

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”

**CONSTRUCCIÓN TEÓRICO EPISTEMOLÓGICA DE LA  
INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR  
MARÍA AUXILIADORA A LA LUZ DE HEGEL, MARX, HUSSERL,  
HEIDEGGER, GADAMER Y HABERMAS**

Autor: JAIME REYES  
Tutor: LUIS SÁNCHEZ

Rubio, febrero de 2017

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”

**CONSTRUCCIÓN TEÓRICO EPISTEMOLÓGICA DE LA  
INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR  
MARÍA AUXILIADORA A LA LUZ DE HEGEL, MARX, HUSSERL,  
HEIDEGGER, GADAMER Y HABERMAS**

(Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación)

Autor: JAIME REYES  
Tutor: LUIS SÁNCHEZ

Rubio, febrero de 2017

## APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de tutor de la Tesis Doctoral titulada: **CONSTRUCCIÓN TEÓRICO EPISTEMOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARÍA AUXILIADORA A LA LUZ DE HEGEL, MARX, HUSSERL, HEIDEGGER, GADAMER Y HABERMAS**, presentada por el ciudadano **Jaime Ricardo Reyes Calderón**, titular de la C.I. **E-84588091** para optar al Grado de Doctor en Educación, considero que dicha Tesis reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometida a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la Ciudad de Rubio a los \_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Dr. Luis Sánchez

C. I.

## DEDICATORIA

*A Sofía*, nuestra bella hija,  
quien llegó a nuestra vida en medio del doctorado,  
enriqueciéndonos con su ternura infinita.  
Todo lo que sé y quiero saber es para que tú seas infinitamente feliz,  
infinitamente sabia, infinitamente buena.

*A Neila Alexandra Ramírez Barragán*, mi esposa,  
por su constante paciencia en todos los tráfigos de las labores académicas, supliendo  
con diligencia mis múltiples despistes y siendo siempre la amable inspiración y el  
rico ánimo para alcanzar lo bello y lo humano  
de este trabajo doctoral.

## RECONOCIMIENTOS

El autor quiere agradecer al Dr. Luis Eduardo Sánchez, tutor de este trabajo, no sólo por la acertada dirección en el proceso de investigación, sino también por la cercanía y la fraternidad que generosamente dispensó alentando siempre con su experiencia, prudencia y optimismo a lo largo de estos años de estudio.

De igual manera, se agradece la colaboración desinteresada de los docentes, estudiantes y directivas de la “Escuela Normal Superior María Auxiliadora”, escenario esencial que permitió plantear y dar terminación a esta investigación. Sin su amable beneplácito, sin los tiempos permitidos y obsequiados para indagar, observar, conversar, debatir y entrevistar, sin la palabra sincera y honesta que siempre se escuchó, esta tesis jamás se habría podido realizar.

Finalmente, a la Hermana Tatiana Sarmiento Mayorga, rectora de la Institución Educativa Santo Ángel por la amabilidad y la comprensión que permitió los múltiples permisos, en estos años de doctorado, sin los cuales las diligencias de migración y los traslados de Cúcuta a Rubio por encargos académicos no se hubieran podido efectuar.

## LISTA DE CUADROS

<b>CUADRO</b>	<b>PP.</b>
1. Estructura de la <i>Fenomenología del Espíritu</i> .....	61
2. Tríadas en la estructura de la <i>Fenomenología</i> .....	62
3. Codificación de los informantes claves.....	341
4. Estructura informante EE1.....	348
5. Estructura informante ED1.....	354
6. Estructura informante ED2.....	359
7. Estructura informante IE2.....	364
8. Estructura informante IE3.....	367
9. Estructura informante ID3.....	370
10. Estructura general.....	378

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”  
Doctorado en educación

**CONSTRUCCIÓN TEÓRICO EPISTEMOLÓGICA DE LA  
INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR  
MARÍA AUXILIADORA A LA LUZ DE HEGEL, MARX, HUSSERL,  
HEIDEGGER, GADAMER Y HABERMAS**

Autor: Jaime Reyes  
Tutor: Luis Sánchez

**RESUMEN**

Este estudio de carácter cualitativo y método hermenéutico pretende establecer, bajo la óptica de la comprensión y optando como punto de convergencia el discurso racional comunicativo de Habermas, la relación existente entre las necesidades docentes, las diversas corrientes epistemológicas contemporáneas, con el gran horizonte de investigación determinado por el paradigma cualitativo, para así proponer una fundamentación teórica en acciones formativas, específicamente para las maestras en formación de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta. Esta construcción teórica nace de la contrastación de las tradiciones de los pensadores de la comprensión (Hegel, Marx, Husserl, Heidegger, Gadamer y Habermas) con las vivencias epistémico-investigativas acaecidas en la institución y expresadas por los informantes-claves entrevistados en profundidad. Dado que se aplican los esquemas de los grandes discursos filosóficos contenidos en sus obras fundamentales, a la tradición viva de la formación normalista, este trabajo quiere suscitar una movilización pedagógica por la cual la dinámica fundamental de la formación se despliega mediante el compromiso general de enseñar a través de la investigación, recuperándose la producción de saberes desde el primordial anclaje epistémico. Lo aquí determinado como producto de la reflexión investigativa se ofrece como una introducción pertinente y profunda a las categorías y métodos de producción científica signados por lo comprensivo, enriqueciéndose la posibilidad de hacer investigación cualitativa en las ciencias humanas, sociales, estéticas, literarias, optando por la orientación epistémica más que por el procedimentalismo de ecos positivistas.

**Descriptorios:** epistemología, investigación cualitativa, comprensión, Hegel, Marx, Husserl, Heidegger, Gadamer, Habermas.

## ÍNDICE GENERAL

LISTA DE CUADROS	vi
RESUMEN	vii
INTRODUCCIÓN	x
CAPÍTULOS	
I. PROBLEMA.....	
Planteamiento del Problema.....	15
Objetivos de la Investigación.....	21
Objetivo General.....	21
Objetivos Específicos.....	21
Justificación e Importancia de la Investigación.....	22
II. MARCO REFERENCIAL.....	28
Antecedentes del Estudio .....	28
Epistemología de los procesos de investigación.....	29
Investigación.....	30
Didáctica general.....	36
Pensadores de la comprensión.....	38
Hegel, el conocer dialéctico del Absoluto .....	38
Marx, dialéctica material de la historia .....	93
Husserl y la fenomenología.....	114
Heidegger, comprensión en la analítica existencial de <i>Ser y tiempo</i> ....	144
Gadamer, hermenéutica de las ciencias humanas .....	197
Habermas, hacia una racionalidad comunicativa.....	254
Proceso de la Investigación Cualitativa .....	321
Métodos Mixtos de Investigación.....	321
III. MARCO METODOLÓGICO.....	323
Naturaleza de la Investigación.....	323
Diseño de la Investigación .....	326
Escenario.....	333
Informantes Claves .....	334



Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	338
Interpretación de Resultados .....	338
IV. RESULTADOS .....	340
Categorización.....	342
Estructuración.....	343
Contrastación.....	379
V. APROXIMACIÓN TEÓRICA.....	398
Investigación como Estrategia Formativa a Partir de la Reflexión Teórico- Epistemológica .....	382
Razón, investigación y educación.....	398
Investigación educativa, explicación y comprensión.....	403
Situacionalidad.....	410
Ontología.....	412
VI. CONSIDERACIONES FINALES .....	417
REFERENCIAS.....	421

## INTRODUCCIÓN

En Colombia, desde el marco normativo de la Ley 30 que regula la enseñanza universitaria, la investigación es uno de los tres pilares en los que se funda la educación superior, junto a la formación académica y la proyección social. Aspirar a procesos formativos de alcance científico, en el nivel universitario, requiere de un panorama que articule la formación escolar, (el bachillerato), con el pregrado y el postgrado. Este continuo formativo, sustentado por las tradiciones académicas y por los productos tanto de la psicología del desarrollo como por la psicología del aprendizaje, da al gran proceso humano-social de la educación, un marco de evolución en el que la coherencia y la consistencia de los desempeños significará el éxito y el crecimiento, en términos de ascenso, complejización, especialización, universalización, profundización, capacidad de transformación y, en fin, todo lo educativamente deseable. Si en los niveles superiores la marca diferenciadora es la investigación, en los niveles tempranos se debe realizar una fundamentación pertinente y eficaz que garantice las posibilidades de crecimiento de las competencias investigativas.

Los currículos escolares adolecen de la falta de la asignatura, y más aún, de la falta de rutinas formativas y estructuras didácticas alrededor de lo investigativo. Con pesar se debe juzgar que nuestra educación depende de estrategias tradicionales deudoras de pedagogías simplemente transmisionistas. Por tal razón, las prácticas de enseñanza en la escuela, en la secundaria, pocas veces persiguen el incremento y la consolidación de actitudes investigativas. La educación bancaria, el memorismo, la reproductibilidad acrítica, son marcas de muchos procesos, situaciones y ámbitos pedagógicos.

Si examinamos el panorama universitario descubrimos una dificultad complementaria: la formación humanística y, específicamente, la formación filosófica en el ámbito de la producción de conocimiento científico, la epistemología, es muy superficial, a veces inexistente. Al enfrentar el estudiante de pregrado las labores de

investigación, el encargo de su tesis de investigación, evidencia claros vacíos en los fundamentos epistemológicos que deben sustentar las posibilidades y orientaciones del camino investigativo.

