



FORMACIÓN, CULTURA Y HERMENÉUTICA: DE HEGEL A GADAMER ¹

CONRAD VILANOU (*)

RESUMEN. En este artículo se presentan los antecedentes y las características de una pedagogía hermenéutica que hunde sus raíces en la tradición neohumanista de los ideales de formación (*Bildung*). Se trata de una propuesta que recoge aspectos del idealismo de Hegel, del historicismo de Dilthey y de la pedagogía de las ciencias del espíritu (Spranger, Litt, Flitner). En realidad, esta tradición ha sido vivificada por las aportaciones de Heidegger y, sobre todo, por la hermenéutica de Gadamer, filósofo nacido el año 1900 y que falleció el pasado 14 de marzo de 2002. Su larga trayectoria intelectual –además de sintetizar la historia del siglo xx– permite perfilar una pedagogía en clave hermenéutica que se caracteriza por su dimensión dialógico-comunicativa.

ABSTRACT. In this article we present the antecedents and characteristics of an hermeneutic pedagogy which has roots in the neohumanist tradition of education's ideals (*Bildung*). This proposal includes aspects of Hegel's idealism, Dilthey's historicism, and of spiritual sciences pedagogy (Spranger, Litt, Flitner). In fact, this tradition has been revitalized by Heidegger's contributions, and, above all, by Gadamer's hermeneutics (born in 1900, Gadamer has died in March 14th this year). His long intellectual career –apart from synthesizing the history of the 20th century– allows us to shape an hermeneutic-coded pedagogy, characterized by its dialogue-communicative dimension.

Por lo general, se acepta que el Renacimiento alemán, a causa de la Reforma luterana, tuvo un retraso de doscientos años precipitándose hacia mediados del siglo XVIII de tal suerte que dicho movimiento va asociado a los nombres de Winckelmann y Schiller quienes, atraídos por el arte clásico, promovieron el retorno a la antigua Grecia. Alemania, al igual que el mundo clásico, se lanza a una gran

aventura cultural y pedagógica hasta el punto de que el movimiento hacia lo helénico –que implica el imperativo de formarse como un griego–² estuvo canalizado por una serie de experiencias educativas y obras pedagógicas que culminan con Jaeger, en su intento de implantar un idealismo de corte platónico capaz de espiritualizar, de nuevo, la vida humana propiciando el retorno de los valores

(*) Universidad de Barcelona.

(1) Cuando este artículo ya estaba elaborado, se produjo el día 14 de marzo de 2002 el fallecimiento de Hans-Georg Gadamer a cuya memoria el autor dedica este trabajo que plantea las posibilidades de una pedagogía hermenéutica, que encuentra en la filosofía gadameriana uno de sus referentes más significativos.

(2) De ahí que Hegel –en sus discursos gimnasiales pronunciados en su época de rector en Nuremberg (1809-1815)– dejase constancia de la importancia de los clásicos (griegos y latinos) que, a modo de baño espiritual, coadyuvan a la formación humana que ha de procurar que la juventud supere el mundo de la naturaleza para acceder al paraíso del espíritu.

(Scheler). En medio de la incipiente crisis de la modernidad, se hacía cada vez más difícil encontrar un lugar para la *Bildung*, la *Paideia*, la *Humanitas* o, lo que es lo mismo, para una *cultura animi* destinada a promocionar pedagógicamente los valores del espíritu humano globalmente considerados.

La *Bildung* –después de los planteamientos iniciales del maestro Eckhart durante la Edad Media– se desarrolló en contacto con aquel neohumanismo del siglo XVIII que mira al mundo greco-latino, perdurando durante décadas a modo de un ideal (*Bildungsideal*) que actúa como una idea-fuerza que transita toda la pedagogía contemporánea. De hecho, la idea de humanidad significa un proyecto de cultura general humana que no excluye la individualización, sino que justamente la exige. El concepto de formación (*Bildung*) –al decir de Gadamer, este término fue el más grande pensamiento del siglo XVIII, encontrando las ciencias del espíritu, en la formación, su razón de ser– no sólo constituye la más importante aportación del clasicismo alemán sino, también, el elemento fundamental que vivieron las ciencias humanas en el siglo XIX. Sin embargo, la idea de formación (*Bildung*) –referente indiscutible para las ciencias del espíritu o humanas– hay que vincularla al ámbito institucional de la Universidad de Berlín, fundada en el año 1810 por Humboldt con su lema «soledad y libertad», estableciéndose el binomio ciencia-formación. Pero entrado el siglo XIX y, ante el empuje de las ciencias experimentales, se pensó que la época filosófica de la universidad había llegado a su fin con la irrupción de una etapa tecno-científica que acabó por entronizar el poder de la ingeniería.

HEGEL Y LA TRADICIÓN DE LA *BILDUNG*

Es sabido que, a falta de una mejor traducción, el concepto de *Bildung* se ha identificado con la idea de «formación» aunque, en otros momentos, se ha traducido por «cultura»³. Pero más allá de su controvertida equivalencia, conviene significar que el concepto de *Bildung* se da en íntima relación con otras expresiones como las de *Geist* (espíritu) y *Freiheit* (libertad). Estos tres términos –*Bildung*, *Geist* y *Freiheit*– constituyen los cimientos sobre los cuales descansa una pedagogía que atiende a la plenitud de lo humano en el hombre, según los deseos de libertad que siguieron a la Revolución Francesa que fue interpretada –de acuerdo con la filosofía kantiana– como algo nouménico. De este modo, la libertad ingresaba, junto a las ideas de formación, cultura y razón, en un mundo espiritual que se levantaba sobre lo puramente fenoménico. Frente al ideal cortesano de la sociedad del Antiguo Régimen, aparecía, así, el ideal de hombre culto de la *Bildung*, como modelo (*Vorbild*) del nuevo hombre burgués y, en último término, como ideal de la humanidad (*Humanität*) en una línea iniciada por Herder y que fue asumida, en el siglo XIX, por Krause y Natorp⁴.

En efecto, el neohumanismo –durante el largo período que va del iluminismo ilustrado al romanticismo, del historicismo de Dilthey a la pedagogía de las ciencias del espíritu– recurrió a la formación (*Bildung*) para forjar una nueva imagen humana. Las ideas de la *Aufklärung*, los valores del humanismo y la sensibilidad romántica se darán cita en la Alemania que transita del siglo XVIII al XIX, en medio de un ambiente

(3) Gadamer pone en relación la *paideia* griega con la palabra *cultura* confiriendo al término un sentido lúdico: «No es sólo el placer del juego libre es, también, el esfuerzo de la siembra y la cosecha del espíritu, lo que la palabra y la esencia de la cultura representa para nosotros: la formación del hombre» (H.-G., GADAMER: «La cultura y la palabra», en *Elogio de la Teoría*. Barcelona, Península, (1993), p.16).

(4) Con relación a la historia y evolución del concepto de *Bildung* pueden consultarse –entre otros– los siguientes trabajos: J. M. QUINTANA CABANAS: «El concepto de formación (*Bildung*) en el pensamiento alemán», *Analisi Pedagógica*, 2, 1986, pp. 11–25; W. BÖHM: «Bildung come concetto fondamentale della pedagogia tedesca», *Rassegna di Pedagogia*, 4 (1991), pp. 249–261; M. GENNARI: *Storia della Bildung*. Brescia, La Scuola, 1995 (2ª ed., 1998); J. PLAND: *El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán*. Huelva, Hergué, 1999; M. GENNARI: *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milano, Bompiani, 2001.

influido por el pietismo y la filantropía. Como fruto de este estado de cosas, se confió en el progreso de la humanidad, en las posibilidades de la historia y de la educación del género humano (Lessing), en la moralización de la humanidad (Kant), en la dimensión estética de la educación humana (Schiller), en la resolución de las disonancias en el interior de uno mismo (Hölderlin), en el desplegar de las potencialidades autoformativas que plantea el *Meister* de Goethe e, incluso, en el carácter dialéctico de la formación hegeliana según la cual cada individuo alcanza un yo que se ha hecho libre a sí mismo como manifestación del espíritu absoluto⁵.

No podemos olvidar que la idea de *Bildung* es el reflejo de la relación que se produce entre el mundo espiritual —entendido como un mundo de valores objetivos— y la individualidad adecuadamente formada. De alguna manera, la *Bildung* neohumanista se había presentado como una mediadora entre la libertad individual del sujeto y la vocación cosmopolita de mejora del género humano, aspecto que asumió la filosofía de la historia que, en el caso de Lessing, Herder y Kant, se articula, también, a modo de una *Bildungsroman*, es decir, como un relato de formación. Así pues, la filosofía de la historia adquiere el cariz de una auténtica fuerza formadora (*bildende Kraft*) que, ordenando y jerarquizando las finalidades humanas y el conjunto de las facultades en función del ideal de humanidad, conforma orgánicamente el espíritu humano.

