

## **Entre la exigencia y el esfuerzo: la "educación" como camino a una existencia mejor**

*(Between Demand and Effort: "Education" as a "Path" to a Better Existence)*

Jesús Ríos Vicente

### **Abstract**

*In this work, I propose to pose a problem, both unavoidable and complex, such as that of education and the hermeneutical principles that should inform it, as a "path" to a dignified existence. I start from "my convictions", with the help of a set of texts by classical philosophers who have proposed the search for wisdom as a means to achieve a dignified life through education. All these texts, and their conjugation, lead me to ask myself essential questions about education: What is to educate? What kind of society do we want from the education we provide? What obstacles prevent education? What are the most common problems? What positions do we adopt in front of them? And, finally, some more radical, because it is at the root of the others: In what tradition is the human being educated? Or, what is man for us?*

**Keywords:** education, wisdom, knowledge, dignity of the person

### **Resumen**

*En este trabajo me propongo plantear un problema, a la vez, insoslayable y complejo, como es el de la educación y los principios hermenéuticos que deben informarla, como "camino" a una existencia digna. Parto de "mis convencimientos", con la ayuda de un conjunto de textos de filósofos clásicos que han propuesto la búsqueda de la*

*sabiduría como medio para lograr esa vida digna a través de la educación. Todos estos textos, y su conjugación, me llevan a plantearme preguntas esenciales en torno a la educación: ¿Qué es educar? ¿Qué tipo de sociedad queremos a partir de la educación que damos? ¿Qué obstáculos impiden la educación? ¿Cuáles son los problemas más comunes? ¿Qué posturas adoptamos frente a ellos? Y, finalmente, alguna más radical, por estar en la raíz de las otras: ¿en qué tradición se educa el ser humano? o ¿qué es, para nosotros, el hombre?*

**Palabras clave:** educación, sabiduría, conocimiento, dignidad de la persona

Es, sin duda, insuficiente el espacio de que dispongo para plantear – que no solucionar – un problema, a la vez, *insoslayable* y *complejo*, como es el de la educación y los principios hermenéuticos que deben informarla, como “camino” a una existencia digna. Apelo, por tanto, en este inicio, al “esquematismo” y parto de “mis convencimientos”, con la sabia ayuda de Filósofos amigos<sup>1</sup>:

“La *sabiduría*, dijo Séneca, es la única *libertad* posible”.

Y Pico della Mirandola hablaba “del hombre como modelador y escultor de sí mismo”: “Al hombre, en su nacimiento, le infundió el

---

<sup>1</sup> El tema que nos ocupa, “Hermenéutica y Educación”, ha sido objeto de mi atención en Congresos y Publicaciones de la Sociedad Interuniversitaria de Filosofía: *Texto y Pedagogía: apuntes para una configuración hermenéutica* (Varios, *A Educación en perspectiva*, 2000); “Desde la Experiencia de enseñar” (Varios, *A Universidad, Raíces históricas y desafíos de futuro*, 2014; “Desde la experiencia de enseñar, II, Actas XI Encuentros de Filosofía no camión de Santiago, 2012; “Del buen hacer” (2002); “Hermenéutica y traducción” (2001; y, finalmente, el tema de “Identidad y Cultura: la desacralización del símbolo” (2001), que tanta importancia tendrá en la figura del profesor y la tradición como modelos. Hoy aporto estas pequeñas reflexiones, sin otra pretensión que resaltar lo obvio, en un momento de especial *incertidumbre* por el decaimiento y retroceso de lo “humano”.

Padre toda suerte de semillas, gérmenes de todo género de vida. Lo que *cada cual cultivase*, aquello florecerá y dará fruto dentro de él" (Pico della Mirándola 1984: 103).

También Kierkegaard, al preguntarse cómo enseñar, advertía: "Hay dos caminos: uno es sufrir; el otro es convertirse en profesor del sufrimiento ajeno".

Estas tres referencias – "*buscar la sabiduría*", no sólo el saber (con la que conseguiremos una de las finalidades mediatas y metodológicas de la educación, la libertad), "*con el esfuerzo del alumno*", mediante "*La ayuda del profesor*" (socrática y agustiniana manera de enfocar la enseñanza como "esfuerzo propio, guía y exigencia externa"), no quedarán completas si no evitamos que todo el proceso quede viciado por las "*ideologías*", que influyen a través del lenguaje. Necesitamos una constante *revisión crítica de los métodos*, porque, consciente o inconscientemente, podemos no buscar la verdad o lo que de verdad nos sea dado alcanzar. A este respecto se pregunta Paul Ricoeur en

*La Metáfora Viva*, ¿qué hago cuando enseño? Y la pregunta ha sido: hablar. No tengo otro modo para transformar el mundo, ni para influir sobre los hombres. La palabra es mi trabajo. La palabra es mi reino. Pero sin olvidar que este instrumento ha de estar constantemente sometido a revisión. Las palabras son siempre equívocas, poseen múltiples sentidos imposibles de eliminar y han de ser continuamente aclaradas, si queremos que la transmisión sea eficaz (Ricoeur 2001).

Con ello advierte, como dice también Marcel, que "el espíritu crítico es, ante todo, *desfanatizante*" (Marcel 1951: 107).

Todos estos textos, y su conjugación, me llevan, sin duda, a plantearme preguntas esenciales en torno a la educación: ¿Qué es

educar? ¿Qué tipo de sociedad queremos a partir de la educación que damos? ¿Qué obstáculos impiden la educación? ¿Cuáles son los problemas más comunes? ¿Qué posturas adoptamos frente a ellos? Y, finalmente, alguna más radical, por estar en la raíz de las otras: ¿en qué tradición se educa? o ¿qué es, para nosotros, el hombre?

### **1. Paréntesis necesario: de la "decisión" de ponerse en camino**

Hay que advertir que no nos hallamos por casualidad en el camino, sino que nuestro andar depende de una *decisión libre*. Es cierto que, en el principio, fuimos "arrojados" a la existencia, "expulsados del paraíso", pero en la posibilidad de elegir entre andar o no andar, y, si andamos, elegir todavía una alternativa. De aquí que sea obligado este paréntesis, paréntesis "necesario", puesto que nunca será un andar "neutro", sino positivo o negativo, respecto del bien que nos atrae o del mal del que huimos. Y de la aceptación consciente de todos los "avatares" que la decisión libre conlleva.