Este fenómeno propio de nuestra reciente historia curricular está provocando que los controles teóricos de la investigación se reduzcan a algunas recomendaciones de índole procedimental. Pero la teoría fuerte que funge de basamento en la producción de saber, es ignorada. Ello da paso a un reduccionismo en la comprensión de la realidad investigativa: se llama método investigativo a lo metodológico, a lo procedimental, a lo instrumental, generalmente definido desde estrechos e indebidos marcos positivistas.

En este trabajo de investigación se ha querido proponer un camino de análisis hermenéutico de los fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa. Preocupa el hecho de que aún se generen proyectos de investigación que no anclan su horizonte de desarrollo en serias consideraciones científicas, en basamentos epistémicos serios y profundos, en las producciones teóricas de los autores fontales de las corrientes actuales. Las ciencias humanas, las ciencias sociales, las ciencias literarias, las ciencias bíblicas, las ciencias de la conducta, no pueden omitir sus raíces cualitativas, sus finalidades profundas y complejamente dinámicas, comprensivas. Asumir esquemas positivistas, comportamentalistas, cuantificacionales, como únicos cauces investigativos empobrece y constriñe el carácter transformador de estas ciencias. Si se ha de hacer ciencia humana, que sea para la transformación y el perfeccionamiento de las complejas relaciones de los seres humanos reales, movibles, particulares, contradictorios, anhelantes, únicos.

Se ha sido testigo del desconcierto del estudiante cuando inicia su proyecto de investigación: los fundamentos epistemológicos son del todo ignorados. Las corrientes, los métodos, las estructuras de interpretación propias de cada enfoque, significan para el joven investigador, o para el profesional que decide postgraduarse, un mundo oscuro, pesado, incomprensible, del que casi no puede sacar algo de provecho dado que no se poseen los mínimos categoriales y los mínimos experienciales para asimilar y aplicar en un proyecto de indagación.

La Escuela Normal Superior María Auxiliadora de la ciudad de Cúcuta es una institución formadora de formadoras, apreciada y reconocida por la altísima calidad de las jóvenes maestras que titula. Su currículo de secundaria y media vocacional cuenta con la asignatura de investigación y, en los dos últimos cursos de la media vocacional, con la asignatura de filosofía. Su contexto, su tradición, sus prácticas conducentes a fortalecer la pertinencia pedagógica y didáctica de cada saber, permiten establecer una relación significativa de diálogo con las dinámicas cualitativas de la investigación en el específico ámbito de la educación. Aquí se intentará interpretar cuáles son las necesidades epistémicas para que estas jóvenes educadoras enfrenten con solvencia los retos de la investigación cualitativa en educación.

Con la intención de contribuir a la reflexión epistemológica de la investigación cualitativa en educación, este trabajo se presenta con el título de “Construcción Teórico Epistemológica de la Investigación Cualitativa en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora a la luz de Hegel, Marx, Husserl, Heidegger, Gadamer y Habermas”, que corresponde al objetivo general de esta indagación, orientándose en el paradigma cualitativo, método hermenéutico, como un diálogo entre entidades formativas cuyos contrastes de tradición proporcionan orientaciones valiosas para establecer una reformulación de las dinámicas pedagógicas, desde la matriz interpretativa, comprensiva y acontecional de los pensadores de la comprensión.

En el primer capítulo se enuncian los rasgos sobresalientes del problema estudiado, insistiendo en cuatro grandes nodos situacionales: mandato legal de formación para la investigación, necesidad de crítica a los fundamentos epistemológicos y teóricos de la investigación, contexto formativo actual de las humanidades, particularmente de la filosofía y requerimientos investigativos en educación. En la dimensión teórica, se establece el estudio de los pensadores de la comprensión, optando, como punto sintetizador de los discursos precedentes, la propuesta racional comunicativa de Habermas.

El “Marco referencial” demandó un importante esfuerzo de interpretación filosófica al perseguir las construcciones epistemológicas comprensivas de los seis grandes autores del pensamiento del siglo XIX y fines del siglo XX: Hegel y Marx, por la tradición dialéctica, Husserl por la tradición fenomenológica, Heidegger por la tradición analítica existencial, Gadamer por la tradición hermenéutica y Habermas como representante de la tradición socio-crítica de la Escuela de Fráncfort. De cada pensador se asumió su obra fundamental y se establecieron las debidas complementaciones en otros textos, siempre siguiendo como eje la exposición de las obras fontales seleccionadas: *La Fenomenología del Espíritu* de Hegel, la *Obras selectas* de Marx, *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* de Husserl, *Ser y tiempo* de Heidegger, *Verdad y método* de Gadamer, *Conocimiento e interés* y *Teoría de la acción comunicativa* de Habermas.

El tercer capítulo acerca del “Marco metodológico” establece los derroteros metódicos que se escogieron para, desde una opción cualitativa y hermenéutica, acercarnos con respeto y rigor a los conjuntos informativos, teóricos y procedimentales propios de las prácticas investigativas en educación, particularmente en el lugar ontológico de la “Escuela Normal Superior María Auxiliadora”, nuestro foco, escenario y población de estudio. Gracias a las entrevistas no estructuradas realizadas en profundidad al conjunto de los informantes claves, accedimos al panorama formativo de la institución específicamente en los ámbitos (categorías) de la investigación y las competencias epistemológicas.

Los “Resultados”, cuarto capítulo, presentan el producto de la interpretación metódica de los datos apropiados en la recolección de la información. Se aplicaron las recomendaciones de Martínez Miguélez (2010) en torno a la categorización, la estructuración y la contrastación, operaciones previas a la teorización, que constituye el fundamento del último capítulo. La interpretación se inspira en los criterios de la teoría fundamentada, pero resignificada, optimizada, por el insigne psicólogo e investigador citado.

El capítulo V, “Aproximación teórica”, retoma el diálogo de tradiciones. Las tradiciones comprensivas, en sus diferentes perspectivas metódicas, de Hegel, Marx, Husserl, Heidegger, Gadamer y Habermas, se encuentran con las tradiciones formativas de la “Escuela Normal Superior María Auxiliadora”. Este encuentro entitativo, teórico, agenciado por la producción de saberes y la investigación, ha permitido componer una criteriología pedagógica que se ha denominado “Investigación como estrategia formativa a partir de la reflexión teórico-epistemológica”. Con esta construcción se quiere llamar la atención sobre el problema del procedimentalismo, de raigambre positivista, que en las instituciones formativas ha limitado la formación investigativa. Para este estudio, para su autor, la investigación es la estructura formativa fundamental, y por ello debe ser compromiso de todos los agentes, de todas las materias, de todas las áreas, de todos los espacios de producción académica. Se enseña lo investigado, se investiga para enseñar, y todo ello, para lograr la transformación de la realidad. Cierra este trabajo con unas breves consideraciones finales (Capítulo VI) en donde se prospecta el asunto escolar, investigativo y epistemológico aquí tratado.

# CAPÍTULO I

## EL PROBLEMA

### Planteamiento del problema

De todos es conocida la necesidad de impulsar la investigación, tanto en los niveles de pregrado como en los de postgrado. Un primer gran paso lo constituye la puesta a punto del proceso en el gran marco de los desarrollos científicos, razón y base de cualquier ejercicio de indagación. Lo investigativo como línea curricular en la formación superior exige el manejo de principios epistemológicos que ubiquen, orienten y sean criterios de producción de saberes en la práctica científica.

La investigación entendida ampliamente como la actitud y el pensamiento que conduce los procesos de búsqueda e indagación científica, son cuestiones de epistemología, apuntan primeramente a un marco de explicación de la realidad soportado por una teoría epistemológica. Este marco amplio del quehacer investigativo sugiere que:

Una teoría desempeña diversos papeles en una investigación: 1. Permite la construcción de objetos de investigación. 2. Orienta la definición de los diseños de investigación. 3. Y es vital en el análisis y la interpretación de la información [...] la teoría permite, en cierto modo, mirar los hechos, organizarlos y representarlos conceptualmente. (Torres & Jiménez, 2006, pp. 25-26)

Resulta anacrónico, antijurídico e irresponsable educar sin un trasfondo epistemológico. Porque las situaciones problemáticas que demandan solución, en la vida cotidiana, en el aula de clase, en un oficio y un desempeño laboral, en un taller y en un laboratorio, no se resuelven copiando al vecino, o lo que aparece enunciado en un libro o un portal de internet. La investigación, la fijación de un objeto de

investigación, el proceso y los criterios de fundamentación y procesamiento de la información, exigen como primer paso la opción por un enfoque epistemológico que dé sentido estructurante al proceso. Todo problema a resolverse racionalmente, se inscribe en el horizonte de comprensión, resultante de la delimitación de realidad que emerge desde los criterios comprensivos de una teoría epistemológica (Briones, 2007).