En este sentido, podemos decir que *Bildung* y *Geist*—formación y espíritu— asumen plenamente un valor paradigmático de cara a un horizonte teleológico —un fin universal, la meta final del mundo—⁶ que se ha de escribir según el sentido de la filosofía de la historia hegeliana porque el Espíritu constituye la esencia de la historia o, dicho con otras palabras, la realización del espíritu se da en la historia porque la historia universal se despliega racionalmente en la esfera del espíritu. Para Hegel, el universo comprende dos esferas distintas: la naturaleza física y la espiritual. Y, aunque la naturaleza física interviene también en la historia, el núcleo substancial de la historia es el espíritu (*Geist*) y el curso de su evolución histórica porque la verdad no reside en el mundo sensible de lo estrictamente fenoménico. En realidad, la historia —entendida como el despliegue de Dios en el Espíritu— no es otra cosa que la pura exteriorización del proceso de la Idea (la Razón que es verdadera y eterna) que se busca y se encuentra a sí misma en el desarrollo del Espíritu que, al ir al encuentro de sí mismo, retorna en un movimiento circular. Así pues, Hegel —para quien lo verdadero es la totalidad— utiliza el círculo para representar la figura dinámica del espíritu absoluto en su camino desde sí mismo a sí mismo, de modo que la formación exige la inclusión del hombre en el proceso del espíritu, quedando asegurada la concatenación interna del círculo mediante la dialéctica que, a diferencia de los restantes métodos, no llega a las cosas desde fuera⁷.

(5) Hay que destacar que el romanticismo formuló una idea de *Bildung* que parte del concepto de *escisión* entre el hombre y la naturaleza. Ahora bien, el romanticismo no piensa en la posible conciliación entre los dos mundos desgarrados (solución que asumen Schiller y Hegel) sino que apuesta por un planteamiento trágico a la manera de la formación de un yo que reivindica el caos y el derecho a un excitante desorden que será asumido por Nietzsche (D. SÁNCHEZ MECA: «El concepto de *Bildung* en el primer romanticismo alemán», *Daimon*, núm. 7, 1993, pp. 73–88).

(6) Es obvio que la tesis del fin de la historia deriva de una interpretación de la filosofía de la historia hegeliana que considera que la Idea ha sido realizada (Kojève–Fukuyama), gracias a un proceso histórico en el que el cristianismo no sería más que una etapa de un proceso de secularización. Con relación a esta dinámica: J. M. ESQUIROL: *La frivolidad política del final de la historia*. Madrid, Caparrós editores, 1998.

(7) Al comentar la *Bildung* hegeliana, Gadamer escribe: «Reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro... Cada individuo que asciende desde su ser natural hacia lo espiritual encuentra en el idioma, costumbres e instituciones de su pueblo una sustancia dada que debe hacer suya de un modo análogo a como adquiere el lenguaje. En este sentido, el individuo se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la supera-

Y es que la esfera del espíritu lo engloba todo, envuelve cuanto ha suscitado y suscita el interés humano: el hombre sólo puede formarse en el mundo del Espíritu⁸. Si la historia ha evolucionado en pos de la libertad desde los tiempos del despotismo oriental cubriendo sucesivas etapas (mundo griego, mundo romano, cristianismo, mundo germánico), también, el hombre, en su formación, debe recorrer, en cuanto a su contenido, las fases de formación del espíritu universal, pero como figuras ya dominadas por el espíritu, como etapas de un camino ya trillado y allanado⁹. Por consiguiente, la formación del ser humano implica un proceso de espiritualización porque el hombre nace dos veces, a saber, natural y espiritualmente. Por la vida natural, posee una esencia individual pero, gracias a la vida espiritual, adquiere una dimensión universal: mientras la individualidad se identifica con el ser natural, la universalidad surge con el ser racional, es decir, parte de la naturaleza deseando acceder a la conciencia absoluta (Espíritu absoluto), participando del devenir universal que es la totalidad de un Espíritu que está en constante actividad y desarrollo, de manera que la formación individual aparece como un momento de un acontecimiento absoluto. Pero no se trata sólo de un ascenso —de lo material a lo espiritual— sino, también, de un descenso porque lo universal se hace consciente de sí y se realiza por mediación de los individuos: vivir

es crearlo todo (tesis) y destruirlo negarlo (antítesis) para recrearlo (síntesis) en una unidad superior que camina hacia un ideal siempre inacabado porque toda síntesis crea una nueva antítesis.

El cultivo de sí mismo —a manera de un desarrollo autoformativo a través del cual el ser humano adquiere su mayoría de edad en cuanto construye su unicidad por medio de un proceso dialéctico—biográfico— será el camino, exclusivamente, interior y espiritual mediante el cual el hombre se puede elevar a su verdadera condición humana, logrando, a través de la formación una emancipación intelectual que, también, incluye dimensiones estéticas y morales. En función de este mismo planteamiento, la *Fenomenología del Espíritu* (1807) de Hegel puede ser interpretada como una novela de formación en la que la protagonista es la conciencia que va evolucionado a lo largo de la historia¹⁰.

De hecho, Hegel incluye el concepto de *Bildung* (Formación) en el prólogo y en la introducción a la *Fenomenología del espíritu* señalando el sentido evolutivo de la conciencia: «la serie de las configuraciones que la conciencia va recorriendo por este camino constituye, más bien, la historia desarrollada de la formación de la conciencia misma hacia la ciencia»¹¹. Efectivamente, la *Fenomenología del Espíritu* constituye un verdadero relato de formación (*Bildungsroman*) que se articula como un verdadero itinerario hacia el espíritu por

ción de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en lenguaje y costumbres» (H.—G. GADAMER: *Verdad y Método*, I. Salamanca, Sígueme, 1997, pág. 43).

(8) M. GENNARI: «Lo statuto pedagogico del Geist», *Pedagogia e Vita*, 3, 1993, pp. 35–51.

(9) G. W. F. HEGEL: *Fenomenología del espíritu*, México, FCE, 1999, pág. 21.

(10) Con relación al hecho de que la *Fenomenología del Espíritu* sea una novela de formación, pueden verse los siguientes trabajos: J. HYPOLITE: *Génesis y estructura de la Fenomenología del Espíritu de Hegel*. Barcelona, Península, 1991, pág. 14 y W. KAUFMANN: *Hegel*. Madrid, Alianza Editorial, 1982, pág. 153. También defiende esta posición el profesor Ramón Valls Plana en la introducción a la versión catalana de la *Fenomenología* (Barcelona, Editorial Laia, 1985) indicando que se trata de un libro de ejercicios espirituales laicos, una odisea prometéica del espíritu, una autobiografía especulativa, una novela pedagógica como el *Emilio* de Rousseau o el *Meister* de Goethe.

(11) G. W. F. HEGEL: *Fenomenología del Espíritu*, obra citada, pág. 54.

medio de la conciencia. Se trata, por consiguiente, de un proceso que debe recorrer cada individuo singular al compás de las fases de formación del espíritu universal porque «la meta es la penetración del espíritu en lo que es el saber»¹². Así pues, el hombre necesita formarse (formar su conciencia) porque, al no ser por naturaleza lo que debe ser, debe apropiarse a través de la experiencia de la conciencia (autoconciencia) que, al comprenderse, se universaliza. La *Bildung* hegeliana implica una transformación para que la voluntad humana abandone el estadio natural para alcanzar el mundo universal del espíritu donde se concitan todas las creaciones supra-individuales¹³.

Ahora bien, la derrota de la burguesía liberal alemana en 1848 favoreció la consolidación del Segundo Imperio (1871) y la consiguiente unificación de Alemania bajo la tutela de la monarquía prusiana. Esta nueva situación geopolítica propició el sometimiento de la educación al *Diktat* bismarckiano, cristalizándose así una *Kultur* pedagógica —bajo el control de la

hegemonía prusiana— de talante autoritario que explicaría el triunfo de la mecánica herbartiana que implicaba, en manos de los discípulos de Herbart, una férrea disciplina escolar articulada en torno a una instrucción intelectualista¹⁴. Esta situación incidió negativamente en la marcha de la *Bildung* que, en virtud de este proceso, se alejó, en ocasiones, de la búsqueda de las ideales de formación. El autoritarismo, el espíritu ultranacionalista y el sentido disciplinar del sistema educativo del Segundo Imperio (principalmente del *Gymnasium* y de las universidades germánicas) propiciaron la crítica de Nietzsche a la educación, planteando, a modo de alternativa radical, una solución basada en la idea del superhombre y en la función cultural del eterno retorno¹⁵.

LAS CIENCIAS DEL ESPÍRITU ANTE LA CRISIS DE LA CULTURA

Aunque la obra de Dilthey corresponde básicamente al siglo XIX, lo cierto es que

(12) G. W. F. HEGEL: *ibidem*, pág. 22.