El "*erguirse*" o el "*levantarse*" para andar es siempre algo personal, pero también supone muchas veces una "invitación", que nunca será efectiva, sino viene sustentada por la "decisión libre". La invitación, desde luego, puede revestir múltiples formas, a veces elementales y rutinarias, fácilmente reconocibles a nivel personal o social. Pero lo que sobresale y sobrepasa a cualquier invitación es la "atracción del fin", en su calidad de algo "bueno" a conseguir. Que el "fin bueno" mueve es evidente, aunque sea percibido de múltiples maneras. Esto obliga a darlo a conocer, hacerlo atractivo, facilitar y hacer amables también los medios para conseguirlo. Todo invita al "erguirse", hasta el vacío interior y la insatisfacción personal, el camino mismo, como fuente inagotable de creación y de sorpresas, en el convencimiento de que es siempre algo nuevo y personal en la medida en que se va inventando al hacerlo.

Este “erguirse decidido”, movido siempre por la atracción de fines buenos (o vistos como buenos) ha recibido a lo largo de la historia adjetivaciones diversas, cuyo desarrollo particular requeriría un trabajo aparte para cada una de ellas: hay un “*yérguete político y social*”, un “*yérguete religioso*”, un “*yérguete filosófico*”: todos ellos parten de estados psicológicos de “*insatisfacción* y de *caída*” en que el hombre está sumergido (muy claro en el “*religioso*”: pecado original y expulsión del paraíso, hombre viejo, “*odres viejos*”, necesidad de revestirse de la gracia, “*vino*” nuevo); presente en el “*político*”: toda propuesta nueva parte siempre de situaciones adversas que es necesario superar, de esclavitud, de falta de libertad, de ahogo social. Y la misma necesidad de superación, cuando los sistemas se muestran caducos, encontramos en el ámbito *filosófico*. De aquí que, junto a este carácter *revolucionario y de vuelco* del término, reivindicativo no tanto por el aspecto negativo de “*levantarse contra alguien*”, sino positivamente de “*conseguir algo*”, sobresalga de un modo eminente su faceta *mesiánica*: se nos ofrece siempre como *camino y saber de salvación*. Por ello advertimos que el AMOR (del fin), unido al CONOCIMIENTO (real o ideal), experimentado o aprendido del mismo, debiera ser el “*supuesto*” esencial del “*erguirse*”, si queremos evitar que este “*camino de salvación*” sea algo impuesto y dogmático, inmoderado, excluyente y esclavo. ¿Qué hemos de hacer? Conviniendo en que muchas veces usamos de claras “*estrategias de lenguaje*” para dotar a la acción inicial de suficiente fuerza y dinamismo, hemos de evitar el “*uso abusivo*” del término, significativo en el “*erguirse político*” común y en algunas posturas religiosas y filosóficas extremas. Es cierto que siempre parece guiar la verdad, pero no lo es menos que ésta requiere ser compartida, en la medida en que cada uno ha accedido de buena fe a ella: “*Dios crea al hombre, pero lo crea libre*”. Este uso abusivo del término viene, con frecuencia, apoyado por un “*sentido crítico extremo*”, llevando a políticas “*del sí y del no*”, que en su desarrollo desembocarán en

posturas acríicas, dogmáticas, de iluminados, no filosóficas ni racionales, en definitiva, sin sentido alguno de la "distinción". Lo que en un principio era "impulso" decidido de buena fe, adquiere así, con sus negaciones y afirmaciones absolutas, un evidente tinte "demagógico". Ahora se apela al sentimiento, que no a la razón, a un voluntarismo alejado de todo discernimiento. Y, en este supuesto, el sujeto queda devorado por el "dinamismo" del "erguirse", excluida cualquier consideración de la bondad de la "quietud" o de la necesidad del "pararse" en el camino. Si queremos que el camino se convierta en voluntad permanente del erguirse, ha de estar presidido por la contención y la medida en su desarrollo.

Hechas estas consideraciones, queda destacar la importancia de la "decisión libre" de emprender el "camino de la educación": por el sujeto que echa a andar, por los que tratan de ayudarlo, por las dificultades y lo arriesgado del camino mismo. La Filosofía, toda la Filosofía, ha tratado de iluminar esta "disposición" hacia "lo continuamente nuevo" que supone ir educándose. No es el momento de detenernos siquiera en una somera recopilación. Pero golpean en esta puerta la "*Mayéutica*" de Sócrates, el "*Poema*" de Parménides, *De Magistro* de san Agustín o la Teoría de los Idola, de Bacon. Todos ellos (perdón por "todos" los demás) insisten en la "disposición psicológica" inicial a reconocer "que no sé nada", y en el "vaciamiento interior" que debe acompañarla. Es necesario desprenderse del "cariñoso" apego a los "ídolos" que nos ayudan a vivir y a creernos importantes: el "desarme" inicial con el ansia de llenarnos, en un caminar que, humanamente, carece de final, muy alejado, en palabras de Parménides, del caminar común de los mortales.

## 2. ¿Qué es educar?

La finalidad de la enseñanza es, sin duda, la "educación". Pero ¿qué es educar? Es evidente que en esta primera pregunta aflora ya la *complejidad* de que hablaba, porque, por un lado, la raíz latina del término – *educō* – muestra ya un componente de *fuerza y necesidad* ejercidas desde fuera (*conducir, hacer partir, hacer salir del cascarón* y, por extensión, *educar física y moralmente*). Pero, por otro, es al hombre al que se educa y todo el proceso de la educación y su finalidad han de estar marcados por el adjetivo "*humano*", que supone un salto cualitativo en la jerarquía de "lo a educar", al convertirse el hombre en sujeto y objeto de su propia educación. Del no tener esto en consideración ("finalidad para la que se educa" y "jerarquía y estatus del sujeto a educar"), proviene el que la respuesta a la pregunta planteada sea diversa. Sin acuerdo posible, al parecer, si examinamos la historia o esté presente "desconcertado" en que vivimos. Es curiosa, como ejemplo, la preocupación actual, convertida en verdadera manía, por rebajar al hombre al nivel animal, eliminando de un plumazo el ámbito de la libertad y responsabilidad, justificables sólo, en último término, como algo que pertenece a un ser trascendente.