Crear que se resuelven las inquietudes investigativas desarrollando el guión de un documento ajeno a la propia realidad, no sólo es ingenuo sino engañoso. Padrón, (2007), así especifica:

No basta, por ejemplo, con que nuestros estudiantes e investigadores justifiquen sus diseños o sus operaciones de trabajo remitiéndose a lo que dice el autor de tal o cual manual de metodología (manuales que, por cierto, a menudo omiten las referencias a una teoría de la ciencia), [...] Es necesario que el estudiante maneje directamente nociones epistemológicas que expliquen o intenten explicar determinadas operaciones a la luz de un cierto marco conceptual insertado en un enfoque epistemológico determinado. Pero para ello se necesita una formación epistemológica de alcances explicativos, no normativos (ni, por supuesto, eruditos ni retóricos). (p. 25)

En las pruebas de estado Saber 11 aplicadas a más de medio millón de estudiantes en 2013, el promedio de todas las asignaturas evaluadas fue de 43.91. Respecto a la filosofía: “Se mantiene como la materia con los resultados más pobres, con un promedio de apenas 39,1” (Revista Dinero, 2013). En el hoy de este trabajo, ya filosofía ni siquiera hace parte de las pruebas de estado Saber 11. Si antes importaba bastante poco el desarrollo de una perspectiva filosófica, ahora que no se examina para acceder a la educación superior, menos relevancia tiene. Es posible que este fenómeno evaluativo termine con la asignatura de filosofía dado que los currículos escolares se ajustan y optimizan a partir de los resultados de las instituciones en las pruebas anuales. Si ya no se evalúa ¿a quién le importa?

Se constata que el tiempo dedicado al desarrollo de los programas de filosofía en los dos últimos cursos de la educación media vocacional (bachillerato) es insuficiente. Resulta difícil realizar un recorrido profundo y pertinente que llegue hasta la filosofía actual, que toque las grandes complejidades dialécticas,



fenomenológicas, existenciales, hermenéuticas y críticas de los discursos que requerimos hoy. El joven graduado de secundaria no cuenta con una conciencia formada para ejercer diálogo, crítica, acción social respetuosa y responsable. Lo que se está perdiendo no es una asignatura, es la libertad de los individuos que tendría la misión de transformar la realidad. Más difícil resulta el acceder a experiencias de formación de la conciencia que permitan acciones razonables, críticas, democráticas, autónomas y originales, en cada estudiante.

Al bajo nivel de conocimientos humanísticos, se enfrenta entonces un fenómeno derivado, nacido del facilismo en la apropiación crítica de los procesos de investigación: el reduccionismo epistemológico que ha determinado la adopción de un solo modelo de ciencia. Por mucho tiempo el modelo de las ciencias naturales, el positivismo y sus representaciones contemporáneas, se ha aplicado como el “Método científico”, suprimiendo el concurso de las ciencias humanas, o ciencias sociales y los métodos dialécticos, fenomenológicos, hermenéuticos y críticos.

El estudiante de educación que inicia su investigación se sorprende al no contar con los elementos informativos, analíticos y críticos suficientes para definir qué investigar, cómo investigar, cómo generar conocimiento pertinente, apropiado y novedoso. Al lado de este vacío, el investigador educativo también se encuentra con la dificultad de los conocimientos filosóficos mismos, usualmente lejanos a su interés profesional, y lejanos en el desarrollo del currículo, si no absolutamente desconocidos, porque algunos programas nada ofrecieron en formación epistemológica.

Por otra parte, en el contexto local no se percibe una gran competencia epistémico-investigativa que pueda sustentar la orientación epistemológica de los investigadores. Existe un vacío formativo al respecto pues en el panorama académico no se encuentra la experticia fundamental que conjugue los aspectos mencionados, y que sea de clara y eficaz aplicación por parte de los investigadores en formación.

Los trasfondos epistemológicos que subyacen a todo proceso investigativo marcan las posibilidades y límites del examen y la transformación de la realidad por parte de los investigadores. Si las prácticas investigativas se han positivizado, es

apenas obvio que se está reproduciendo en el sistema educativo una mentalidad con determinaciones sociales y políticas claras. La misión de la educación superior, que define un panorama de investigación para la socialización, para el impacto en la vida real, en este punto de lo epistemológico choca con pretensiones parcializantes que desvirtúan otras maneras de investigar y hacer ciencia, otras maneras de incidir en la formación de la conciencia y en las prácticas sociales.

En los momentos actuales no se evidencia una articulación entre las humanidades de la formación media vocacional (los dos últimos grados del bachillerato), y la formación en competencias investigativas en los pregrados, en la formación superior (UNESCO, 2011). De otro lado, es patente la contradicción entre los ideales formativos de la educación y las prácticas pedagógicas e investigativas en el medio escolar. En otras palabras, si el recorrido estudiantil fue ingenuo, teorista, positivista, transmisionista, así mismo va a ser la actividad docente.

Muchos licenciados en sociales hacen investigación desconociendo elementos críticos básicos para no caer en ideologizaciones. De otra parte, la motivación al diálogo que debería insuflar las actividades y los procesos democráticos tratados en las disciplinas histórico-sociales, realmente no se verifica, perpetuándose un esquema de relación formativa donde, o se es absolutamente autoritario, o se descubre una dinámica relacional simplemente anormada. Ambos extremos llevan en nuestro contexto o a una participación emocional, sin mediaciones reflexivas, o a una permanente y general apatía. Si no se hacen exámenes constantes de la realidad, si no se tiene conciencia profunda, crítica y ponderada de la coyuntura, la vida se simplifica de tal manera que la sociedad en sus individuos desconoce la mecánica económica, social y política que determina el suceder de la historia.

En el arte, la literatura, las disciplinas estéticas, pareciera que la dimensión interpretativa se agota en el reconocimiento y la repetición de las mismas definiciones sobre escuelas, técnicas, normas de composición. Por ello la cultura en ocasiones no pasa de ser el montaje de una organización exclusivamente lúdica y festiva que no contribuye a formar una conciencia de relación social articulada con los principios más originales y proactivos de nuestras tradiciones. La cultura que debería impulsar

la unidad para el cambio, se minimiza y vive como “pan y circo”, que sólo alivia fugazmente la tragedia de la injusticia y la pobreza. Los bajos niveles de competencia en lo lecto-escritor, reflejan que sólo es posible informarse, analizar, participar, si la mediación está supeditada a las comunicaciones fáciles, instantáneas y fugaces de las redes sociales y los medios masivos de comunicación. ¿Cuáles son los principios hermenéuticos que nos debieran llevar a una acción social respetuosa, dialogante, democrática, transformadora?

En el caso particular de la Escuela Normal María Auxiliadora de Cúcuta, donde el currículo está atravesado por una línea clara de desarrollo hacia lo pedagógico, bajo una comprensión humanística y crítica-emancipatoria de la educación, la óptima formación de estas maestras requiere de un serio camino investigativo. Lo que aparentemente no está muy claro es lo atinente al nicho epistemológico crítico-emancipador que subyace a esta línea formativa. Esa distancia es a lo que se quiere enfrentar la investigación que aquí se plantea.

En el currículo de la institución aparece la asignatura de “Investigación”, orientada al objetivo de formar maestras investigadoras. Por su parte, los programas de filosofía de los grados décimo y undécimo aparentemente responden a los requerimientos oficiales, pero no están específicamente diseñados para lo formativo-pedagógico, y aún menos, para lo investigativo. No todas las estudiantes de grado 11 siguen la formación pedagógica de los grados 12 y 13. Se verifica una contradicción pues muchas niñas que estudian en la Normal, al graduarse en el grado 11 de bachiller, sigue estudios de pregrado ajenos a la docencia. La asignatura de filosofía debe servir para quienes no van a seguir en lo magisterial.

De otra parte, estudiar las distintas asignaturas, en una institución ordenada para que cada evento y cada práctica sea espacio de formación docente, debería traer también la ganancia de apropiarse del método investigativo en cada disciplina del conocimiento, pues los maestros no sólo comunican informaciones sino que preparan para enseñar eso que se comunica. Pero ello, en las actuales condiciones curriculares, y con las ocupaciones de tiempo demandadas por la formación general básica, no es sino ilusión. Las materias ofrecen contenidos y esquemas didácticos fundamentales

para una maestra normalista, pero no se hace patente el ejercicio de un método investigativo que procure a la maestra investigadora alimentar su práctica en cada asignatura.

Si una estudiante normalista se prepara para desempeñarse como maestra investigadora, la investigación tendría que fortalecerse en lo pedagógico, esencial, pero además en las diferentes disciplinas que conforman el espectro formativo de la educación en nuestro país. Saber pedagogía, saber enseñar, saber investigar, deviene en saber apropiarse de los conocimientos que se requieren en las diferentes asignaturas, contextualizadas bajo las especificaciones psicológicas, sociales, éticas y religiosas de cada población escolar. Este ideal de experimentar el saber, experimentando la actitud de investigación de ese saber, tendría que declararse y regular tanto el currículo como la reflexión de todos los docentes de la institución.