(13) Existen diversos estudios que realizan una lectura pedagógica de la filosofía hegeliana. Amén de los libros clásicos italianos (F. RAVAGLIOLI: *Hegel e l'educazione*. Roma, Armando, 1968; G. VECCHI: *Il concetto di pedagogia in Hegel*. Milano, Mursia, 1975), citamos los siguientes artículos: I. GUTIÉRREZ ZULUAGA: «El concepto de *Bildung* en el proceso ideológico de los escritos hegelianos», *Revista Española de Pedagogía*, 97, (1967), pp. 21-34; L. WIGGER: «El concepto de escuela en los discursos gimnasiales de Hegel», *Educación*, 36, 1987, pp. 25-39; K. LÖWTH: «El concepto hegeliano de *Bildung*», en A. KAISER: (Ed.), *La Bildung ebraico-alemana del Novecento*. Milano, Bompiani, 1999, pp. 285-302; J. SANTOS HERCEG: «Amor, vida, formación: tras la huella del espíritu hegeliano», *Thémata*, 24, 2000, pp. 227-243.

(14) Como alternativa al carácter normativo de la pedagogía herbartiana, Schleiermacher apuesta a favor de una pedagogía de signo hermenéutico que favorece la interpretación que se establece entre el discurso teórico y la praxis educativa. En realidad, Herbart y Schleiermacher contribuyeron a superar la fase precrítica y retórica de una incipiente pedagogía que, en el siglo XVIII, se presentaba a manera de simple narración según el modelo de *El Emílio* de Rousseau (1762). Con todo, Herbart y Schleiermacher representan dos navegaciones que, aunque paralelas, difieren ostensiblemente ya que, mientras la pedagogía herbartiana comporta una disciplina metódica y rigurosa, Schleiermacher destaca la autonomía de los agentes educativos (M. GENNARI: «F. D. E. Schleiermacher e la sua *Bildung* religiosa», *Pedagogia e Vita*, 58, 2000, 2, pp. 75-95 y 5, pp. 77-98).

(15) Para una crítica de Nietzsche a la educación de su época, véase: *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets, 1977. En los últimos tiempos se está asistiendo a una lectura pedagógica de la filosofía nietzscheana, cosa que no ha de extrañar si consideramos que ha sido presentado como un apóstol postmoderno. Entre otros trabajos, pueden consultarse los siguientes: M. L. RODRÍGUEZ: «Elementos para una pedagogía nietzscheana», *Revista de Filosofía*, IX, (1996), pp. 37-48 y 257-268; M. SARUP: «Nietzsche y la educación», *Revista de Educación*, 297, (1992), pp. 25-46; A. GINZO FERNÁNDEZ: «Política, educación y filosofía en F. Nietzsche», *Revista de Estudios Políticos*, 104, (1999), pp. 87-135.

—después de caer un tanto en el olvido— se recuperó al finalizar la Primera Guerra Mundial. De hecho, el pensamiento de Dilthey sirvió de acicate para el desarrollo de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*) que aparecían como un revulsivo ante un panorama de crisis no sólo material sino también espiritual que acechaba al mundo durante el período de entreguerras (1919-1939). Se constataba, asimismo, la distancia existente entre los principios del neohumanismo pedagógico (Herder, Humboldt, Pestalozzi) y una realidad social fragmentada por la división del trabajo. A la vista de este estado de cosas, todo invitaba a reflexionar en torno a la necesidad de promover un mundo de valores y de construir unas verdaderas ciencias del espíritu como condición de posibilidad para la rehabilitación de un mundo espiritual que, a su vez, quería ser una respuesta alternativa a la transmutación de valores propuesta por Nietzsche.

En aquel contexto, las ciencias del espíritu —que se caracterizan por su historicidad y dimensión hermenéutica— fueron equiparadas a unas ciencias de la vida, de una vida que aparecía mecanizada y deshumanizada. Ante tal situación, surgía la necesidad de un nuevo humanismo que había de entroncar con el humanismo del Renacimiento y con el neohumanismo del clasicismo alemán (1770-1830). Por consiguiente, la idea de formación (*Bildung*) pasaba a ser, de nuevo, el elemento fundamental de las ciencias del espíritu, más todavía si consideramos que a partir de Dilthey se buscaba reaccionar frente al desgarramiento moderno entre el yo y el mundo, presentando la formación como un proceso de mediación entre el espíritu subjetivo y el espíritu objetivo. Por otra parte, y después de la crisis de la metafísica, se aspiraba a

captar la realidad de una vida interior que se escapaba a las objetivaciones de la ciencia natural y, por ende, de la psicología experimental (Wundt) que explicaba la conducta humana a través de epifenómenos de naturaleza fisiológica.

En esta dirección, Dilthey había indicado que junto a las ciencias de la naturaleza —que dan explicaciones a partir del principio de causalidad— existen las ciencias del espíritu que se significan por su capacidad de comprensión (*Verstehen*). Su fórmula es bien conocida: la naturaleza la explicamos, la vida del alma la comprendemos. Tanto más cuando en las ciencias de la naturaleza la dirección del conocimiento se da únicamente en un plano fenoménico, mientras que en las ciencias del espíritu se intenta captar la vivencia (*Erlebnis*) humana en toda su amplitud y complejidad. Para Dilthey, las ciencias del espíritu enfatizan tres aspectos del acontecer humano: la vivencia, la comprensión y la conexión. Estos tres elementos se complementan hasta el punto de que la vida humana se da en un todo global que tiene un significado propio y característico y que, además, se manifiesta en el tiempo, es decir, a través de la historia. Gadamer apostilla que «la universalidad de Dilthey, como historiador del espíritu, reside, justamente, en esa ampliación indefinida de la vida a través de la comprensión»¹⁶.

Spranger —siguiendo los pasos de Dilthey— postula el comprender como el método propio y característico de las ciencias del espíritu. Por comprender, hay que entender la capacidad de captar el sentido de las conexiones espirituales puesto que la vivencia particular implica una conexión de conexiones. Ahora bien, cada vivencia particular tiene sentido a partir del todo ya reivindicado por la filosofía hegeliana. El

(16) Gadamer apunta que, mientras Hegel ve en la autoconciencia filosófica el final absoluto del movimiento del espíritu, Dilthey rechaza esta pretensión como dogmática, abriéndose al horizonte ilimitado de la conciencia histórica lo cual implica una ampliación de la perspectiva vital (H.-G. GADAMER: *Verdad y Método*, II. Salamanca, Sígueme, 1994, pág. 38).

tema de la relación de las partes con el todo, que resuena tanto en Dilthey como en Spranger, se entiende como una reacción contra el elementalismo y la atomización de las ciencias naturales proclives a fragmentar el saber a través de variables independientes y unilaterales. De manera que el comprender significa aprehender un sentido, con lo cual, la comprensión se perfila como la aprehensión del sentido de conexiones espirituales en forma de conocimiento objetivo. Captamos el sentido en el acto de comprender o, dicho de otra manera, tiene sentido todo aquello que podemos comprender. Esta comprensión supone dos dimensiones: se comprenden conexiones del espíritu objetivo y comprendemos, también, conexiones del espíritu subjetivo. En el primer caso, la comprensión tiene un sentido claramente histórico-culturalista, mientras que en el segundo –al referirse a una sola persona– adquiere un talante psicológico. De manera que la psicología –en cuanto estudio del espíritu subjetivo– y la historia –en cuanto manifestación evolutiva del espíritu objetivo– se configuran a modo de piedras angulares de las ciencias del espíritu.

Con estas premisas, es lógico que surgiese una nueva psicología –la de las ciencias del espíritu– que se distingue por una serie de principios: vida, vivencia, libertad, individualidad y totalidad. Por ello, la psicología de las ciencias del espíritu aspira a captar la realidad de una vida interior que se escapaba a las objetivaciones de la ciencia natural y, más concretamente, de la psicología experimental. De hecho, las ciencias del espíritu al referirse a la realidad espiritual profundizan en la propia vida y en las realizaciones culturales. Así, y mientras la ciencia natural había generado un

saber psicológico de ascendencia psicofísica y experimental (según el proceder del método empírico), la psicología de las ciencias del espíritu concibe la vida psíquica como una estructura sintética a manera de totalidad (*Gestalt*)¹⁷.