No sólo las respuestas han sido diversas, sino que han sufrido siempre de un cierto "enmascaramiento", tanto en su formulación, como en su aplicación, en razón de que las "ideologías" tienden siempre a "disfrazarse". Tres respuestas – no químicamente puras – se me ocurren:

- La educación como "socialización", con el consiguiente sometimiento, domesticación, igualación (igualitarismo), alienación o cosificación. En este modelo falla la libertad, la creatividad, el sujeto responsable, la iniciativa y el riesgo. El hombre puede convertirse en un ser "gregario" y de "manada".

- La educación, como proceso que favorezca el desarrollo único del individuo, en que prima la espontaneidad y libertad, el egoísmo que excluye la solidaridad: el "otro" se constituye en el enemigo del "sí-mismo".
- La educación como "ejercicio" constante de formación de la *Persona*, que dará como resultado un "individuo", libre y responsable que, desde la propia *identidad personal*, trata de encontrar, y efectivamente encuentra, el "*quicio*" para insertarse en lo social. Con ello se construirá una identidad colectiva al abrigo de toda alienación y cosificación, de todo gregarismo, en una sostenida vigilancia crítica y libre.

Que son posibles cualquiera de estos tipos de educación es evidente, a pocos análisis que hagamos de la realidad social, histórica o presente. Que "aparentemente" todos optan por la tercera respuesta por ser la "*políticamente correcta*", también es claro. La primera aparece "enmascarada", siempre al socaire de las otras dos, propiciada por un poder totalitario y paternalista que sustituye al individuo, normativizando toda su vida, en razón de que es lo mejor para él. ¿Es posible el segundo tipo de educación? Sí, a nivel de minorías; sí, al potenciar lo "distinto", la fuerza y la creatividad, lo que excluye y las políticas de afirmación del yo (determinados sistemas filosóficos nos lo proponen). En cuanto a la tercera, finalidad loable y deseable (más allá de los que practican la filosofía del "como sí"), será necesario señalar claramente los "ámbitos que abarca la PERSONA", como un "ser encarnado", en que lo espiritual (también en su dimensión trascendente) se enraíza en lo material. Se enseña para educar y se enseña para caminar desde uno mismo hacia los "otros" y hacia el "Otro", facilitando la posibilidad de una auténtica y libre vida personal, pero en la "solidaridad" universal. Desde la necesidad constante de la crítica, habrá que optar por una u otra finalidad: los *programas*, los

*métodos*, también los *conflictos* estarán en relación directa con la finalidad elegida.

### **3. La educación (hoy) y sus problemas**

La mayoría de los problemas son comunes a todas las comunidades y pueblos, pues, al decir de Bacon, todos los hombres, o por educación, herencia o naturaleza, poseen los mismos "ídolos", a los que se aferran y desde los que luchan y obran. Les son muy queridos, pues en ellos se fundan y sin ellos se sienten desamparados y "desnudos". Y son peligrosísimos (véase el "uso del lenguaje"), si no usamos de una sana limpieza de la mente. Estos problemas, si no son distintos, sí se agudizan y singularizan en un determinado pueblo y en una concreta época. ¿De dónde surgen? Sin duda de la *no-conjugación racional y afectiva* de extremos aparentemente opuestos:

- Autoridad y Libertad;
- Tradición y Modernidad;
- Identidad y Pluralidad;
- Identidad y Diferencias;
- Hombre y Naturaleza;
- Texto y Tecnologías.

Analícemos uno a uno estos extremos y veremos surgir, por predominio de uno de ellos, los problemas que a diario nos afectan en el ámbito escolar, ámbito especialmente sensible a los mismos, que los recibe ya masticados e ideológicamente lastrados: es en el *dominio social* donde la autoridad ha perdido su prestigio moral, se confunde libertad con "anomia" o se cae en los fundamentalismos por imposición de la propia identidad. Y es en el ámbito social (antes filosófico) donde ya no hay verdad, sino interpretaciones, y el mismo "sujeto" se da por muerto y desaparecido. Nunca, como ahora, tuvo Píndaro mayor razón

al definir al hombre "como el ensueño de una sombra" (con consentimiento del hombre):

¡Seres efímeros! ¿Qué es cada uno de vosotros? El hombre es el ensueño de una sombra (*σκιας οναρ ανθρωπος*). Pero si los dioses dirigen sobre él un rayo, queda rodeado de un brillante resplandor y su existencia es dulce (3ª Pítica).

La violencia escolar (fruto, sin duda, de la "desacralización" de la figura del otro y de la figura del profesor, que ha pasado de ser respetado a ser un "coleguilla" más), el desencuentro entre educadores y educandos, entre educadores y familia, entre familia y Estado; el desinterés alarmante por los saberes clásicos, el convencimiento de que el valor de mérito (adquirido por el saber) no se corresponde con el valor de mercado y, por supuesto con el valor humano, han convertido la educación en un "campo de Agramante", no ya como lugar donde hay mucha confusión y nadie se entiende, sino donde cada uno va por su lado.

Ante los extremos arriba indicados y los graves problemas que generan, aparecen tres posturas posibles:

- Una primera general de "*desconcierto*": no educa.
- Predominio de uno de los contrarios, con el consiguiente sometimiento de la parte contraria: aliena.
- Conjugar lo uno y lo múltiple, en razón de la "similitud" que une a los contrarios, huyendo de los "igualitarismos"<sup>2</sup>. No se trata de

---

<sup>2</sup> Es el momento de adelantar, en relación a este tema, la inmensa aportación hermenéutica de la Escuela de Eranos, destacando, desde el principio, el carácter dual de Hermes y su función de mediador: de intermediario, expresada en el "Caduceo" que empuña. Dios de la alteridad asumida, coimplicador de opuestos, mediador y reconciliador, está ofreciendo, como dice F. Mayr (*Mitología occidental*, 1989) el paradigma simbólico de la Hermeneia o interpretación de la vida, como diálogo entre naturaleza y cultura, noche y día, devenir y ser. Es esta imagen

reforzar siempre la "tesis" en el proceso dialéctico hegeliano, sino, por medio del *diálogo*, enriquecerme en lo múltiple que necesito. Ya en Sócrates se producía el "encuentro" como resultado del "esfuerzo" de uno y la "autoridad" conductora del maestro. Habermas, en nuestros días, habla de "*conversación civilizada*": que exige claridad racional y disponibilidad afectiva (no atrincheramiento), pero también "seguridad" de las propias posiciones. Todo proceso de "convivencia", como integración