Se descubre entonces una contradicción: la formación investigativa está asumida, pero la reflexión epistemológica que debería allanar el camino para prácticas investigativas pertinentes, (tanto en lo específicamente pedagógico como en lo disciplinar), está en un nivel muy general y por lo tanto, no es lo epistemológico la dimensión reguladora de la producción investigativa. Con ello se tendería a ver los procesos de investigación desde los meros reductos procedimentales y normativos. El eje articulador sería la investigación, pero, ¿con qué supuestos, bajo qué horizonte, desde qué experiencias? Martínez (1989) así define esta posible falencia:

Una de las falacias más comunes en muchos medios académicos es la idea de que mediante el conocimiento de “la metodología” de la investigación se podrá ser un buen investigador en la propia especialidad. Tal metodología se ofrece en los mismos cursos y en idéntica forma para alumnos de disciplinas totalmente diferentes y, en muchos casos, por profesores que no conocen ninguna de esas disciplinas [...] Son “metodólogos” que no investigan, pero que conocen normas con las que quieren que otros investiguen. (p. 112)

Contemplando lo anteriormente expuesto se proponen las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son las necesidades, en el nivel de comprensión epistémica del paradigma cualitativo, de los estudiantes de programas de educación orientados a la

investigación, particularmente en el caso de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta?

¿Cuáles son los conceptos y marcos de referencia, atinentes a la epistemología actual, necesarios para articular el trasfondo epistémico con los procesos de investigación cualitativa en educación, que contribuyen a generar conocimiento pertinente, apropiado y novedoso en los ejercicios de investigación en educación?

¿Cuáles son los conceptos y marcos de referencia, atinentes a la filosofía y especialmente de la epistemología de la Teoría Crítica de la Sociedad, necesarios para articular el trasfondo epistémico con los procesos de investigación cualitativa en educación, que contribuyen a generar conocimiento en los ejercicios de investigación en educación?

¿Qué elementos constituyen una estructura pedagógica que favorezca la apropiación didáctica de las diferentes maneras y modos de aplicar la epistemología desde la opción específica de la Teoría Crítica de la Sociedad en la investigación cualitativa de la educación?

## **Objetivos de la Investigación**

### **Objetivo general**

Construir una aproximación teórica sobre epistemología e investigación cualitativa en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta a la luz de Hegel, Marx, Husserl, Heidegger, Gadamer y Habermas.

### **Objetivos específicos**

Investigar los niveles de competencia epistémica de la praxis investigativa en relación con las exigencias de la investigación cualitativa, en las estudiantes de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta.

Precisar las diferentes posturas epistemológicas, investigativas y metodológicas de los autores representativos que en el desarrollo histórico contemporáneo se articulan con el enfoque cualitativo de la investigación y que se exigen para una comprensión de los problemas de investigación en educación.

Organizar los principios fundamentales que identifican la Teoría del conocimiento de la Teoría Crítica de la Sociedad en J. Habermas, sobre las categorías pertinentes a la investigación cualitativa y la investigación en educación.

Contrastar las perspectivas epistemológicas de la Teoría Crítica de la Sociedad con las propuestas identificadas en las demás posturas epistemológicas del desarrollo histórico contemporáneo.

Producir la estructura pedagógica resultante de las relaciones interpretativas pertinentes entre la construcción teórica del horizonte de la Teoría Crítica de Habermas con formación epistémica de las estudiantes de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta.

### **Justificación e importancia de la investigación**

La ley 30, impele a las instituciones de formación superior a postular como esencial a su naturaleza, los procesos de investigación. Los cursos para formar a los maestros que requieren adelantar investigaciones a propósito de sus prácticas, necesitan de una experiencia formativa didáctica, sintética, clara, asimilable, que constituya un punto de arranque firme y que plantee los argumentos y criterios epistemológicos fundamentales y pertinentes para impulsar una indagación de carácter científico.

Ante las dificultades de procesos que unan las categorías de: 1. Epistemología particular de los sujetos conocidos (maestras normalistas), 2. Epistemologías contemporáneas, 3. Epistemología crítica, y 4. Didáctica de la epistemología para educadores; que forme competencias investigativas (Muñoz, Quintero y Munévar, 2001), que presenten lenguaje, ejemplos y aplicaciones familiares acordes al contexto local, se hace necesario y enriquecedor iniciar una investigación que dé como

producto una estructura teórica desde lo crítico-emancipatorio para provecho de los distintos educadores usuarios, enfrentados a los retos de la investigación científica en educación.

El objetivo de la educación superior enunciado en la ley 30, de establecer procesos investigativos, sufre de un vacío grave pues lo investigativo no está tratado en la educación básica, ni lo filosófico ha podido proyectarse a los complejos y profundos campos de la investigación. Las ciencias pedagógicas demandan un derrotero didáctico muy específico dado que no es mera transmisión de definiciones lo que se quiere, sino formar para producir la novedad de una investigación como eje de los desempeños profesionales. Lo didáctico se entiende como una experiencia ya vivida y reflexionada por la cual se ha hecho posible la comprensión y transformación de la realidad.

Se señala entonces la imperiosa necesidad de convocar lo epistémico, con lo investigativo a través de una didáctica apropiada a las funciones de una maestra de nuestro contexto local, de manera que esa maestra normalista superior ejercite con seriedad y diligencia las competencias investigativas, desde un sitio personal, existencial, cualitativamente significativo porque se evidencia en comprensiones y prácticas reales.

Tal producto sería una estructura teórica que fundaría un proceso de comprensión de la investigación en educación con sus acciones concretas de formación. La estructura pedagógica resultante entiende la formación epistemológica, el desarrollo de competencias epistémicas para la investigación, como actividad, como un saber para la acción, como una competencia investigativa en el horizonte explicitado por los aportes de la Teoría Crítica de la Sociedad. En esta percepción de la investigación, se definen tres áreas amplias y específicas que se deben estudiar para establecer una estructura formativa pedagógica respecto a la relación entre epistemes e investigación educativa:

En un primer campo teórico, las principales corrientes epistemológicas contemporáneas que son admitidas en los procesos investigativos de carácter cualitativo, especialmente en aquellos autores que resultan mediaciones adecuadas

para desarrollar en los alumnos un pensamiento crítico y creativo. En un segundo campo, las propuestas centrales y de poder emancipatorio y creativo propias de la epistemología de la Teoría Crítica de la Sociedad, en J. Habermas.

Un segundo aspecto, el bagaje específicamente epistemológico de las estudiantes de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta, que determina sus competencias previas; y también aquella manera específica de situarse ante la realidad y ante los otros (estudiantes, maestros, autoridades) propia de su visión de mundo de educadoras.

Como tercer ámbito, las orientaciones formativas para desarrollar en el escenario práctico procesos dinámicos y activos que constituyan la estructura teórica que obture un recorrido de formación de las estudiantes normalistas como investigadoras en educación. El instrumental teórico-práctico que debe acompañar los buenos hábitos de reflexión y de creación de espacios de indagación en las maestras en formación. Es decir, la estructura teórica que soporta la formación en competencias epistémicas que funden las prácticas investigativas de carácter cualitativo.

A través de un recorrido ajustado a las necesidades formativas de las estudiantes, y desde el reconocimiento de los límites de la epistemología de las maestras en formación, se impulsa una actitud epistemológicamente pertinente, crítica, que oriente la problematización de las situaciones para indagar cualitativamente en busca de soluciones a problemas concretos del quehacer escolar.

Esta investigación ofrece los nichos epistemológicos indispensables para orientar las prácticas formativas e investigativas de quienes aspiran a desarrollar la profesión docente bajo perspectivas humanísticas, críticas, teóricamente fundamentadas. El aporte teórico-epistemológico radica en la conformación de los argumentos y los esquemas de interpretación, análisis, acción y apreciación metódica de la realidad, propios de las cinco grandes tradiciones del pensamiento contemporáneo: la dialéctica, la fenomenología, la analítica existencial, la hermenéutica y la teoría crítica. Estas enunciaciones permiten esclarecer el punto de



vista interpretativo de cada espacio vital requerido por las demandas educativas, permitiendo un ejercicio comprensivo pertinente, no reduccionista y por tanto crítico.

Lo desarrollado invita a una recapitulación de los diferentes programas de investigación, así como de los ajustes a las asignaturas de didáctica en las cuales no se aprovechan los regímenes de investigación propios de cada disciplina. En orden a esto último, también se llama la atención para darle cuerpo a programas particulares de investigación desde las diferentes asignaturas, consolidando el trabajo de las áreas académicas bajo la enseña de la investigación. Lo epistemológico en este ejercicio de indagación, será asumido bajo el horizonte de “competencias epistémicas” entendidas en una triple dimensión:

Como tradición de la historia de la filosofía en las elaboraciones representativas del mundo actual, específicamente alineadas a los paradigmas cualitativos de la investigación, relacionando cinco perspectivas metódicas de la generación de conocimiento: dialéctica, fenomenológica, existencial, hermenéutica y crítica.

Como estructura del sujeto conocido, en este caso-estudiante normalista-maestra en formación-, que se enfrenta a su cotidianidad pedagógica y escolar. La estudiante normalista aprende pedagogía no por las informaciones acerca de la didáctica, sino fundamentalmente por las experiencias de construcción de saber que han conformado una estructura de conciencia que después asume en su labor docente. Así mismo, lo investigativo hace parte del currículo escolar y se intensifica en grados 12 y 13, conducentes al título de Normalista Superior, pero la institución es un organismo vivo cuya tradición, cuya vida práctica, comunica esquemas de investigación. Vasilachis (2006), así delimita:

Se trata de considerar el resultado del proceso de conocimiento como una construcción cooperativa en la que sujetos esencialmente iguales realizan aportes diferentes. Esos aportes son el resultado del empleo de diferentes formas de conocer, una de las cuales es la propia del conocimiento científico. (p. 53)

Como articulación para la producción de saber emancipatorio en los marcos de la investigación cualitativa aplicada a la investigación educativa de maestras normalistas. El P.E. I. marca una definición humanística y crítica de la educación, tal opción identifica el modelo pedagógico que le da coherencia y sentido a todas las

actividades. Así pues, es necesario ponderar los horizontes de interpretación de la realidad efectuando los exámenes críticos que el hoy epocal, espacial y cultural demanda.

