aires: Editorial Lozada.
- Julian, M. (1963). *Hermenéutica*. Barcelona: Labor.
- Kaufmann, W. (1982). *Hegel*. Alianza Editorial.

- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche, F. (1977). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets.
- Nietzsche, F. (1982). *Más allá del bien y el mal*. Madrid: Editorial de Bolsillo.
- Nietzsche, F. (2009). *Aurora*. Madrid: Alba editorial.
- Nietzsche, F. (2009). *Aurora, reflexiones sobre los prejuicios morales*. España: Editorial de Bolsillo.
- Seminario Políticas y Prácticas de la Investigación Universitaria, 18-19 de abril de 2012.
- Ospina, W. (2010). *En busca de Bolívar*. Bogotá: Editorial Grupo Norma.
- Gadamer, H. (1988). *La dialéctica de Hegel. Cinco ensayos hermenéuticos*. Madrid: Cátedra.
- Quintana J. M. (1986). El concepto de formación (Bildung) en el pensamiento alemán.
- Rorty, R. (1999). *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid: Tecnos.
- Russell, B. (1978). *Perspectiva científica*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Vilanou, C. (2002). Cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer. *Revista de Educación*.
- Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.
- Xirau, J. (1993). *Amor y mundo y otros escritos*. Barcelona.

- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche, F. (1977). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets.
- Nietzsche, F. (1982). *Más allá del bien y el mal*. Madrid: Editorial de Bolsillo.
- Nietzsche, F. (2009). *Aurora*. Madrid: Alba editorial.
- Nietzsche, F. (2009). *Aurora, reflexiones sobre los prejuicios morales*. España: Editorial de Bolsillo.
- Seminario Políticas y Prácticas de la Investigación Universitaria, 18-19 de abril de 2012.
- Ospina, W. (2010). *En busca de Bolívar*. Bogotá: Editorial Grupo Norma.
- Gadamer, H. (1988). *La dialéctica de Hegel. Cinco ensayos hermenéuticos*. Madrid: Cátedra.
- Quintana J. M. (1986). El concepto de formación (Bildung) en el pensamiento alemán.
- Rorty, R. (1999). *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid: Tecnos.
- Russell, B. (1978). *Perspectiva científica*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Vilanou, C. (2002). Cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer. *Revista de Educación*.
- Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.
- Xirau, J. (1993). *Amor y mundo y otros escritos*. Barcelona.





La filosofía no es un divertimento, no es un pasatiempo, no es un placer opcional. Lejos se encuentra de ser un arte hermoso y superfluo en el moderno mundo presente. Precisamente, hoy es más necesaria que nunca, pues ahora más que nunca los ciudadanos se enfrentan a mayores retos que los que se hayan podido vivir en tiempos anteriores. El avance de la ciencia y la técnica, en áreas como la informática, o la genética, nos hace plantearnos la naturaleza misma de lo humano. Los cambios económicos y políticos nos colocan frente a un abismo del que aún no sabemos a dónde ha de llevarnos, si a fértiles valles o a terribles avernos. ¿Cuándo más que ahora ha sido necesario no sólo saber de filosofía, sino ser filósofo? ¿Cuándo más que ahora se han necesitado nuevos enfoques y paradigmas para analizar la realidad que nos envuelve?

El profesor Arteta entrega a sus alumnos una herramienta no sólo para ayudarles a saber más, sino una llave para ser libres, para ser mejores ciudadanos, para ayudar a crear un mañana mejor para Colombia.



**UNIVERSIDAD LIBRE®**

ISBN 978-958-9145-62-3



9 789589 145623 >