Frente a la psicología que separa las diferentes funciones anímicas del individuo, la psicología estructural –al enfatizar la totalidad– trata de aprehender globalmente la existencia humana, introduciendo la vida anímica en la cultura total y mostrando todas las conexiones con los fenómenos de la vida objetiva. La comprensión es posible gracias al trabajo de la historia. A partir de aquí, la madurez anímica y el estado actual de la cultura son concebidos como resultado de un desarrollo histórico que se puede interpretar y comprender. El interpretar (hermenéutica) debe penetrar en la conexión interior, no sólo explicar, causalmente, la sucesión externa. Se trata, pues, de una psicología de profundidad y, al mismo tiempo, de extensión. No se limita al mundo individual de vivencias del hombre, sino que quiere, también, atender a sus relaciones sociales y a las conexiones objetivas espirituales de los tipos más diversos, aspecto que Spranger desarrolló en sus *Formas de vida* (1921) presentando las seis figuras básicas ideales (hombre teórico, económico, estético, social, político y religioso). Las formas de vida son modelos arquetípicos con los cuales –el espíritu, en lucha por la inteligencia de todo lo humano, trata de hacerse dueño de la complejidad abigarrada de los fenómenos–¹⁸.

Por consiguiente, el individuo (espíritu subjetivo) capta, a través de la interpretación y de la comprensión, las conexiones espirituales en forma de conocimiento objetivo porque la realidad del espíritu se

(17) Iniciada en Alemania poco antes de la Primera Guerra Mundial, la psicología de la *Gestalt* (Wettheimer, Köhler, Koffka) constituía una alternativa a la psicología asociacionista de Wundt. Así, se insistía que lo inmediatamente dado a la vida psíquica son totalidades, formas más o menos articuladas cuyas partes están en una dependencia mutua de modo que lo originario es el todo y no las partes.

(18) E. SPRANGER: *Formas de vida. Psicología y ética de la personalidad*. Madrid, Revista de Occidente, 1954.

manifiesta en la propia vida y en las realidades culturales. En cualquier caso, el espíritu objetivo —las objetivaciones de la vida espiritual— moldean y forman al individuo, sin que ello implique ninguna camisa de fuerza para su personalidad. Gracias a este proceso, la cultura —o lo que es lo mismo, el espíritu objetivo— se convierte en espíritu objetivado que es apropiado por cada individuo particular. De este modo, se produce una idealización de la historia humana que se fundamenta en la tendencia a contemplar la historia desde el prisma de la «historia espiritual». De hecho, los productos históricos de la cultura son los que integran ese espíritu objetivo definido por la tradición idealista alemana (Hegel, Dilthey, Spranger). Si la pedagogía empírico-experimental sólo atiende a causas, la pedagogía espiritual se abre al mundo de los valores de una manera teleológica, ya que éstos constituyen el verdadero objetivo de la educación porque —como señalaba Spranger— no basta conocer hechos y dirigirlos técnicamente; hay que tener, por encima de sí, los valores a los que nos hemos de adscribir. En realidad, la ciencia moderna —con su afán de recopilar hechos y nexos causales— se había despreocupado de la esfera de los valores, manifestándose en contra de toda consideración metafísica, religiosa y simbólica¹⁹.

Así pues, la «vida» —no meramente biológica sino, sobre todo, entendida como estructura psíquica en un mundo histórico— adquiere una alta significación para las ciencias del espíritu. La serie de ósmosis y endósmosis entre el hombre y su mundo constituye la vida misma que está determinada por los valores de la cultura. Si en muchos aspectos se puede decir que el hombre es un producto de su mundo, también, se puede afirmar que el mundo es un producto del hombre que vive en él porque se da una íntima conexión entre el individuo y la historia. Por tanto, la pedagogía se

construye con principios que extrae del mundo de la cultura porque la interioridad (la conciencia o vida interior) se da en contacto con el mundo exterior. De ahí que la pedagogía, como ciencia del espíritu, considere al hombre como ser espiritual en el mundo de la cultura, sin desdeñar su relación con la naturaleza. De manera que el hombre siempre vive dos mundos: el vital que es biológico y el supra-vital que representan los valores, ideales y símbolos. En el fondo, es siempre el espíritu quien educa, apoyándose en su doble realidad, como subjetividad y objetividad, influencia y recepción, vivencia y valores, individualidad y comunidad, espontaneidad y cultura. Por tanto, el individuo formado es aquel que vive como un ser espiritual en el mundo cultural de su tiempo siendo capaz de crear nueva cultura, esto es, transformar el espíritu subjetivo en espíritu objetivo. Por la subjetividad individual, la naturaleza originaria del hombre cumple su obra y por la subjetividad plena de valores, gracias a la cultura, el espíritu progresa y se forma. Por ello, se defiende una «pedagogía viva» que presenta al hombre como un ser espiritual que vive en un mundo espiritual que se eleva por encima de la escala zoológica: sólo así, el espíritu objetivo se hace vivo en el individuo y se convierte en espíritu subjetivo y, a su vez, como si de un camino de vuelta se tratase —pensar es una «odisea», un retornar sobre sí mismo tal como plantea Hegel— quien crea cultura va de lo subjetivo a lo objetivo.

En consonancia con lo que decimos y para superar el predominio que tanto el positivismo (pedagogía experimental construida a partir de los datos empíricos) como el idealismo neokantiano (pedagogía normativa elaborada con métodos racionales) habían ejercido en la pedagogía moderna, se recurrió a las ciencias del espíritu que configuraron una «Pedagogía histórica» que

(19) E. CASSIRER: *Las ciencias de la cultura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1972.

deseaba comprender el presente en función del pasado y una «Pedagogía sistemática» que aspiraba a establecer las categorías que orientasen la actividad educativa²⁰. De hecho, lo que se debatía era, justamente, la legitimidad epistemológica de la pedagogía que buscaba, a través de las ciencias del espíritu, un estatuto espiritual y científico porque, en último término, se imponía la construcción de un mundo espiritual abierto a la metafísica que recurría a un *ordo amoris*, de tradición platónica y pestalozziana, para su apropiación y transmisión educativa²¹.

Es obvio que tales planteamientos encontraban un inequívoco punto de referencia en la tradición neo-humanista alemana, según la cual, la individualidad del hombre se extiende a su totalidad mediante la evolución armoniosa del conjunto de las posibilidades reunidas en él. De acuerdo con las posiciones ilustradas, se sostenía que por encima del ideal nacional de cada pueblo flota siempre el ideal humano, esto es, la idea de Humanidad. De ahí, el sentido democrático y universalista de las ciencias del espíritu que, distanciándose de una lectura totalitaria de la fenomenología del espíritu tal como realizó la derecha neo-hegeliana (Gentile), pretendían situarse más allá de los intereses de los partidos políticos y de los estados porque —a su entender— la educación debía permanecer al servicio de la totalidad de la cultura de la que es su mejor expresión. De alguna manera, las ciencias del espíritu se presentaban como un antídoto contra la barbarie política del totalitarismo y la exclusividad científica del reduccionismo positivista que generaba una visión escindida del mundo

al separar el ámbito teórico-científico del mundo de la vida (*Lebenswelt*).

De este modo, Jaeger —otro defensor de las ciencias de la cultura— reivindicó el resurgir de un nuevo humanismo que había de beber en las fuentes de la tradición griega, tal como expresó en su monumental e inacabada *Paideia*, presentada a modo de historia de la formación del hombre²². De conformidad con los modelos clásicos, la pedagogía de las ciencias del espíritu proponía una estimulación del carácter como reacción contra la «mecanización», aprovechando la rica tradición humanizante de la cultura. En este sentido, las ciencias del espíritu comportaban una crítica al sistema de la división del trabajo de la sociedad moderna impuesta por la producción en serie satirizada por Charlot en *Tiempos modernos* (1936). De ahí las conexiones entre la psicología de Spranger y la pedagogía del trabajo de Kerschenshteyner, ya que se perseguía una especie de utopía social que destacaba el papel de la orientación profesional a fin de adaptar el mundo del laboral a las aptitudes y vocaciones de los individuos, sin olvidar la dimensión ético-moral del trabajo.

Se aspiraba, pues, a pasar de una concepción mecánica de la vida —propia de la sociedad industrial— a una configuración abierta a los valores de una axiología cultural, cosa lógica si consideramos que la vida de la Humanidad se concebía —según la tradición hegeliana— como un trato espiritual de los hombres dentro de sus propios contenidos espirituales. Por consiguiente, el orbe del espíritu engloba todo lo humano: el hombre en sí, individual y colectivamente, a la vez que sus acciones y productos. El

(20) W. FLITNER: *Pedagogía Sistemática*. Barcelona, Labor, 1935.

(21) El educador se caracteriza, pues, por una doble dimensión: amor a los valores culturales que ha de tener vivos en el alma para poderlos transmitir y amor hacia al individuo en formación, a quien se desea ayudar en la realización de las posibilidades que lleva consigo. El tema del amor se encuentra presente en Spranger y Scheler, generando en España una excepcional obra de filosofía de la educación como es *Amor y mundo*, publicada en el exilio mexicano en 1940 (J. XIRAU: *Amor y mundo y otros escritos*. Barcelona, Península, 1983).