Esta investigación opta por enfrentar el problema de las deficiencias epistemológicas de los investigadores en su aspecto teórico, focalizando los sujetos de una institución insignia en la formación de maestras competentes y comprometidas. Lo investigativo en educación aquí se circunscribe a las prácticas en investigación cualitativa de las maestras en formación de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, de Cúcuta. El investigador y el personal docente, así como estudiantil, han iniciado con las directivas del centro un proceso de diálogo que de seguro desembocará en reformulaciones, nuevos diseños, nuevas perspectivas de formación que aúnen coherentemente epistemología, método, investigación pedagógica, investigación disciplinar y prácticas pedagógicas.

Las prácticas investigativas siempre son acciones de origen epistémico, o mejor, son mostraciones de acciones comunicativas argumentalmente sustentadas por el consenso. Tal proposición emanada del horizonte racional comunicativo sugiere una profundización de los regímenes y estructuras de formación investigativa, que podrían copar las distintas regiones del saber hacer, a través de la organización de “Semilleros de Investigación”, que establezcan mejores y más pertinentes indagaciones desde cada área del saber, desde cada área del orden curricular de la institución.

A futuro se deben revisar las didácticas específicas de cada asignatura dado que la experiencia educativa permea esquemas de comprensión y muy particularmente, modos de acceder a cada nueva experiencia. Es decir, queda un campo de desarrollo amplio para conjugar las programaciones de las distintas asignaturas con los procesos de investigación propios de cada ciencia. Lo investigativo no sucede en las clases de investigación. Acontece primordial y profundamente en las estructuras de indagación que conforman las prácticas cotidianas de cada materia. Y ello sugiere una toma de posición para cada área, cada asignatura, cada docente.

Esta investigación, dado el meticuloso repaso de las categorías epistemológicas pertinentes a las cinco tradiciones ya mencionadas, aspira también a ser un subsidio importante para todo aquel investigador que necesite beber en las fuentes originales para soportar su propio proyecto de investigación. Quiere ser, entonces, un aporte para introducir al investigador de las ciencias humanas, decidido por el horizonte cualitativo, en las principales estructuras conceptuales de los grandes autores mencionados, sin menoscabo de las debidas profundizaciones atinentes a cada disciplina y a cada fenómeno de estudio.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO REFERENCIAL**

Inicia este segundo capítulo con un rápido recorrido por enunciaciones de carácter filosófico-epistemológico, investigativo y didáctico, dado que estas son las categorías principales que guían la investigación. Luego de inspeccionar algunos antecedentes, se presenta el producto de la hermenéutica filosófica aplicada a los pensadores y los métodos seleccionados. Cierra esta indagación teórica con unas líneas de consideración básicas atinentes a la investigación cualitativa.

El problema fundamental es la inobjetable comprensión de la relación entre epistemología e investigación educativa en los ámbitos cualitativos. Relación que en nuestro medio académico se presenta como crítica por la ausencia de programas, didácticas y conjuntos argumentativos que puedan ser bases epistemológicas de formación para los investigadores educativos que inician su experiencia de indagación. En este primer paso del marco referencial, se revisa, entonces, aquellos textos e investigaciones que se acercan al tema y nos señalan núcleos temáticos importantes para establecer una recta comprensión de lo estudiado.

#### **Antecedentes del Estudio**

##### ***Epistemología en los Procesos de Investigación***

El estudio se sitúa en el marco de las epistemologías de la comprensión. El término comprensión implica unos desarrollos nocionales muy extensos, dado que establece el estatuto de científicidad de las ciencias sociales y humanas, lo cual supuso para Gadamer un recorrido minucioso y erudito sobre los esquemas de

interpretación, desde la edad clásica, el renacimiento, pasando por la estética romántica, identificando los rasgos en los estudios bíblicos, artísticos, literarios, y pormenorizando los aportes altamente complejos de Hegel, Schleiermacher, Dilthey, Husserl, y Heidegger. Así pues, *Verstehen* nos referencia la dinámica de diálogo y el objetivo de interpretación en lo educativo, todo ello, gracias al emblemático texto gadameriano *Verdad y método* (1960/2007) .

El referente teórico axial de la revisión es el conjunto categorial conformado por los grandes representantes de la Teoría Crítica de la Sociedad, centro al cual referiremos todas las demás enunciaciones. Para la instrumentación epistemológica se revisan diversas fuentes, en el ámbito de la reflexión propuesta por Jürgen Habermas, el tal vez más reconocido exponente de la Escuela de Fráncfort, básicamente alrededor de lo enunciado en su obra *Conocimiento e interés* (1968/1975). En este texto identificamos los rasgos más significativos que nos permiten clasificar la labor científica educativa en el tipo de las ciencias histórico-hermenéuticas. Además de esta fuente, la comprensión de los intereses del conocimiento se consulta en el texto mayor, *Conocimiento e interés* (1968/1982).

En esta misma línea, necesitados de una exégesis puntual, rigurosa y profunda, la imbricación epistemológica del problema de la investigación en la óptica de la teoría crítica de la sociedad de Habermas la presenta Adela Cortina, cuyo texto *Crítica y utopía: la Escuela de Fráncfort* (1985), procura informaciones e interpretaciones en lo tocante a las categorías de diálogo, comprensión e interpretación.

Para ubicar el proceso de investigación en la clasificación habermasiana de las ciencias, se conoce el breve pero claro e iluminador texto de Carlos Eduardo Vasco (1990), *Tres estilos de trabajo en las Ciencias Sociales* que propone una interesante visión en la que se integran los diferentes intereses del conocimiento, en el ejercicio de cada una de las diferentes disciplinas científicas. Ello nos da el campo suficiente para estructurar los métodos de investigación cualitativos y mixtos desde la sólida propuesta de la Escuela de Fráncfort.

*Historia del pensamiento filosófico y científico* de Reale y Antiseri (1988) es la más reciente de las grandes historias de la filosofía. En tres tomos muy densos constituye una actualización de las interpretaciones sobre las grandes corrientes del pensamiento. Une filósofos, científicos, y en ocasiones teólogos. Toca autores actuales, ofertando buenas pistas para la comprensión de lo científico en el siglo XX. La panorámica de lo fenomenológico, lo dialéctico, lo hermenéutico y la teoría crítica, es general, sin ilustrar el tránsito hacia relaciones de carácter investigativo.

### ***Investigación***

Para los planteamientos cualitativos y los paradigmas emergentes es de obligada consulta los textos emblemáticos del investigador Miguel Martínez Miguélez, *Comportamiento humano* (1989), así como *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (2010). Proponen derroteros metodológicos sencillos, críticos, actuales y concretos para la formulación de procesos de investigación de carácter hermenéutico y fenomenológico. Representa un modelo de relación entre epistemología, métodos y procesos de investigación.

Del mismo autor, también es muy esclarecedor su texto *Nuevos paradigmas en la investigación* (2010) que aporta una definición de realidad apreciada en su complejidad que exige por tanto un nuevo paradigma de carácter sistémico. En diálogo cercano a los planteamientos de Deleuze, quien define que todo se conecta con todo, por ello la naturaleza de la realidad se asemeja a un rizoma complejo de variadas interacciones.

Stenhouse (1993) en *Investigación y curriculum* señaló de manera enfática que la investigación en educación debía partir del interior de lo educativo, es decir, de la escuela, del aula, de las relaciones concretas entre estudiantes, saberes y docentes. Y que los agentes principales eran los que laboraban en esos escenarios, los maestros. John Elliot, su discípulo, ha continuado el aporte histórico de su maestro con la obra *La investigación-acción en educación* (1994). Constituye el giro de la investigación acción, al horizonte de comprensión natural no positivista, desde un declarado interés cualitativo. Para Elliot los problemas de investigación en educación son

fundamentalmente prácticos e inscritos en las múltiples, particulares e inestables interacciones cotidianas.

Calello y Neuhaus (1996) presentaron *La investigación en las ciencias humanas. Método y teoría crítica*, un panorama del quehacer investigativo de las ciencias sociales que fundió un importante recorrido teórico por las principales corrientes epistemológicas, con unas consideraciones puntuales y clarificadoras acerca de los métodos y técnicas de investigación. Los ejemplos que desarrolla pertenecen al contexto venezolano, lo cual es una buena guía para replicar en investigaciones locales.

Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), realizan una magnífica síntesis de la investigación educativa realizada acerca del problema de la epistemología de los profesores en España, de 1986 a 1996. Concluyen que inicialmente la investigación educativa se basó en el principio según el cual “la investigación de problemas relevantes es la estrategia didáctica más adecuada para favorecer la evolución y el desarrollo tanto de los estudiantes como de los profesores” (p.156).