---

arquetípica la que nos ofrece "Hermes como símbolo de *conjunción* o integración de lo racional (pensamiento) y lo irracional (sentimiento), imagen que "señala e ilumina el camino del equilibrio de la totalidad psíquica y de la anulación de los contrarios, en el proceso de llegar a ser uno mismo" (Berjat 1989; López-Pedrosa 1991). Pero uno de los autores, en los que esta idea de la *alteridad* encuentra expresión más adecuada e inicial, es Gilbert Durand (1 de mayo 1921 – 7 de diciembre de 2012), al señalar las tres estructuras del mito de Hermes: "La fuerza de lo íntimo o la *Potencia de los pequeños*"; "El mediador", capaz de comunicar los contrarios; "El psicopompo" (*ψυχοπομπός*), o conductor de las almas (Karl Kerényi), que une un mundo con otro. En obras como "*Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*" (1960); "*L'Imagination symbolique*" (1964); "*Figures mythiques et visages de l'oeuvre. De la mythocritique à la mythanalyse*" (1979), Gilbert Durand ha desarrollado toda una "concepción del mundo" que sirve de compensación a los excesos de la "conciencia colectiva", tan dada en occidente a trascender los límites. Como sigue diciendo Luis Garagalza en su obra *La Interpretación de los símbolos* (1990), bajo los auspicios de la figura de Hermes se desarrolla toda una "concepción del mundo", que sirve de compensación a los excesos de la "conciencia colectiva" tan dada en Occidente a trascender los límites. Esta pensamiento hermético se caracteriza por su visión confusora (coimplicadora) de los contrarios, en virtud de la cual desaparece toda ruptura o separación dualista. Los pares de opuestos aparecen *interpenetrados, vinculados* por una *similitud interna* que los cohesiona. Guiado por esta noción de *similitud*, Gilbert Durand extrae una serie de conclusiones epistemológicas en las que queda formulada su oposición a la metodología "moderna" y que se concretan en cuatro postulados clásicos: *Postulado de la no-metricidad, postulado del no-causalismo objetivo, postulado del no-nosticismo, postulado de la dualidad*, con los que "no reniega de la modernidad", sino que, al modo de Gadamer, trata de revitalizar la Tradición: "*El presente sin la tradición o la tradición sin la presencia no son más que letras muertas*". Por último, traigo aquí a colación (que es comunión), primero en aprecio y admiración, a nuestro querido Andrés Ortiz-Osés, que, con su *Hermenéutica simbólica*, y en una ingente obra, ha sabido realizar la síntesis de la Escuela de Eranos y convertir la razón clásica en "razón de sentido, una razón sensible o sensual", más acorde con nuestra forma de ser y vivir. Son clásicas sus obras "*La nueva filosofía hermenéutica* (1986), "*El Círculo de Eranos. Una Hermenéutica del sentido*" (1994) o la más reciente (2012) "*Hermenéutica de Eranos. Las estructuras simbólicas del mundo*". En cuanto al particular sesgo que da a la doctrina de esta escuela: "*Metafísica del sentido*" (1989) y "*La razón afectiva*" (2000), con multitud de trabajos donde aborda el particular, arriesgado y enigmático sentido de nuestro vivir cotidiano.

urgente y necesaria, habrá de tener en cuenta estos presupuestos, al menos no olvidar que las culturas son algo vivo que progresa y, en razón de ese progreso, valen más o menos. Una falsa antropología, muy de moda, antepone el "respeto" a la naturaleza de las mismas.

#### **4. Obstáculos – que impiden – la educación**

Son muchos, ciertamente. Algunos ya señalados. Pero me fijo ahora en el gran obstáculo: *la desmotivación*, contemplada tanto en el profesor como en el alumno. *¿Qué puede causar la desmotivación en el Profesor?* He aquí algunas referencias:

- Ausencia de "fines" y su adecuada jerarquización, deficiente claridad o confusa definición de los mismos. A la vez la falta de coincidencia entre los "fines personales" y los "sociales", lo que puede convertir al profesor en un puro "asalariado" o máquina parlante sin fuerza de convicción en lo que enseña. El "enamoramamiento" de la propia materia y de la bondad de los medios que empleamos provoca la atención gozosa, antesala del aprendizaje educativo.
- De acuerdo a lo dicho, señalo, en segundo lugar, la *falta de "vocación"*, que convierte al profesor en un errático peregrino en tierra de nadie, siempre en la frontera, y dispuesto a abandonar en cualquier momento. Entiendo la *vocación* (concepto y palabra muy desprestigiados ahora) como "*llamada*" y, por consiguiente, con respuesta positiva de entrega y vaciamiento, que participa, en algún sentido, de lo "sagrado", al venir a la educación por el hecho de que el sujeto y el objeto de la misma, es la PERSONA, de donde nacen todos los "derechos", pero también todos los "deberes".
- *Actitud del educando* (pasividad, resistencia, no coincidencia de fines educativos, ausencia total de "esfuerzo", predominio de la

idea de que la "escuela de la vida" enseña más que las "aulas", desencuentro generacional y falta de diálogo, englobado todo en la "desmotivación del alumno, que produce cansancio y apatía en el profesor. Aquí añadido un efecto en cadena, acumulativo: la desmotivación de un profesor influye en el siguiente, así como la deficiente formación del alumno, acumulada, se convierte en desánimo para el otro.

- *Desamparo ante la ley y otros agentes educativos* (Estado, Familia), con la consiguiente pérdida de autoridad y falta de reconocimiento social. A esta falta de "alicientes", necesarios desde el punto de vista psicológico, es necesario añadir también los "económicos", en ningún sentido reñidos con la "vocación a la educación". No se nos considera "agentes productivos", sino parásitos soportables, llenos de prebendas sociales, ajenas a su valía. La palabra "maestro", de significar el sujeto depositario de un tesoro de sabiduría y prudencia, verdadero forjador de la persona, ha pasado a designar lo último del escalafón en el ámbito de la enseñanza, evitando su uso en las denominaciones oficiales y en el lenguaje diario.