(22) W. JAEGER: *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México, FCE, 1957.

saber espiritual antepone la libertad a la necesidad, la totalidad a la parcialidad, lo creador a la reproducción constante, la plenitud vital al esquematismo conceptual. De manera que la medula del fenómeno espiritual contempla el intercambio espiritual, la vivificación de las tradiciones mediante el estímulo proporcionado por el espíritu, esto es, la superior conducción del hombre por las rutas de la objetividad espiritual.

Desgraciadamente, estos ideales culturales (*Kulturpädagogik*) –de signo social y espiritualizador²³– sucumbieron en 1933, produciéndose una disolución de la *Bildung* culturalista que perdió su dimensión creativa y humanista. Tanto es así, que algunas disciplinas –y la pedagogía fue una de las más afectadas– quedaron desacreditadas al impregnarse de una atmósfera destructiva y totalitaria. De esta forma, la *Bildung* (Formación, cultura) se transformó en *Bindung*, es decir, en dependencia y sometimiento. El desarrollo de los acontecimientos acabó por imponer una cosmovisión (*Weltanschauung*) que imposibilitaba el ejercicio del sentido crítico, la capacidad del juicio autónomo y el desarrollo de la creatividad personal. Nada más contrario a los ideales de la *Bildung* –entendida, tradicionalmente, como sinónimo de cultura y civilización– que la guerra, la destrucción y la barbarie que azotaron a Europa entre 1939 y 1945. En virtud de este proceso, el ser humano quedó diluido en la masificación anónima que funcionaba bajo el dictado de unos líderes carismáticos que pretendían restaurar

aquella seguridad anterior al estallido de la Primera Guerra Mundial.

GADAMER Y EL GIRO HERMENÉUTICO

A partir de 1960, con la aparición de *Verdad y método* de Gadamer, se puede hablar en filosofía de un verdadero giro hermenéutico que se da, de manera paralela, al giro lingüístico gestado en la primera mitad del siglo XX (Heidegger, Wittgenstein)²⁴. No cabe la menor duda de que este giro hermenéutico ha sido, en buena medida, una creación personal de Hans-Georg Gadamer, filósofo nacido en 1900 y fallecido el 14 de marzo de 2002, bautizado en la confesión protestante y formado a la sombra de Natorp, Hartmann, Hönlswald, Bultmann, Husserl y Heidegger, tal como ha contado en su propia autobiografía que recuerda las aventuras del *Meister* de Goethe²⁵.

Su extraordinaria longevidad ha hecho de Gadamer uno de los pocos pensadores en activo que ha asistido personalmente a la evolución de la filosofía a lo largo del siglo XX, siglo hermenéutico en opinión de Grondin²⁶. Tradicionalmente, el término hermenéutica designaba la doctrina o técnica de la interpretación (del griego *hermeneuein*, que significaba interpretar, explicar, traducir). La hermenéutica había tenido un importante papel en la interpretación de los textos bíblicos (Schleiermacher) a comienzos del siglo XIX y, más tarde, como doctrina del método específico de la filología²⁷. Por extensión, a comienzos del siglo XX, la

(23) M. VANSELOW: *Kulturpädagogik und Sozialpädagogik bei Kerscheneiter, Spranger und Litt*. Berlín, Junker und Dunhaupt Verlag, 1930.

(24) H. G. GADAMER: *El giro hermenéutico*. Madrid, Cátedra, 1998.

(25) H. G. GADAMER: *Mis años de aprendizaje*. Barcelona, Herder, 1996. También puede consultarse su auto-presentación, texto que, después de aparecer en la segunda parte de *Verdad y Método*, ha sido incluido en su *Antología* (Salamanca, Sígueme, 2001).

(26) J. GRONDIN: *Hans-Georg Gadamer: una biografía*. Barcelona, Herder, 2000.

(27) Una buena síntesis de la evolución de la hermenéutica puede encontrarse en: A. MARQUÉS, «L'hermenéutica filosófica contemporània», *Quaderns de Vida Cristiana*, 201, (2001), pp. 9-45. Con relación a la aportación de Schleiermacher pueden consultarse *Los discursos sobre hermenéutica* (Cuadernos de Anuario Filosófico, núm. 83).

hermenéutica fue considerada la disciplina predilecta de las ciencias del espíritu que, frente al apogeo del método experimental, precisaban, urgentemente, de una legitimación y justificación epistemológica. Hay que recordar que el positivismo buscaba —al igual que el Círculo de Viena— una ciencia unificada lo cual llevó a defender la especificidad de las ciencias del espíritu ya que mientras las ciencias naturales dan explicaciones causales, las ciencias del espíritu aspiran a interpretar y comprender el acontecer humano. Tanto es así que Heidegger y Gadamer son los depositarios inmediatos de la herencia de Dilthey, ya que ambos se hicieron cargo de la preocupación diltheyana por la vida histórica, de modo que el concepto del «entender» se desprendió del marco metodológico de las ciencias del espíritu para aplicarse a la comprensión de la existencia humana.

La hermenéutica destaca la influencia que ejerce la historia hasta el punto de que Gadamer escribió en *Verdad y Método* una de sus tesis más provocativas y en la que resuenan los ecos de la filosofía de la historia de Hegel, al señalar que la historia no nos pertenece, sino que nosotros pertenecemos a ella. Mucho antes de que nos comprendamos a nosotros mismos por medio de la memorización, nos entendemos dentro de la familia, la sociedad y el estado en los que vivimos, de modo que la auto-determinación del individuo no es más que un centelleo fugaz en el circuito cerrado de la corriente de la vida histórica. En medio del pesimismo que siguió a la derrota de 1918, Gadamer se introdujo en el círculo poético de Stefan George en un momento histórico en el que la voz de los poetas (Hölderlin, principalmente) despertaba las «almas» juveniles de una generación que deseaba combatir un ambiente dominado

por la literatura de Spengler y Theodor Lessing. El peligro era evidente ya que toda una generación podía perder la confianza en la razón, además de asistir impávida a la aparición de manifestaciones extravagantes (teosofía, orientalismo, espiritismo, antroposofía, quiromancia, etc.), en un momento histórico en el que empezó a encontrar venta fácil todo aquello que prometía emociones extremas como las drogas (morfina, cocaína, heroína)²⁸.

A todo ello, hay que añadir que, en 1917, Franz Rosenzweig localizó en Leipzig aquel texto fragmentario de Schelling, Hegel y Hölderlin conocido como *El más antiguo programa de sistema del idealismo alemán* (1796?). Además de reivindicar la fuerza de las razones poéticas, aquel manifiesto criticaba el proyecto ilustrado con su razón mecánica, cosa que ha de ser destacada si tenemos en cuenta que la crítica a la Ilustración será un elemento nuclear de la filosofía hermenéutica que manifiesta un cierto escepticismo ante las pretensiones absolutas de la ciencia. De alguna manera, se participaba de una doble visión del proyecto ilustrado atribuyendo las causas de la mecanización a la Ilustración francesa e inglesa que contrastaba con la Ilustración alemana que, gracias a sus dosis románticas, exaltaba la poesía y la imaginación. Tanto es así que estas razones simbólicas, estéticas y poéticas fueron rescatadas por Cassirer y Heidegger y, a fin de cuentas, por Gadamer que nunca ha negado que su crítica a la Ilustración hunda sus raíces en el romanticismo alemán para el cual el mundo de la Ilustración no es la única posibilidad de formación. De alguna manera, podemos decir que el pensamiento de Gadamer constituye un cruce de caminos entre el idealismo (Platón, Hegel) y el romanticismo (Hölderlin), apuntando

(28) Esta actitud proclive a las corrientes irracionales influyó negativamente en la cultura de la República de Weimar (1919–1933) hasta el punto de que afectó a la estructura del currículum escolar que disminuyó, por ejemplo, las horas dedicadas a la enseñanza de la matemática (P. FORMAN: *Cultura en Weimar: causalidad y teoría cuántica: 1918–1927*. Madrid, Alianza Editorial, 1984).

hacia un horizonte abierto a las novedades que se derivan de la filosofía de Heidegger, especialmente, a partir del giro iniciado con su *Carta sobre el Humanismo* (1946).

En efecto, la adopción del concepto «hermenéutica» por Heidegger (véase el párrafo 32 de *Ser y Tiempo*, 1927) generalizaba la significación que posee la interpretación para la vida humana. La comprensión se sitúa en el centro de la existencia del *Dasein* y es presentada como un «existencial», es decir, como un elemento de la constitución ontológica del *Dasein* humano. De ahí que la existencia implique una dimensión hermenéutica porque todo acceso al mundo supone una autocomprensión de la misma existencia. Ahora bien, si Heidegger reconoció en 1973 que la «filosofía hermenéutica» es cosa de Gadamer, Habermas en su *Laudatio* de Gadamer (1979) saludó la hermenéutica gadameriana como la «urbanización de la provincia heideggeriana».