*La investigación social y educativa y La investigación en el aula y en la escuela*, del maestro chileno Guillermo Briones (1998) constituyen valiosos subsidios didácticos al exponer un amplio panorama de los fundamentos de la investigación educativa, las relaciones entre investigación y pedagogía (referidos al proceso de formación de personas que se encuentran en una situación de aprendizaje), a través de definiciones, esquemas y ejemplos concretos emanados de la labor de docentes reales en contextos exigentes.

Al realizar el acercamiento a los métodos de investigación, es significativo el marco general y las grandes líneas inscritas en *Metodología de la investigación cualitativa*, de Rodríguez, Gil y García (1999). Representa una rica contribución pues ofrece información actual y sencilla sobre lo cualitativo, lo metódico y las diferentes técnicas que les corresponden a los diversos enfoques. Contiene cuadros y viñetas de fácil asimilación.

*Integración de la epistemología en la formación del profesorado en ciencias*, Tesis doctoral de Agustín Adúriz-Bravo para la Universidad Autónoma de Barcelona

presentada en 2001. Conjuga las principales corrientes epistemológicas contemporáneas, paradigmas y una estructura del proceso de formación del pensamiento científico, dando indicios de reflexión sobre aspectos concretos y elocuentes de investigación.

*Cómo desarrollar competencias investigativas en educación.* Muñoz, Quintero & Munévar (2001), constituye un texto pertinente que circunscribe con solvencia los conceptos investigativos al ámbito particular de la formación de educadores. Procura conexiones concretas con situaciones e inquietudes propias de la cotidianidad educativa, escolar.

*Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones* de M. Paz Sandín (2003), retoma el quehacer investigativo revalorando el término *tradicción* pues denota la complejidad de perspectivas teórico-epistemológicas que se encuentran a la base de los métodos de investigación, tal y como se entienden y aplican por las comunidades investigativas.

*Los fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa* es una ponencia de Irene Vasilachis de Gialdino (2005) que aporta una excelente articulación entre epistemología (teórica, abstracta) y reflexión epistemológica (actividad creadora, renovada desde la realidad contextual) para la investigación a partir de su consideración acerca del “Sujeto conocido”, categoría complementaria de la abstracción teórica y universal de “Sujeto cognoscente”. Vasilachis desplaza la mirada hacia los espacios más concretos, reales y diferenciadores en la consideración humana de los sujetos de investigación.

*Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan un modelo de investigación cualitativa en las Ciencias Sociales*, tesis doctoral de María Eugenia Parra Sabag para la Universidad de Chile, presentada en 2005. Un trabajo ordenado, claro, profundo y ameno que sustenta las relaciones epistemológicas en orden a la producción de saberes de las Ciencias Sociales. Desarrolla el aspecto cualitativo de manera adecuada. Es un buen ejemplo y una base esencial para resolver el empeño por presentar una epistemología de la investigación.



*Investigación cualitativa. La complementariedad.* De los profesores Napoleón Murcia Peña y Luis Guillermo Jaramillo Echeverry (2008). Este texto ágil y puntual, consigue ser una “puesta al día” de las cuestiones epistemológicas, en articulación con los métodos y técnicas de la investigación cualitativa. Su eje: la propuesta de superación de la dicotomía cuantitativo-cualitativo, a través del concepto de complementariedad.

*Métodos mixtos de investigación* de Agustín Campos Arenas (2009). Realiza un recorrido por la historia de los métodos mixtos de investigación, atendiendo específicamente a las posibilidades de aplicación, en los procesos concretos, de las diferentes técnicas reconocidas como propias de los métodos cuantitativos y cualitativos. Hace referencia a los soportes paradigmáticos de la investigación. Nuestro apartado sobre los métodos mixtos deberá mucho a esta obra.

*La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las Ciencias Sociales,* José Darío Herrera (2009). Texto claro, ameno y profundo que desarrolla las implicaciones investigativas del enfoque hermenéutico basado en la perspectiva de H. G. Gadamer. El tercer capítulo es especialmente importante en lo concerniente a los métodos desde la perspectiva hermenéutica en las Ciencias Sociales.

Marín (2009) escribió el artículo “Fundamentación epistemológica para la investigación pedagógica”. Contra las posturas cartesianas y newtonianas que definen la realidad, este documento nos introduce en un panorama general de lo epistemológico que toca modos de saber, paradigmas, y principalmente, la fundamentación de la pedagogía como ciencia bajo las categorías del paradigma de la complejidad. Así, “como sistema complejo, tiene la capacidad de adaptarse al cambio (ultraestabilidad), es decir, que se mantiene a pesar de que puedan cambiar sus condiciones o su medio ambiente” (p. 44).

De Carlos Miñana Blasco (2009) es el artículo “La investigación sobre la enseñanza en Colombia: positivismo, control reflexividad y política”. Exhaustivo, riguroso, documentadísimo y puntillosamente crítico. Este informe sintetiza la historia de la investigación en Colombia desde el año 1950. Responde a la pregunta ¿Cuáles son los hitos principales en el desarrollo de la investigación educativa?

Insiste en los aspectos empíricos y reflexivos de la investigación. Analiza las realizaciones y limitaciones de los maestros investigadores. Señala las ironías, contradicciones, los eternos lugares comunes, la simplicidad y los contrasentidos de las producciones investigativas. Concluye lapidariamente:

Aunque no se ha realizado un estudio estadístico, se puede afirmar que ni siquiera un 1 % de las investigaciones publicadas o producidas en el medio académico colombiano toman como objeto de estudio la práctica de la enseñanza del docente en el aula, siendo que es allí donde los estudiantes y maestras pasan el 90 % de su tiempo en la escuela. (p. 72)

*Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis*” debido a Rojas de Escalona (2010), aporta una visión sintética, clara, de sencilla asimilación, que ofrece de manera didáctica actividades de aplicación y ejemplos de los métodos y técnicas de investigación. Relevante además porque sugiere aplicaciones a nuestro medio concreto. Lo enunciado en el próximo apartado teórico sobre investigación cualitativa está fundamentalmente referido a esta buena obra.

### ***Didáctica General***

Las relaciones epistémicas de la investigación cualitativa aplicada a los problemas educativos interrogan inicialmente sobre la realidad formativa escolar y universitaria. La enseñanza de la filosofía es el centro problémico que se quiere enfrentar pues la ausencia de programas, o la desconexión entre las humanidades, la filosofía, la investigación y las prácticas pedagógicas, es el fenómeno que hoy enfrentamos y que, al lado de otros, no ha dejado prosperar una postura crítica y transformadora en lo educativo. Muy a propósito de nuestro interés por formar educadores con actitudes interpretativas críticas que transformen las prácticas investigativas y pedagógicas para la construcción de subjetividades, se recupera entonces el sitio de la enseñanza de la filosofía, que en *La filosofía, escuela de libertad*, la UNESCO (2011) define, dándole como finalidad:

Ayudar a los individuos a comprender la complejidad de la experiencia. Nos enseña también a analizar de manera crítica las opiniones predominantes, así como sus motivaciones, intenciones y efectos. La

educación filosófica es un dispositivo de comunicación fundamental, ya que gracias a su alcance crítico aprendemos a considerar al prójimo no como la expresión de una subjetividad particular y extranjera, sino como a un socio en una interacción humana compartida, alguien con quien es posible instaurar un intercambio y un diálogo. (p. 113)

El gran clásico de la didáctica filosófica se debe a Augusto Salazar Bondy, pensador peruano autor de *Didáctica de la filosofía* (1995), originalmente editada en 1967. De manera clara, amena, rigurosa y suficiente, recrea las grandes tópicos de la educación filosófica, destacando los métodos de enseñanza, de los que desarrolla concepto y fundamento, tipos, esquema general para clase, procedimiento, condiciones de aplicación, ventajas y desventajas. Para Salazar Bondy siete son los métodos específicos de la didáctica filosófica: 1. Exposición filosófico-didáctica, 2. Interrogación didáctica, 3. Método socrático o dialogado, 4. Lectura y comentario de textos, 5. Análisis lingüístico, 6. Método fenomenológico-crítico y 7. Estudio dirigido.

Matthew Lipman es el padre del programa educativo denominado *Filosofía para niños*. Su objetivo es proponer un camino didáctico para el desarrollo de las capacidades de pensamiento, de reflexión filosófica, en los niños, con base en una didáctica de discusión cercana a la tradición socrática, que llama comunidad de indagación. Lipman propone como espacio que obtura la discusión, y la formación de los principios conceptuales y filosóficos, una serie de novelas que corresponden a diferentes edades. Asocia entonces pensamiento y narración, bajo una positiva búsqueda de la acción ponderada, razonable y transformadora. Su obra, asociado a Sharp y Oscanyan (1998), *La filosofía en el aula*, insiste en el enfoque que ve al estudiante no como objeto, sino como sujeto, como un filósofo en perspectiva.

*Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas: la discusión filosófica* es una juiciosa ponencia de Miguel A. Gómez (2008) en el marco del “VII encuentro de profesores que enseñan filosofía”, convocado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Recuperando a Tozzi (2005 y 2011), el eminente didacta francés, concibe “la actividad filosófica como una práctica que comprende tres capacidades o estadios: la problematización, la conceptualización y la argumentación que engloba la lectura, la escritura y la discusión filosófica” (p.2).