## **5. ¿Qué causa la desmotivación del alumno?**

- *Falta de "autoridad moral y científica"* (filosófica, doctrinal) del profesor, que tiene mucho que ver con la inseguridad e incertidumbre en las propias convicciones y verdades. La seguridad se contagia y transmite, más que por argumentos, "afectivamente". Y aquí hay que retrotraerse al "desamparo ideológico" en que la sociedad está, a lo "errático" de las fronteras humanas, en que el profesor participa. Es necesario reforzar la propia personalidad (sin dogmatismos, y estableciendo el "diálogo" hasta donde sea posible, seguros de los límites marcados por lo "humano").

- Falta de vocación, unida, en este caso, al "*compromiso*". Vocación que no incluye un cheque en blanco, sino que se corresponde con el compromiso exigido por el deber de uno mismo y por el derecho de los otros. Este tipo de vocación incluye siempre el "*riesgo*" (de equivocarse, de imponer la violencia, o de saber sobreponerse a ella sin desfallecer, de luchar contra la apatía y el dejarse llevar).

- *Desvinculación del saber "teórico" del "práctico"* y la falta de voluntad o incapacidad para hallar el quicio entre ambos. Las razones son múltiples: valoración exclusiva de "lo práctico" a nivel social; confusión respecto a qué es "lo práctico"; no distinción entre la formación integral de la persona y aquello que nos puede proporcionar un medio inmediato de vida; convencimiento de que "lo práctico" requiere menos esfuerzo, tiene salida inmediata y hace progresar la sociedad. Junto a éste, otros dos convencimientos importantes: el primero, que el "saber teórico" es el gran culpable del "*fracaso escolar*"; y el segundo, que el "saber práctico" apenas necesita del "*cultivo de la memoria*", anclados como estamos, todavía, en el "progresismo ilustrado" de la Modernidad y el rechazo a toda tradición.

- Finalmente, la *falta de madurez del alumno* (incapaz de medir las distancias, fijar los límites entre autoridad y amistad, atento sólo al presente y a la salida fácil) y la *maleabilidad* propia de su edad, expuesta a la influencia social y sus medios, dados siempre a destacar lo "novedoso", lo "extravagante" y lo que impacta.

## **6. ¿Cómo hacer? Aportación hermenéutica**

De lo dicho se desprende inmediatamente esta pregunta: ¿qué principios hermenéuticos han de informar la educación?, y *¿cómo hacer?*

- Los Profesores;
- Los Alumnos;
- Los (llamados ahora) Agentes sociales: Padres (desgraciadamente incluidos en este apartado), Estado e Instituciones.

Desde luego, *todos*, atenerse estrictamente a sus cometidos y funciones, en constante interacción de unos con otros, sin interferencias excluyentes. Porque no a "todos" corresponde el mismo derecho. A los Alumnos y Padres les asiste una especie de derecho *natural*: unos a ser educados rectamente, los otros a educar, siempre en valores personales y sociales. Todos los demás reciben este derecho por *delegación*, como una delicada *encomienda* de los anteriores; incluso los Profesores, en quienes su profesión y vocación convierte el derecho "delegado" y "adquirido" en algo casi "natural". También el Estado, que lo ha de ejercer sin sobrepasar esta delegación, ni imponer sus fines, sino creando las condiciones necesarias que favorezcan la educación. Y no puede darse ningún tipo de "inversión": así como los padres pueden perder su derecho a educar por no pensar o vivir "esos valores personales y sociales", así también el Estado (como sucede en el momento presente) no puede contemplar el derecho y deber naturales de los Padres a educar como si fuesen "delegados" por el mismo Estado, marcando fines, señalando valores e imponiendo un tipo de educación "sesgada". Por ello es necesario advertir, con toda la fuerza posible, que son estos "valores personales y sociales" quienes marcan los límites y legitiman o deslegitiman este derecho y deber. ¿*Qué valores*? Aquellos que Max Scheler y el Personalismo enunciaba y que, aunque formulados tal vez de otra manera, tienen plena actualidad: *valores económicos* o de utilidad y trabajo; *valores intelectuales* o de conocimiento; *valores estéticos* o de arte y emoción estética; *valores morales*, sociales y jurídicos; y *valores religiosos* o

valores del espíritu, de lo absoluto, de Dios y la religión. Todos abarcan ámbitos inalienables de la persona. Descuidado uno de ellos o la adecuada "jerarquización" de los mismos, la persona queda "descompensada".

Son valores necesarios, universales y constantes humanas. Pero en la actual confrontación de culturas, pudieran fácilmente ser "relativizados". Por ello será necesario apelar a la *Tradición en la que se educa*: que no es producto del azar, sino resultado acumulativo del esfuerzo de muchos hombres libres, empeñados en conocerse y desentrañar su destino. No todas las culturas son iguales, ni avanzan al mismo ritmo; pero también estas culturas pueden sufrir "tormentas de arena" que las detengan o aniquilen. La "Tradición" exige cuidado constante, porque conforma nuestro presente (Gadamer habla de "causa efectual"). Pero en el que la recibe exige también una formación amplia y condiciones suficientes de interpretación. Exige, por fin, una constante revisión crítica y atención receptiva a las demandas sociales, no a las "modas". Sólo así podremos dar coherencia al "pluralismo" presente, en el que la "integración" más que un bien a conseguir parece un mal a evitar. Tal vez nosotros hemos perdido el "prestigio" por no cumplir estas condiciones y no guardar la adecuada jerarquía entre lo que se enseña: bien están las "manualidades y entretenimientos" necesarios al "*homo faber*" (la mayor parte de las veces problemas de método), pero no olvidemos que esas "habilidades" no tienen sentido sino integradas en una síntesis superior de conocimiento.