Influido por la filosofía platónica, Gadamer ha apreciado el arte del diálogo y, por esta vía, la idea de una ética dialógica porque el diálogo constituye —desde la perspectiva hermenéutica— la clave del platonismo y del quehacer filosófico. No hay duda que Gadamer ha sido —a pesar de conferir a su filosofía una orientación propia— el discípulo por excelencia de Heidegger, si bien, la concepción dialógica y ética —de inspiración platónica— puede considerarse ya como una corrección hermenéutica a la filosofía heideggeriana que se comprometió políticamente —al aceptar Heidegger en 1933 el rectorado de la Universidad de Friburgo— con el régimen nacional-

socialista. Una de las claves de la filosofía hermenéutica radica en el énfasis que se pone al hecho de «oír»: a través de la audiencia no cabe adoptar una actitud dominadora, sino que uno ha de dejarse llevar por la actividad de la cosa (*Sache*) que es el método preconizado por la *Fenomenología del Espíritu*, si bien, Hegel creía que el proceso de la «Fenomenología» era posible gracias a la presencia del absoluto que dirigía el movimiento del espíritu, mientras que Gadamer no admite el carácter absoluto del saber hegeliano²⁹.

En 1938, Gadamer llega a la Universidad de Leipzig donde, a pesar del momento histórico que se vivía, se respiraba todavía un ambiente liberal poco influido por la injerencia política. Allí, se había desarrollado precisamente una importante tradición pedagógica al amparo de las ciencias del espíritu representadas por Eduard Spranger y Theodor Litt³⁰. Dado que Litt había dimitido voluntariamente por desacuerdo con las autoridades nazis, Gadamer asumió la dirección del Instituto Filosófico y Pedagógico de Leipzig pasando a formar parte de la tradición de las ciencias del espíritu. A partir de este momento, Gadamer profundiza en la filosofía como fundamento de todas las ciencias del espíritu, de modo que, en 1940, imparte, en el semestre de verano, un curso sobre los principios de las ciencias del espíritu que —a su entender— se encuentran más cerca de la experiencia artística que de la científica porque transmiten una verdad que no es accesible siguiendo los métodos de la ciencia experimental. La verdad de las ciencias del espíritu es, en esencia, histórica, de modo que

(29) Con relación a la influencia de Hegel en la filosofía hermenéutica, véase: J. M. ARTOLA: «Consideraciones fragmentarias sobre la presencia de Hegel en el pensamiento actual», *Estudios Filosóficos*, XXXI, 1982, pág. 493 y ss.

(30) En Leipzig se publicaba, desde 1925, la revista *Die Erziehung* bajo la dirección de Aloys Fischer, Wilhelm Flitner, Theodor Litt, Hermmann Nohl y Eduard Spranger. Se trataba de una especie de portavoz de la pedagogía de las ciencias del espíritu durante los años de la República de Weimar (1919-1933). En realidad, la pedagogía de las ciencias del espíritu sirvió de marco teórico-conceptual para el desarrollo del movimiento de la Escuela Nueva en Alemania que adquirió tonos peculiares al presentarse como una auténtica reforma educativa (*Reformpädagogik*) que sirvió de ejemplo para la Segunda República española (1931-1939).

profundiza en la filosofía de Hegel, quien había reconocido que la historicidad no es una dimensión simplemente extrínseca al saber filosófico, sino que forma parte del mismo de modo esencial: el espíritu sólo es lo que es y lo que ha llegado a ser. Con esta idea, se anuncia ya un tema central de *Verdad y método*: la crítica a la pretensión de verdad absoluta en nombre de una historicidad ya presente en Hegel y que se acentuó con Dilthey y Heidegger.

Después de un periplo por diversas universidades alemanas —fue rector de la Universidad de Leipzig en tiempos de la ocupación soviética, pasando, efímeramente, por la Universidad de Francfort— se instaló en Heidelberg donde sucedió a Jaspers. Mientras tanto, sus alumnos empezaron a solicitarle que escribiese la concepción de conjunto que, desde hacía tiempo, tenía en mente. Parecía lógico que hubiese recurrido al nombre de «Hermenéutica» para dar título a su obra pero la tradición, excesivamente metodológica, de la hermenéutica diltheyana hizo que se decantase por el de *Verdad y método*, formulación que recuerda lejanamente aquella *Poesía y verdad* de Goethe. La versión definitiva del libro —después del estímulo que representó la invitación en noviembre de 1957 a la cátedra cardinal Mercier de Lovaina— se redactó en el semestre de invierno de 1958–1959. Lo que importaba a Gadamer era una verdad emblemática detrás de la cual el método sólo puede ir cojeando porque la verdad se da antes que el método. Tal actitud venía a expresar que, de acuerdo con la hermenéutica, la verdad existe, que no se puede vivir sin ella, y que la fe en el método —tal como desarrolló la ciencia moderna a partir de Descartes— amenaza

con convertirse en un nuevo objeto de idolatría.

Con *Verdad y método*, Gadamer pretendía fundamentar la epistemología de las ciencias del espíritu. Según la tesis básica del libro, siempre llegamos demasiado tarde cuando tratamos de comprender y someter a un método aquello que realmente entendemos. Una experiencia hermenéutica no es algo abstracto sino algo que nos afecta y abre nuevas perspectivas. La desconfianza de Gadamer no se dirige nunca contra la ciencia sino contra una exaltación metodológica que sólo puede dar cuenta y razón de una parte de nuestra experiencia vital. La influencia y recepción históricas son las auténticas condiciones de posibilidad de la comprensión: sólo entendemos en la medida que buscamos y encontramos palabras para expresar precariamente nuestra comprensión a través del diálogo o, lo que es lo mismo, por medio de una disciplina del preguntar y del indagar que es condición de posibilidad de la verdad. Por ello, Gadamer contrapuso a la dialéctica totalizadora de Hegel la dialógica platónica de la pregunta. Y si Heidegger sólo quería esperar un comienzo radicalmente nuevo de la historia filosófica para superar el «olvido del ser» de la era tecnológica, Gadamer apela a los valores humanistas del diálogo, de la razón práctica y de la facultad del juicio humano para resituar la filosofía en el plano de la búsqueda de sentido que diese pistas sobre la comprensión del mundo.

Lo que perseguía era una praxis hermenéutica basada en el arte de comprender y de hacer comprensibles las cosas, partiendo de un principio propio de la «docta ignorancia» clásica: el reconocer, de antemano, la posible superioridad del

(31) Tal actitud puso a Gadamer en el centro de las críticas que lanzaban quienes —siguiendo a Habermas— defendían la emancipación, esto es, una filosofía con voluntad de una transformación social. *Verdad y método* partía de la división clásica diltheyana entre ciencias naturales y ciencias del espíritu (filología, historia y teología). Ahora se agregaban las ciencias sociales. Habermas quería ver en ellas, también, un paso adelante respecto del estado «conservador» de Gadamer porque las ciencias sociales no sólo persiguen desarrollar una tradición cultural sino reivindicar una capacidad terapéutica, con lo cual, se agregaba una dimensión crítica a las

interlocutor³¹. Por tanto, comprender es dialogar con el otro, comprender no es dominar al otro sino dejarlo ser, dejarlo hablar hasta el punto de que se llega a aprender de aquellos que aprenden de uno porque Gadamer entiende por hermenéutica la capacidad de escuchar a otra persona pensando que puede tener razón³².

Efectivamente, el secreto de su hermenéutica reside en aceptar que el otro puede tener razón: la filosofía comienza con el reconocimiento socrático de la propia ignorancia. En Estados Unidos, la filosofía hermenéutica ha cosechado –ante la sorpresa de Gadamer– muchos seguidores, aspecto significativo si consideramos que la hermenéutica constituye un contrapunto a la fascinación de un mundo altamente tecnificado. Gadamer descubrió en Estados Unidos que el *ethos* de la ciencia y de la técnica no lo era todo, sino que allí seguían vivos otros valores, entre ellos la herencia puritana del comunitarismo social, de modo que la hermenéutica constituye una alternativa a la filosofía de la ciencia y a la filosofía analítica.