Igualmente, en la línea de Michelle Tozzi, recuerda que la enseñanza filosófica se describe y comprende a partir de un “paradigma organizador”, el cual dependiendo de sus acentos puede ser:

1. Doctrinal o dogmático-ideológico (tomismo en la Iglesia católica o marxismo leninismo en los países de la antigua Unión Soviética),
2. Histórico-patrimonial (historia de las ideas con sus momentos fuertes y las determinaciones de épocas intelectuales),
3. Problemático o problematizador (textos y filósofos en relación con los problemas filosóficos, búsqueda de un pensamiento propio),
4. Democrático-discutidor (se aprende a pensar por sí mismo para ser un ciudadano reflexivo que construya también la democracia) y
5. Praxeológico-ético (centrado en la praxis, en aprender a actuar y no solo a pensar).

Alejandro Sarbach Ferriol (2005) se doctoró en la Universidad de Barcelona con la tesis “Qué pasa en la clase de filosofía”. *Hacia una didáctica narrativa y de investigación*. La didáctica narrativa y de investigación que desde allí se deriva ofrece un plus formativo por la comprensibilidad primaria de lo narrado, la dinámica agenciada por el manejo de la tensión que siempre invita a prospectar y anticipar sucesos pues lo parcial, fragmentario y problemático siempre lanza a querer cerrar, completar o resolver, y por el enganche emocional que detona las búsquedas comprensivas posteriores.

### ***Pensadores de la comprensión***

Se presenta aquí la empresa de construir un gran aparataje teórico relacionado con el proceso de investigación. Se ofrece el resultado de la labor de interpretación filosófica y textual que constituye el objetivo primordial de este trabajo. El esfuerzo principal ha supuesto volver sobre pensadores de alta complejidad filosófica, respetándose el desarrollo de sus principales obras al tiempo de resaltar los nudos teórico-argumentales más relevantes para la fundamentación de lo epistemológico y comprensivo. Se ha hecho la necesaria introducción biográfica a cada autor, se ha delimitado el corpus textual, y se enunció el carácter tanto del método, como de la

estructura de la obra básica de referencia. Con Hegel se hará una rigurosa y densa presentación de la *Fenomenología del Espíritu*, luego de ubicar una línea histórica de desarrollo de la dialéctica. Con Marx se establecerán las comprensiones básicas de su dialéctica materialista. En Husserl se desglosará la perspectiva fenomenológica de la estructura conceptual emanada de *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. En Heidegger se fijará la perspectiva conceptual de la analítica de la existencia en *Ser y tiempo*, explanando los dinamismo ontológicos de la comprensión. Gadamer será presentado en su obra *Verdad y método*, ofreciendo la criteriología para la comprensión de las experiencias ontológicas hermenéuticas de las ciencias humanas.

En un segundo momento se presentan unas líneas muy básicas, pero indispensables para configurar un panorama de fundamentación de la investigación cualitativa en educación, bajo la opción crítico-comunicativa de Habermas. Se optó por configurar una síntesis que recogiera tres grandes obras: *Conocimiento e interés*, *Teoría de la acción comunicativa* y *Conciencia moral y acción comunicativa*. Allí se hará la revisión de los autores precedentes.

A continuación se da comienzo al estudio de los pensadores cuyos planteamientos constituyen la base de los más fundamentales métodos de investigación, fundados en la comprensión, en ciencias humanas y sociales. Dada la imposibilidad de investigar en todos y cada uno de los pensadores contemporáneos, la muestra seleccionada comparte el fondo común de constituir un panorama articulado y autorreferencial. Con esto se está afirmando que proponen los conjuntos categoriales y argumentativos que posteriormente se reflexionan, critican y superan, en un lineamiento que conforma una unidad, una línea de progresión teórica, una tradición.

En orden a lo enunciado en los objetivos de investigación, esta aproximación teórica tiene como punto máximo y cierre el planteamiento de la Escuela de Fráncfort, en las obras más representativas de su mayor exponente, J. Habermas. Este punto de llegada crítico ha oficiado también de panorama regulador de las exposiciones precedentes. Con este estudio se propone un acercamiento teórico a los

fundamentos de la investigación cualitativa en sus métodos dialéctico (Hegel y Marx), fenomenológico (Husserl), analítico-existencial (Heidegger), hermenéutico (Gadamer) y crítico-comunicativo (Habermas).

## **HEGEL, el conocer dialéctico del Absoluto en la Fenomenología del Espíritu**

### ***Esbozo biográfico***

Georg Wilhelm Friedrich Hegel era suabo; nació en Stuttgart en 1770, y pertenecía a una familia burguesa protestante. Estudió intensamente en el gimnasio de Stuttgart, y luego teología y filosofía en Tübingen. Allí fue amigo íntimo de Schelling y de Hölderlin; la amistad con el segundo fue más duradera; con Schelling tuvo roces procedentes de la cuestión de mayor importancia para ellos: la filosofía. Schelling acusó a Hegel de haber copiado y pervertido algunas de sus ideas acerca del Absoluto. Hegel, luego de alabarlo por encima de Fichte, también cuestionó las limitaciones de su sistema. Por desgracia para Schelling, Hegel alcanzó una fama sin precedente que opacó el trabajo de su amigo. Después fue Hegel profesor particular, de 1793 a 1800, y estuvo en Berna y en Fráncfort. En 1801 fue docente privado en Jena, sin lograr demasiados oyentes por sus escasas dotes de orador y la dificultad de sus cursos. En 1807, ya en plena madurez, publica su primer escrito considerable, que es ya una filosofía personal y no un mero programa: la *Phänomenologie des Geistes* (*Fenomenología del Espíritu*).

La situación de Alemania, afectada por la guerra, menguó la hasta ahora suficiente renta con la que contaba Hegel, proveniente de una herencia familiar, la crisis bélica lo obliga a colocarse como redactor de un periódico de Bamberg para poder vivir; pero siente este trabajo como algo provisional y penoso. Dos años después es nombrado rector del gimnasio de Nüremberg, y allí permanece hasta 1816, en que logra una cátedra universitaria en Heidelberg. La época de Nüremberg fue muy lograda y densa; allí se casó en 1811, y publicó de 1812 a 1816 su obra capital, *Wissenschaft der Logik* (*Ciencia de la Lógica*).

En 1818 fue llamado a la Universidad de Berlín, de la que fue profesor hasta su muerte y rector en los últimos años. Allí publicó la *Encyclopädie der philosophischen*

*Wissenschaften* (Enciclopedia de las ciencias filosóficas) y dio cursos de enorme éxito, que lo convirtieron en la figura principal de la filosofía alemana y aun de toda la filosofía de la época. Murió de una epidemia de cólera que azotó a Berlín, el día 14 de noviembre de 1831. Este día terminó una genial etapa de la filosofía, y tal vez una época de la historia.

Además de las obras mencionadas, hay que citar varias importantísimas publicadas como lecciones de los cursos de Hegel, obras a las cuales nos referiremos para asumir rasgos de crítica de la filosofía precedente de la hegeliana. Sobre todo la *Filosofía del Derecho*, la *Filosofía de la historia universal* (*Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte*), la *Filosofía de la religión* y las *Lecciones sobre historia de la Filosofía*, la primera exposición de ella hecha desde un punto de vista rigurosamente filosófico (Reale & Antiseri, 2009).

Hegel es reconocido universalmente como el pensador de mayor rigor y densidad de cuantos hayan escrito. El carácter profundamente abstracto de todo su sistema presentado a menudo con fraseologías de sintaxis circular y metáforas cual más de todas oscura, hace que “Leer a Hegel es a menudo padecer una crucifixión intelectual” (Findlay, 1969, p. 18). No obstante, la dificultad de comprensión es proporcional a la calidad de sus planteamientos: no se puede hablar de filosofía, ciencia, política, derecho y estética sin recurrir previamente a Hegel, maestro de las claridades que sólo se pueden concebir en la pretensión de totalidad. Con Copleston reconocemos que la *Fenomenología del espíritu*: “Como estudio de la odisea del espíritu humano, del cambio de una actitud o planteamiento unilateral e inadecuado a otro diferente, [...] es impresionante y fascinante” (Copleston, 2011, pp. VII-142).

A diferencia de Kant, su muy insigne predecesor, Hegel no divide la totalidad del discurso según los temas clásicos del pensamiento que poseen unidad en sí mismo e independencia respecto a los otros. Lo dialéctico sería una visión superior omniabarcante que explicaría, por la multiplicidad de elementos fácticos, históricos, terminológicos, disciplinares y metodológicos, la consabida dificultad para la comprensión de los textos hegelianos. Luego de admitir que la lectura de la prosa filosófica hegeliana deriva de la complejidad del asunto “pero también a la simple y

llana falta de claridad”, Pardo (2008) nos propone la Fenomenología como una “*Summa*”:

La *Fenomenología del Espíritu* es un libro en que se habla de teoría del conocimiento o epistemología (relación sujeto-objeto; relación certeza-verdad), de historia (cruzadas, reforma, revolución francesa), de ciencia (empírica, Newton, psicología empírica), de religión y de ontología. No es necesario discurrir acerca de la dificultad que supone encontrar sólida atadura a todos estos temas. (p. 51)

En este somero esquema intentaremos consignar algunas líneas de acceso a su mundo teórico, a la concepción del conocimiento inscritas en la autorreflexión de la conciencia que constituye la *Fenomenología del Espíritu*.