La crisis de la Educación es crisis de la Filosofía como última explicación del *cómo hacer*, es crisis de la "modernidad", como suelo fundamental en el que todavía nos movemos: "No hay hechos, sólo interpretaciones", dijo Nietzsche; relativismo que ha llegado al paroxismo en nuestros días: frente al "univocismo" de la razón ilustrada, el "equivocismo" de la razón postmoderna. Hemos llegado a una Filosofía del "nihilismo" y de la "noche", filosofía sin sujeto, sin

verdad que alcanzar, y sin certezas, por tanto, del que educa. Y frente a *univocismo* y *equivocismo* me inclino por lo que Mauricio Beuchot propone como "*Hermenéutica analógica*":

Un intento de ampliar el margen de las interpretaciones sin perder los límites; de abrir la verdad textual, esto es, la de las posibles lecturas de un texto, sin que se pierda la posibilidad de que haya una jerarquía de acercamientos a una verdad delimitada o delimitable.

La analogía se presenta sobre todo como procedimiento dialógico o de diálogo, ya que sólo a través de la discusión que obliga a distinguir se captan la semejanza y, sobre todo, las diferencias. Pero también en el sentido de tensión de opuestos, de lucha de contrarios, ya que la analogía introduce en el seno del concepto o del término ese juego y rejuego de semejanza y distinción que están poniendo en acción la diferencia y la oposición. Es algo que ya habían visto el Maestro Eckhart y Nicolás de Cusa (Beuchot 1998: 13).

El texto (hombre, mundo, Dios) es un camino a descifrar, conversando civilizadamente, ha dicho Habermas, Pero es necesario ver qué cosas se pueden elevar a una abstracción o universalización vivas y dinámicas, en un diálogo presidido por el respeto y la solidaridad, sin quedarnos sólo en el "diálogo razonable". Reconocer dentro de ciertos límites, pero sin aceptar todo.

En un trabajo anterior, decía yo, que la aventura del texto nos lleva a la aventura de la educación. Ésta, si quiere ser "aventurosa", no puede ser del todo "aventurada", porque es necesario que el caminante tenga clara la meta. Al menos que un cierto conocimiento de su bondad le mueva en el camino mismo, ayudándole en sus aventurados pasos.

Y lo que enmarca y engloba todas las propuestas de metas educativas es "educar para el hombre y desde el hombre", como persona. Desde el hombre y desde la persona cabe

- educar para la libertad;
- educar para la paz;
- educar para la solidaridad;
- educar para la verdad, como basamento y "humus" de todo lo anterior;
- educar en y para el amor: primero este amor de "remedo" entre nosotros; luego el AMOR que trasciende y libera definitivamente.

Todo esto evitará educar en la desconfianza para educar en la inocencia, en la admiración y el pasmo por cada paso dado. Pero si esto nos parece una "*Utopía*", escuchemos las palabras de Séneca:

A muchos les parece que los filósofos prometemos cosas mayores que las que caben en la condición humana; pero esto lo piensan esos tales porque sólo atienden al cuerpo. ¡Vuelvan su atención al alma y juzgarán a la medida de Dios! (Séneca, 29).

Y, para terminar, una última referencia hermenéutica, obligada por fundamental, en el concepto de educación: Si "ser educado" consiste en "comprenderse (vean este reflexivo también de "interés") comprendiendo", a sí mismo, a los otros y al mundo que nos rodea, y obrar en consecuencia, el problema de la comprensión y su "*historicidad*" como principio hermenéutico, se coloca en el centro de nuestro análisis. La "*historicidad*", a la que Heidegger despertó a Gadamer, es concepto que aquilata tanto la valía y eminencia de los

“textos”, como la recepción en prejuicios válidos con que el intérprete se enfrenta a aquéllos. La educación viene a ser aplicación privilegiada y eminente de la “*historia efectiva*”. Y es precisamente Gadamer quien hermenéuticamente nos debe acompañar en esta breve andadura (Gadamer 1977).

Deslastrada la tradición y el receptor de falsas adherencias historiográficas o de prejuicios falsos (historicidad que oculta, distrae o aburre), sucede que, al decir de Heidegger, la Educación se nos presenta *como un acontecer de pasmo y de creación*:

La concepción de la pregunta ¿qué es una cosa?, como pregunta histórica, no tiene nada que ver con una intención de relatar en forma meramente historiográfica las doctrinas aparecidas anteriormente. Tampoco tiene nada que ver con la manía de criticar aquellas doctrinas, para ofrecer una nueva formada por la adición de lo valedero de cada una de las anteriores. Antes bien, es necesario movilizar el acontecer inicial e interno de esta pregunta, conforme a su dinamismo más elemental, aunque inmovilizado en una quietud, un acontecer que no está alejado de nosotros, en alguna época pretérita, sino que está presente en cada proposición y en cada opinión cotidiana, y en cada acceso a las cosas (Heidegger 1985: 43–44).

Acontecer de “pasma y creación”, que dice de apertura y posibilidad, de no cercenar raíces, sino de impulsar y atender cualquier atisbo de camino nuevo, puesto que el educando es siempre campo fértil donde germinan cosas nuevas a partir de lo depositado amorosamente en él. Esto es movilizar el acontecer inicial, espoleados por una “admiración” no estática, sino dinámica, que hace aflorar siempre la pregunta. Y la “quietud” o tradición que nos llega y nos

conforma no es algo anquilosado y muerto, sino reservorio luminoso de lo bello, de lo verdadero y de lo bueno. Así lo recibe Gadamer y así lo expresa en una de las reglas más importantes de su *Hermenéutica*: “*Atenerse a las cosas y evitar las arbitrariedades de las ocurrencias*”, palabras que trazan a la educación un programa completo, tanto de *contenidos* como de *actitudes*:

Toda interpretación correcta tiene que protegerse contra la arbitrariedad de las ocurrencias y contra la limitación de los hábitos imperceptibles del pensar, y orientar su mirada a la “cosa misma” (que en el filólogo son textos con sentido, que tratan, a su vez, de cosas). Este dejarse determinar así por la cosa misma no es evidentemente para el intérprete una “buena” decisión inicial, sino verdaderamente “la tarea primera, constante y última”. Pues lo que importa es mantener la mirada atenta a la cosa aún a través de todas las desviaciones a que se ve constantemente sometido el intérprete en virtud de sus propias ocurrencias (Gadamer 1977: 332–333).