FORMACIÓN Y HERMENÉUTICA: LA EDUCACIÓN ES EDUCARSE

Si consideramos que toda la obra de Gadamer está repleta de referencias pedagógicas, no ha de extrañar que se ocupase en

una breve conferencia –pronunciada el 19 de mayo de 1999 en el Dietrich Bonhoeffer Gymnasium de Eppelheim– de la educación. Se trata de un breve texto que responde al sugestivo título de *La educación es educarse* en el que se expone, desde una perspectiva pedagógica, su concepción dialógica que da una gran importancia al aprendizaje de las lenguas³³. No por casualidad, Heidegger y Gadamer fueron influidos por la *paideia* platónica que defiende una dialéctica –o mejor dicho, una dialógica– de la pregunta y de la respuesta. Tanto es así que la formación (*Bildung*) apela a una teoría de la formación humana enmarcada en una tradición cultural –Gadamer afirma que vivimos dentro de unas tradiciones que heredamos– que cultiva el uso de la palabra, porque, justamente, en la palabra, se encuentra el secreto de la transmisión de la cultura humana. «Siempre que vivimos algo, siempre que superamos lo extraño, siempre que se producen iluminaciones, conocimiento, asimilación, se realiza el proceso de inserción en la palabra y en la conciencia común»³⁴.

Ante el peligro que representa un mundo tecnológico que reduce la educación a una simple estrategia que busca el éxito y no la verdad –tal como formuló Lyotard³⁵, la hermenéutica nos ofrece la posibilidad de repensar la *Bildung* a la manera de un juego abierto de interpretaciones. Probablemente, esta idea de juego –que es una pieza esencial de la hermenéutica gadameriana–

ciencias del espíritu meramente comprensivas. La hermenéutica, únicamente, pretendía entender el mundo; en la crítica a la ideología –siguiendo la herencia de la Escuela de Francfort– se trataba de transformarlo. Naturalmente, el debate Gadamer–Habermas –al socaire del movimiento estudiantil de 1968– provocó una extensa literatura que situaba la polémica a manera de una antinomia irreconciliable: la comprensión hermenéutica era considerada conservadora mientras que la crítica a la ideología se tenía por progresista. Con el paso del tiempo –aunque el enfrentamiento subsiste todavía hoy– parece que las cosas se han tranquilizado ya que, incluso en el caso de Habermas, la teoría crítica ha dado paso a una teoría de la acción comunicativa que no busca tanto la emancipación como la reconstrucción social.

(32) Para una lectura pedagógica de la obra de Gadamer, véase: R. PAGANO: «Tracce per una pedagogia ermeneutica in H. G. Gadamer», *Pedagogia e Vita*, 3, 1999, pp. 91-110. Del mismo autor: *L'implicito pedagogico in H. G. Gadamer*. Brescia, La Scuola, 1999.

(33) H-G. GADAMER: *La educación es educarse*. Barcelona, Paidós, 2000.

(34) H-G. GADAMER: *Antología*, obra citada, pág. 42.

(35) F. LYOTARD: *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra, 1984.

encuentra un antecedente en las *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1795) de Schiller. El juego desarrolla la capacidad de escuchar pensando que el otro puede tener razón, confiándose, así, al pensamiento una dimensión dialógica, reflexiva y crítica³⁶. En consecuencia, la educación implica una dimensión autoformativa porque en último término –y de acuerdo con la hermenéutica de Gadamer– la verdad es siempre subjetiva, lo cual no significa, necesariamente, que sea relativista y escéptica. Lo que sucede es que la verdad hermenéutica comporta el criterio de apertura y corrección que da sentido al proceso personal de formación. Se explica así la importancia del diálogo –aspecto recuperado, pedagógicamente, por Martin Buber en *Yo y Tu* (1923) y, por extensión, por la *Bildung* neo-hebraica³⁷–, porque sólo se puede aprender a través de la conversación. En un texto repleto de resonancias pedagógicas titulado «Sobre los que enseñan y los que aprenden» Gadamer insiste en el hecho de que la palabra significa auditorio: «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»³⁸.

Queda claro que para la pedagogía hermenéutica la formación tiene algo de personal e individual, es decir, de autoformación, actitud que se canaliza a través de un proceso de autointerpretación que siempre permanece abierto a nuevas

comprensiones. Tanto es así que revivir las experiencias –las propias pero también las de los otros– constituye algo fundamental para la propia educación porque no hay pensamiento sin lenguaje. Por ello, se puede decir que la verdad se hace presente por medio del lenguaje que se convierte, así, en un medio para comprender el mundo y, a la vez, para expresar aquello que hemos comprendido del mundo. En Gadamer, sólo hay comprensión en la palabra porque la palabra es comunicación en su forma más pura: comprendemos un mundo «empalabrado» ya que únicamente comprendemos un pensamiento «empalabrado»³⁹.

El lenguaje constituye la condición y el límite del pensamiento, de manera que la posibilidad de apertura humana depende de la potencia del lenguaje que es el que nos permite salir a la búsqueda del sentido de un saber transmitido por la lengua bajo diversas formas (poesía, filosofía, historia, religión y derecho). Al fin y al cabo, es la vivencia de nuestra propia experiencia (*Erlebnis*) la que permite una comprensión (*Verstehen*) que aparece como una instancia (arte, técnica y habilidad) que faculta descubrir nuevos horizontes para ampliar el sentido de nuestra situación y actuación. Por medio de esta comprensión, la pedagogía hermenéutica busca captar los aspectos únicos, individuales y sociales de la existencia personal, porque el movimiento de la comprensión se extiende desde las expresiones externas de la vida –el mundo de las objetivaciones espirituales– hasta la experiencia

(36) Para una presentación del juego como elemento fundamental en la determinación del diálogo hermenéutico, véase: J. ZUÑIGA GARCÍA: *El diálogo como juego. La hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer*. Granada, Universidad de Granada, 1995.

(37) Aunque el mismo Gadamer reconoce la importancia de judíos, protestantes y católicos en la creencia de que el camino de la verdad es la conversación, él mismo reconoce las aportaciones de figuras como Franz Rosenzweig y Martin Buber. Con la relación a la tradición de la *Bildung* neo-hebraica, véase: A. KAISER. (Ed.): *La Bildung ebraico-iedesca del Novecento*. Milano, Bompiani, 1999.

(38) H.-G. GADAMER: *La herencia de Europa*. Barcelona, Península, 1990, pp. 145-146.

(39) Con relación a esta temática de la verdad como algo empalabrado: J. PEGUEROLES: *L'hermenèutica de Gadamer. Presentació, comprensió i emparaulament de la veritat*. Barcelona, Facultat de Teologia de Catalunya, 1998.

interna vivida donde aparecen las expresiones de la vida espiritual del hombre.

Gadamer insiste en que la educación es educarse, que la formación es formarse, porque cada época pero, sobre todo, cada persona, desde horizontes nuevos y diferentes, comprenderán sentidos nuevos en un proceso infinito de interpretaciones que darán sentido a su proceso de formación. Ahora bien, para alcanzar tal objetivo, nada mejor que permanecer en casa, en el propio hogar, donde se produce el milagro de la comunicación humana entre padres e hijos. Así pues, la familia tiene un papel más importante que la escuela porque donde ha fracasado, difícilmente, el maestro podrá tener éxito. De lo que se trata es de que el hombre acceda, que construya su propia casa en el mundo a través del lenguaje, porque –además de la comprensión y de la interpretación– la naturaleza del pensamiento es lingüística, esto es, nuestro pensamiento se encuentra inmerso en el lenguaje. No por casualidad, Heidegger proclamó en su *Carta sobre el Humanismo* que el lenguaje es la casa del ser y en su vivienda habita el hombre que así se convierte –frente al olvido del ser– precisamente, en el pastor del ser, es decir, de aquello más digno de pensar. Todo se basa, por tanto, en el ejercicio humano de la palabra (*logos*): el arte de la conversación, de la escritura y de la lectura, de la comprensión y de la interpretación⁴⁰.

La originalidad de Gadamer no consiste sólo en sostener la primacía de la comprensión sino en destacar la «lingüisticidad» esencial de toda comprensión. Comprender es un acto lingüístico –un acontecimiento en y desde el lenguaje– y, a la vez, es el acto lingüístico por excelencia. Aquí se encuentra el núcleo del pensamiento de

Gadamer: la comprensión es lenguaje y, a su vez, el lenguaje es comprensión. En consecuencia, comprender es aprehender un sentido, es decir, algo de naturaleza lingüística que nos permite captar el sentido de una determinada realidad.

Extraña que en medio de un mundo que utiliza el inglés como lengua franca, Gadamer se muestre esperanzado en que la lengua materna sobrevivirá en el futuro. Tal confianza no deja de ser paradójica si tenemos en cuenta que él mismo no pudo hablar el silesio porque las capas altas de la sociedad germana de la época tenían a bien no utilizar aquel dialecto. A su entender, el niño entra en el mundo a través de la palabra, del lenguaje que se aprende en la familia, hasta el punto de sostener que el conocimiento de una lengua es un camino para el conocimiento del mundo. No obstante, Gadamer apuesta –tal como corresponde a quien ha defendido la tradición de las ciencias del espíritu– a favor del aprendizaje del latín (según la tradición clásica del *Gymnasium* alemán) porque para aprender lenguas extranjeras se necesita la gramática latina. De modo que estudiar lenguas clásicas y modernas es primordial porque la educación constituye un proceso gracias al cual cada uno acepta entenderse con los demás.