El texto, suficientemente explícito, por un lado, nos previene negativamente de la necesidad de protegerse de la arbitrariedad de las ocurrencias, sean naturales (por falta de luces) o buscadas, de buena o de mala fe: de la utilización de *los textos*, en que la tradición se nos entrega, de una manera ideologizada, demagógica e interesada; por otro, nos advierte de la limitación de los hábitos imperceptibles del pensar: nuestros hábitos hacen más fácil el pensar, pero disminuyen nuestra atención y hacen que tomemos a la ligera, y como “ya sabido”, lo que se nos entrega. Nunca será suficiente la vigilancia sobre estos hábitos malos o vicios, tan difíciles de erradicar por su enraizamiento en el sujeto.

Positivamente, el texto nos invita a dejarnos “guiar por las cosas mismas”, que nos ayudará a distinguir entre “las opiniones” y los “contenidos” de los textos. Con ello guardamos la máxima *objetividad* en la interpretación e, indirectamente, aumentamos el prestigio de la “autoridad”, tanto del texto como del que interpreta o enseña, la buena autoridad, no nacida de la demagogia, ni del halago, ni de las connotaciones históricas de aquél. A este respecto, tenemos unas certeras palabras de Gadamer que hablan de la validez de los textos, y yo diría, de los textos poéticos en particular: no son válidos por sus referencias históricas, sino porque “*todavía nos hablan*”: “El que pudiesen ser respuestas y que incluso pronto se les empezase a leer como textos, no ocurrió por interés histórico, sino porque eran obras que seguían hablando” (Gadamer 1977: 671).

Si desde este respeto a la objetividad del texto y al quehacer del intérprete, nos preguntamos, ¿a qué debe atender la educación para que sea eficaz?, Gadamer continuamente nos responderá con la misma propuesta de rehabilitación del concepto de *tradición*, avalada por un largo proceso de depuración, y, en consecuencia, del concepto de *autoridad*, haciendo “justicia al modo de ser finito e histórico del hombre”: para ello “es necesario llevar a cabo una drástica rehabilitación del concepto de prejuicio y reconocer que existen prejuicios legítimos”. No se trata de un sometimiento ciego a lo que se nos entrega, sino de un acto de reconocimiento de su superioridad y, en consecuencia, de conocimiento de la propia valía, mérito, y sanas limitaciones:

Es verdad que la autoridad es, en primer lugar, un atributo de personas. Pero la autoridad de las personas no tiene su fundamento último en un acto de sumisión y de abdicación de la razón, sino en un acto de reconocimiento: se reconoce que el otro está por encima de uno en juicio y perspectiva y

que, en consecuencia, su juicio es preferente y tiene primacía respecto al propio. La autoridad no se otorga, sino que se adquiere, y tiene que ser adquirida si se quiere apelar a ella... (Gadamer 1977: 347).

No debemos cansarnos de destacar la importancia de este concepto de autoridad "como algo adquirido", para la educación. Y de su cuestionamiento en la actualidad, presidida no por una "sana y eficaz duda", sino por una actitud corrosiva y de acecho constante. Se duda hasta la extenuación y, al final, no queda nada sobre lo que construir. Gadamer, unas líneas más adelante, nos ha advertido de la actitud juiciosa que debe tener el educando:

El reconocimiento de la autoridad está siempre relacionado con la idea de que lo que dice la autoridad no es irracional ni arbitrario, sino que en principio puede ser reconocido como cierto. En esto consiste la esencia de la autoridad que conviene al educador, al superior, al especialista. Es verdad que los prejuicios están legitimados por la persona y que su validez requiere una inclinación a favor de la persona que los representa (Gadamer 1977: 342).

Esto no excluye, para nada, la necesidad del *diálogo*, que se establece entre tradición e intérprete, educador y educando y que tantas dificultades adquiere por la *insuficiencia del lenguaje*, porque siempre queda ser a comprender más allá del lenguaje. Dato que no sólo impulsa la investigación, nos hace estar abiertos a lo, de momento, misterioso (o misterioso absolutamente hablando), sino que hace honor a la afirmación filosófica de que "el hombre, por naturaleza, desea saber" más. He aquí la esencia de la Hermenéutica y la necesidad de la aquilatación constante del lenguaje:

El ser que puede ser comprendido es lenguaje, porque, sobre todo, siempre queda ser que no puede ser lenguaje ni recogerse en la comprensión, y ese ser es, verdaderamente, lo que importa. Hay un desfase entre el querer decir y lo dicho en el que se abre el espacio del diálogo, se mueve la interpretación y permanece siempre, implacable, la finitud de lo que somos.

Las palabras de Gadamer nos advierten, indirectamente, de la actitud del educador respecto al educando: de respeto hacia su ignorancia inicial, de su desvalimiento, hasta de su obcecación respecto a lo que es evidente. Debe, sin duda, mantener la actitud socrática de ayudar a ver y, en todo caso, hacerle comprender la necesidad del reconocimiento de la propia ignorancia como antesala del saber. Nunca la imposición de la autoridad violenta o llevarle a la situación de ridículo social. Ha de advertir siempre que la situación de "tutelaje" va paulatinamente desapareciendo, que "la tutela que ejercía el educador pierde su función (de guía) con la llegada de la madurez". Pero advirtiéndolo, a la vez, que nunca se alcanza la "madurez total", que nunca el hombre se libera de toda tradición y de todo dominio por el pasado: "En realidad no es la historia la que nos pertenece, sino que somos nosotros los que pertenecemos a ella" (Gadamer 1977: 344). Pudiera parecer que, en el momento presente, excesivamente crítico y con logros científicos espectaculares, el hombre goza de libertad total. Pero es un espejismo. La tradición es siempre una forma de autoridad y toda educación reposa siempre sobre la base de la tradición:

Lo consagrado por la tradición y por el pasado posee una autoridad que se ha hecho anónima, y nuestro ser histórico y finito está determinado por el hecho de que la autoridad de

lo transmitido...tiene poder sobre nuestra acción y sobre nuestro comportamiento. Toda educación reposa sobre esta base (Gadamer 1977: 348).