De hecho, Gadamer coincide con los que defienden una cultura integral y global, en la línea de la *Bildung* clásica que no margina las ciencias respecto las letras pero que insiste en la necesidad de acercarse al estudio de las matemáticas desde una perspectiva humanista. Para Gadamer, los mejores matemáticos son siempre humanistas, cosa lógica si consideramos que el lenguaje hablado ofrece más posibilidades semánticas que el reduccionismo axiomático del

(40) Sobre la lectura, Gadamer escribe: «Pero leer no consiste en deletrear y en pronunciar una palabra tras otra, sino que significa, sobre todo, ejecutar permanentemente el movimiento hermenéutico que gobierna la expectativa del sentido del todo y que, al final, se cumple desde el individuo en la realización de sentido del todo. Piénsese en lo que ocurre cuando alguien lee en voz alta un texto que no haya comprendido. No hay quien entienda lo que está leyendo» (H. G. GADAMER: *La actualidad de lo bello*. Barcelona, Paidós, 1991, pág. 77).

lenguaje formal. El mundo que entiende el científico positivista es un sistema complicado de idealidades matemáticas que disponen de una fuerza explicativa que justifica la inteligibilidad de los fenómenos empíricos pero que, en ocasiones, acaban por ocultar y enmascarar el mundo de la vida (*Lebenswelt*), tal como denunciaron Husserl y Heidegger⁴¹. Vistas así las cosas, resulta lógico que Gadamer se muestre contrario a la introducción prematura de las especializaciones porque, en su opinión, la cultura participa de una vocación global y unitaria en sintonía con los valores humanistas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

No hay duda que Gadamer se inscribe en la tradición de la *Bildung* neohumanista al recalcar la prioridad del estudio de las lenguas y del diálogo en el proceso de formación. De esta manera, la formación encuentra en la convivencia, a través de las asociaciones cívicas, un cauce natural para desarrollar la dimensión humana, a fin de que la racionalidad dialógica y experiencial se imponga sobre el anonimato tecnológico. Las máquinas tienen una capacidad informativa pero no comunicativa. Además, en una educación masificada, difícilmente, el profesorado pueda reconocer a sus alumnos de manera personalizada. Una posible solución puede encontrarse en esta formación de talante hermenéutico que se basa en la lectura y en la reflexión, en la interpretación de unos textos que sirven para encontrar sentido a la experiencia personal. Cuando los medios de comunicación dominan por doquier y la especialización científica crece

sin parar, Gadamer reclama una educación basada en la lectura y en el diálogo porque según la pedagogía hermenéutica –heredera de las ciencias del espíritu– la verdad se da empalabrada, es decir, canalizada por el lenguaje.

Junto a las diversas posiciones que se vislumbran en el actual panorama pedagógico –pedagogía performativa, pedagogía post-estructuralista, pedagogía crítica, etc.– no podemos olvidar esta tradición de la pedagogía hermenéutica que, salvando todas las distancias, posee un largo historial que se remonta a los albores de la modernidad (Schleiermacher) y que, al enfatizar la importancia formativa del espíritu (Hegel), ha sido defendida por Dilthey y Spranger hasta llegar a Gadamer. Quizás, en esta pedagogía hermenéutica que asume los valores humanistas de la formación humana, podamos encontrar resortes para substraernos a los funestos efectos de una cultura altamente tecnificada que, únicamente, atiende al éxito y a la eficacia: por encima de la materialidad, puede –y quizás deba– imperar el mundo del espíritu que hemos recibido a través del patrimonio histórico que representa la cultura y que tenemos la responsabilidad de transmitir a las generaciones venideras.

BIBLIOGRAFÍA

- BRINKMANN, W. y WALTRAUD, H-P.: *Freiheit-Geschichte-Vernunft. Grundlinien geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. Würzburg, Echter, 1997.
- CASSIRER, E.: *Las ciencias de la cultura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1972.

(41) Recordemos aquí la posición de Cassirer que, al resaltar la dimensión simbólica del hombre, manifestaba que la ciencia significa abstracción y la abstracción representa, siempre, un empobrecimiento de la realidad. Desde Descartes, la pedagogía moderna se ha preocupado por transmitir un conocimiento claro y distinto de la realidad con el correspondiente predominio de la matemática en el currículum escolar que responde –en último término– a la jerarquía de la enciclopedia del saber positivista (Comte) que establece la hegemonía de las matemáticas.

- COLLELDEMONT, E.: *La pedagogia com a bellesa. La proposta d'educació estètica a Hölderlin*. Lleida, Pagès, 1997.
- DILTHEY, W.: *Teoría de la concepción del mundo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1954.
- *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid, Revista de Occidente, 1966.
- *El mundo histórico*. México, Fondo de Cultura Económica, 1978.
- *Dos escritos sobre hermenéutica. El surgimiento de la hermenéutica y Esbozos para una crítica de la razón histórica*. Madrid, Istmo, 2000.
- DOMINGO MORATALLA, A.: *El arte de poder no tener razón. La hermenéutica dialógica de H. G. Gadamer*. Salamanca, Publicaciones Universidad Pontificia, 1991.
- GADAMER, H.-G.: *Verdad y Método. I*. Salamanca, Sígueme, 1977 (7ª ed. 1997, 8ª ed., 1998).
- *La actualidad de lo bello*. Barcelona, Paidós, 1991.
- *La herencia de Europa*. Barcelona, Península, 1990.
- *Verdad y Método. II*. Salamanca, Sígueme, 1992 (2ª ed., 1994).
- *El problema de la conciencia histórica*. Madrid, Tecnos, 1993.
- *Elogio de la teoría. Discursos y artículos*. Barcelona, Península, 1993.
- *El giro hermenéutico*. Madrid, Cátedra, 1998.
- *La educación es educarse*. Barcelona, Paidós, 2000.
- *Antología*. Salamanca, Sígueme, 2001.
- GENNARI, M.: *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*. Brescia, La Scuola, 1995 (2ª ed., 1998).
- *Filosofía della formazione dell'uomo*. Milano, Bompiani, 2001.
- GRONDIN, J.: *Hans-Georg Gadamer: una biografía*. Barcelona, Herder, 2000.
- HEGEL, G. W. F.: *Lecciones sobre la filosofía de la Historia Universal*. Madrid, Revista de Occidente, 1974.
- *Escritos pedagógicos*. México, Fondo de Cultura Económica, 1991.
- *Fenomenología del espíritu*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- HEIDEGGER, M.: *Doctrina de la verdad según Platón y Carta sobre el Humanismo*. Santiago de Chile, Universidad de Chile/Instituto de Investigaciones Histórico-Culturales, 1953.
- IPLAND, J.: *El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán*. Huelva, Hergué, 1999.
- KAISER, A. (Ed.): *La Bildung ebraico-tesca del Novecento*. Milano, Bompiani, 1999.
- MANZANO, J.: *De la estética romántica a la era del impudor. Diez lecciones de estética*. Barcelona, ICE Universitat de Barcelona/Horsori, 1999.
- MARTÍNEZ, J. Mª.: *La filosofía de las ciencias humanas y sociales de H. G. Gadamer*. Barcelona, PPU, 1994.
- PAGANO, R.: *L'implicito pedagogico in H. G. Gadamer*. Brescia, La Scuola, 1999.
- PEGUEROLES, J.: *L'hermenèutica de Gadamer. Presentació, comprensió i emparaulament de la veritat*. Barcelona, Facultat de Teologia de Catalunya, 1998.
- ROURA-PARELLA, J.: *Spranger y las ciencias del espíritu*. México, Ediciones Minerva, 1944.
- *El mundo histórico social (Ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey)*. Prólogo de E. Spranger. México, Instituto de Investigaciones Sociales (Universidad Nacional México), 1947.
- SANTIAGO GUERVÓS, L. E. de: *Tradición, lenguaje y praxis en la hermenéutica de H.-G. Gadamer*. Málaga, Universidad de Málaga, 1987.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: *Los discursos sobre hermenéutica*. Introducción, traducción y edición bilingüe de Lourdes Flamarique. Pamplona, Cuadernos de Anuario Filosófico, núm. 83, 1999.
- SPRANGER, E.: *Formas de vida. Psicología y ética de la personalidad*. Madrid, Revista de Occidente, 1954.

— *Cultura y educación. Parte histórica.*
Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1948.

XIRAU, J.: *Amor y mundo y otros escritos.*
Barcelona, Península, 1983.

ZÚNIGA GARCÍA, J. F.: *El diálogo como juego.*
La hermenéutica filosófica de Hans
Georg Gadamer. Granada, Universidad
de Granada, 1995.