## **7. Aplicación y Educación**

Toda educación reposa sobre esta base, es decir que la tradición nos determina y conforma nuestro quehacer, nuestras acciones, como causa efectual. No como causa extraña y ajena a nosotros, sino desde dentro, con implicación nuestra. Gadamer habla de "...estar *dentro* de un acontecer tradicional". Por ello, inevitablemente, entramos en la *Ética*, y estamos en el tercer momento de la *Hermenéutica*, la *aplicación*, momento del proceso hermenéutico tan esencial e integral como la *comprensión* y la *interpretación*. No son momentos separados, sino que forman un proceso unitario: "comprender es siempre también aplicar"; "...en la comprensión siempre tiene lugar algo así como una aplicación del texto que se quiere comprender a la situación actual del intérprete", a la situación concreta a la que éste habla (Gadamer 1977: 379–380). Gadamer ve la tarea de la *Aplicación* como la dimensión problemática central de la hermenéutica y, en su resolución, adquiere especial importancia la *Ética* de Aristóteles. Éste no trata el problema hermenéutico, sino que investiga el papel que debe desempeñar la razón en la actuación moral: se habla de razón y de saber no al margen del ser tal como ha llegado a ser, sino desde su determinación y como determinación suya. Por ello dice Aristóteles que el elemento que sustenta el saber ético y, en definitiva, su comportamiento, es la *OREXIS*, el "esfuerzo", y su elaboración hacia una actitud firme (*HEXIS*) (Gadamer 1977: 383–384).

Queda así distinguida esencialmente la moralidad humana de la naturaleza en general, porque en ella no sólo actúan capacidades y fuerzas, sino que el hombre se convierte en tal sólo a través de lo que

hace y cómo se comporta y llega a ser el que es en el sentido de que siendo así se comporta de una determinada manera.

A partir de las consideraciones aristotélicas, Gadamer se pregunta si puede existir un saber filosófico sobre el ser moral del hombre y qué papel desempeña este saber respecto a este ser moral en general; o, de otro modo, si puede enseñarse y en qué medida es eficaz; finalmente, en qué se distingue del puramente *técnico*.

En primer lugar, es necesario *ver* la situación concreta iluminada por la tradición que nos llega: "Si lo bueno para el hombre sólo aparece en la concreción de la situación práctica en la que él se encuentra, entonces... el que actúa debe ver la situación concreta a la luz de lo que se exige de él en general" (Gadamer 1977: 384).

Las consecuencias para la educación son evidentes:

- un saber general que no sepa o no pueda aplicarse a la situación concreta carecería de sentido.
- en el educando se exige un grado de madurez suficiente como para no esperar de la tradición que se le ofrece más de lo que ésta puede ofrecerle, actitud que mantendrá a lo largo de las situaciones concretas de su vida.
- el que sabe no se encuentra con un *saber objetivo*, sino que lo que conoce *le afecta directamente*. Aristóteles habla ya de un "*saberse*". Frente al saber técnico que guía el producir, Aristóteles llama al saber hermenéutico o de la conciencia moral "un *saberse*", esto es, un saber para sí, con lo que esto conlleva de compromiso moral.

Así quedan marcadas las diferencias entre ambos saberes, y afectados a la vez sus contenidos y métodos. De modo general podemos decir que:

- El saber técnico *se aprende* y se puede también *olvidar*. El saber moral, una vez aprendido, *ya no se olvida*:

No se confronta uno con él de manera que uno se lo pueda apropiarse o no apropiarse, igual que se elige un saber objetivo, una *tekhné*. Por el contrario, uno se encuentra ya siempre en la situación del que tiene que actuar (si se prescinde de la fase infantil en la que la obediencia al educador sustituye a las decisiones propias) ... Por eso el concepto de la aplicación es tan problemático (Gadamer 1977: 388).

- El saber moral no está restringido a objetivos particulares, sino que afecta al vivir correctamente en general. El saber técnico es siempre particular y sirve a fines particulares.

- El saber técnico no logrará nunca suprimir la necesidad del saber moral, porque éste afecta a la persona y al sentido de la misma: es un "saberse".

- El "saberse" en que consiste la reflexión moral está de hecho referido a sí mismo, de una manera muy particular.

En esto insiste Gadamer. Está convencido de que la *aplicación* no es una parte última y eventual del fenómeno de la comprensión, sino que determina a éste desde el principio y en su conjunto. La *aplicación* no consiste en relacionar algo general y previo con una situación particular. El intérprete que se confronta con una tradición intenta aplicársela a sí mismo. Pero no puede pensar que el texto transmitido sea para él algo general que pudiera ser empleado posteriormente para otra aplicación particular. Por el contrario, el intérprete no pretende otra cosa que *comprender* este asunto general, el texto, esto es, comprender lo que dice la tradición. Y para comprender esto *no le es dado querer ignorarse a sí mismo y a la situación hermenéutica*

*concreta en la que se encuentra*. Está obligado a relacionar el texto *con esta situación*, si es que quiere entender algo de él (Gadamer 1977: 396).

Gadamer ve así el saber moral, el “saberse” de que habla Aristóteles, como una especie de modelo de los problemas inherentes a la tarea hermenéutica, que es tanto como decir educativa. El saberse contiene una *aplicación completa*, confirma su saber en la inmediatez de cada situación dada. Y nos habla de la implicación mutua entre educador y educando.

## **Bibliografía**

- Berjat, A. (1989) *El Retorno de Hermes*. Barcelona: Anthropos.
- Beuchot, M. (1998). *Hermenéutica analógica y crisis de la Modernidad*. Universidad de México, 568, abril-mayo.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Heidegger, M. (1985). *La Pregunta por la cosa*. Barcelona: Edic. Orbis.
- López-Pedrosa, R. (1991). *Hermes y sus hijos*. Barcelona: Anthropos.
- Marcel, G. (1951). *Les Hommes contre l'humain*, Fayard: París.
- Pico della Mirándola (1984). *De la dignidad del hombre*. Madrid: Edit. Nacional.
- Ricoeur, P. (2001). *La Metáfora viva*. Madrid: Edit. Trotta.
- Séneca, *Tesoro de Máximas, avisos y observaciones*. Círculo de Lectores, 11.

Vicente, *Entre la exigencia y el esfuerzo*