### ***Crítica a la Razón Kantiana***

Hegel manifiesta de Kant que su reflexión es una ambigua radicalización de la teoría del conocimiento. ¿Por qué? Pues porque el problema del conocimiento no es tanto buscar las condiciones de posibilidad del conocimiento del sujeto hacia el objeto. No es tener claridades antes de conocer, dado que esa fundamentación ya es conocimiento. Nos permitimos esta cita, debida a sus *Lecciones sobre la historia de la filosofía III* (1988/1995):

Lo que postula es, en realidad, esto: conocer la facultad cognoscitiva antes de conocer. En efecto, el investigar la facultad de conocer no es otra cosa que conocerla; sería difícil decir cómo es posible conocer sin conocer, intentar apoderarse de la verdad antes de la verdad misma. Es la historia del *σχολαστικος* quien no quería lanzarse al agua antes de saber nadar. (p. 421)

En un primer momento, la razón está sometida a algo que Hegel afirma es un primer estadio, la conciencia natural, sensible, del mundo cotidiano, en el que el hombre se sumerge como contingente. Momento donde no se discrimina sujeto y objeto, donde se viven las indefiniciones propias de lo experiencial, de la presencia inmediata en el mundo. No se puede separar taxativamente sujeto y objeto, no podemos proponer un antes puro y vacío para un después productivo. Kant rompe S/O sin distinguir cuál es la propiedad fundamental de la Razón. Para Hegel, Kant realmente se parcializa, se unilateraliza en los criterios de una filosofía del



entendimiento que excluyó las ideas (Alma, Mundo, Dios, las ideas regulativas), del proceder de la realidad y del conocer. Hegel (1988/1995) imprecará nuevamente: “Según la representación kantiana, sigue en pie la diferencia: el dualismo es lo último y cada uno de sus lados por sí mismo se considera como absoluto” (p. 440).

Para Hegel, pues, Kant simplemente acepta como modelo de saber, y por lo tanto, modelo de ciencia, método y humanidad, el propuesto por la matemática, la geometría y la física newtoniana. Se apoya en ese quehacer científico, sin cuestionar, simplemente suponiéndolo. Y tal suposición aparenta ser un proceso, un movimiento de generación, de configuración compleja del conocimiento. “Lo que se enuncia [...] es esa determinidad simple de la intuición, vale decir, aquí, del saber sensorial, y a esta aplicación exterior y vacía se la denomina construcción” (1807/2010, p.111).

El sujeto kantiano, la unidad de apercepción trascendental, no convence a Hegel que sea un yo definido. Parece que, al no apreciar lo contradictorio y lo diverso de la sensibilidad y de la razón, termina ignorando lo real, primario, sensible, histórico, progresivo. Viene a ser un yo formal, estático, fijo, simple: pura instancia lógica que no particulariza ningún hombre individual. Tal sujeto kantiano productor de pensamientos no existe, es nuevamente, un formalismo lógico: En Kant, afirmará Hegel “el yo es por tanto, el sujeto vacío, trascendental, de nuestros pensamientos, que sólo por medio de sus pensamientos es conocido [...] No podemos predicar de él ningún ser, pues el pensamiento es una mera forma” (1833/1995, p. 435).

El sujeto real se caracteriza por estar inmerso en una historia, en la historia. El problema de ese yo sin apariencia y establecido sin examinar su génesis, es que realmente no actúa, no crea, no progresa y se modifica, su dinámica es la de ser un conductor pasivo de las categorías en su viaje hacia la clasificación y regularización de los fenómenos.

La epistemología kantiana revela en sí un proceso ilegítimo al generalizar un tipo de saber (exacto-experimental) para erigirlo como las condiciones de posibilidad de todo saber. De todos es conocido el epíteto de “formalista” que se le ha dado a la filosofía kantiana. Formalismo en la generación de juicios sintéticos *a priori*, las leyes científicas, y formalismo en la consideración de los juicios éticos centrados en

el deber y universalizables, los imperativos categóricos. Recordamos que en Kant la imposibilidad de las ideas regulativas como conocimiento llevaría a la división entre lo teórico-científico y lo práctico-metafísico. La realidad kantiana son dos mundos: el natural y susceptible de ser conocido científicamente; y el humano, fundado en absolutos humanos de los cuales no se puede predicar ningún juicio científico. Kant desde el basamento de la intuición empírica hace del conocimiento la aplicación de un formalismo cognoscitivo que ya no puede admitir lo psicológico, histórico, político, ético y religioso. Para Hegel, Kant sólo vio un momento de la conciencia y universalizó esa aplicación, que legítimamente sólo es parte de un desarrollo más extenso. Por tal razón criticará Hegel (1807/2010) en el prólogo de la Fenomenología:

El instrumento de este monótono formalismo no es más difícil de manejar que la paleta de un pintor en la que sólo hubiera dos colores, rojo y verde, para pintar del primero una superficie cuando se pide una pieza de tema histórico, y pintarla del segundo cuando se pide un paisaje [...] pegar las tres o cuatro determinaciones del esquema universal en todo lo celeste y lo terrestre, en todas las figuras naturales y espirituales [...] Ese monocromatismo del esquema y de sus determinaciones inertes, y esta identidad absoluta, y el transitar de lo uno a lo otro: todo ello es igual que entendimiento muerto e igual que conocimiento exterior. (p. 113)

Hegel vio en la distinción entre Razón pura teórica y Razón pura práctica, una separación inaceptable, tanto del sujeto (¿Un yo conocedor enfrentado a sí mismo como yo activo?), como del conocimiento (¿Conocer antes de conocer, no es ya conocer?). La conciencia crítica, que invalidaba la metafísica, es sólo un momento del progreso de la razón, por tanto, su contradictoria, la conciencia práctica, de la metafísica, sugiere un desarrollo posterior. En conclusión, en el planteamiento hegeliano, conocer y postular, razón teórica y razón práctica, se resuelven en una razón superior, una auto-conciencia cuya actividad trasciende la oposición entre mundo de la necesidad y mundo de la libertad. Autoconciencia de un yo único e íntegro.

Hegel atribuirá al concepto conciencia, no sólo su carácter crítico de revisión de posibilidad, sino además el dinamismo genético: la conciencia, la reflexión, la función de la razón, determina una negatividad al suprimir lo establecido como punto final, para visualizar los diversos momentos (fenomenología) en los cuales se

trascienden las partes de un todo sistemático y progresivo, recuperándose, más allá de la conciencia crítica, trascendental, un horizonte de conciencia histórica que aspira a la totalidad. Y lo que en Kant era un uso errado de la razón, en Hegel será la esencia, la perspectiva de una filosofía superadora de las parcialidades del entendimiento. Contra una filosofía de la mera representación, una filosofía simplemente del entendimiento, Hegel dispondrá de la filosofía especulativa que reconoce el devenir de la totalidad.

### *Dialéctica*

#### *Antecedentes de la dialéctica*

Uno de los conceptos medulares de la filosofía hegeliana es el de la dialéctica. Como emblema de su mismo planteamiento, lo dialéctico no es una simple determinación o definición que después se repite aplicándose monótonamente a la variedad de las cosas y los procesos. La dialéctica hegeliana es, en su momento, la figura final de un recorrido que nos hace asomar a los albores del saber en Platón, pasa por los estoicos, se reproduce en las disputas medievales y encuentra funcionalidad crítica en Kant, para devenir hegelianamente en la definición por excelencia del ser: lo que es, es dialéctico.

Seguimos en esta breve introducción el aporte sintetizador de Abbagnano (1971) en *La evolución de la dialéctica*. En **Platón**, deudor de su maestro Sócrates, la dialéctica tiene que ver con la técnica de búsqueda filosófica realizada en comunidad. Es la actividad investigativa de la sociedad de personas que comparten la vida y que discuten con benevolencia. Consiste en un método de división cuyo primer momento conduce la multiplicidad de afirmaciones dispersas hacia una única idea, que se redefine para hacerse comprensible y aplicable por todos en todo.

El segundo momento es específicamente la dinámica de la división, que hace posible las distinciones al interior de la idea, estableciéndose todas las clases y especies de esta, atendiendo a las articulaciones naturales que manifiesta, en el *Parménides* Platón (1992) nos expone:

En consecuencia, Sócrates -dijo-, las Formas en sí mismas son divisibles en partes, y las cosas que de ellas participan participarán de una parte, y en cada cosa ya no estará el todo, sino una parte de él en cada una [...], el ser está fragmentado al extremo, tanto en las partes más pequeñas como en las más grandes posibles y en cosas de todo tipo y es, de todas las cosas, la más dividida en partes, y hay un número ilimitado de partes del ser. (pp. 45 y 78)

Agreguemos también que Platón asume la técnica del reconocimiento de la idea en el ascenso sistemático de los seres particulares hacia la generalidad del ser, es decir, ascenso epistémico desde la opinión de lo sensible hasta la abstracción y la unidad de la idea. Ese sería el sentido, entre otros, del mito de la caverna en *La República* y de los ejercicios de superación de la opinión del *Parménides*, conseguir que la dialéctica sea el método del filósofo por el cual se conduce, se educa, para liberar a los a los hombres del error, la ignorancia, la opinión, lo meramente sensible, ascendiendo hasta la visión directa permitida por la luz del sol, experimentando entonces la contemplación de la verdad, del Ser, de la Idea, del Bien: “Debemos aplicar íntegra esta alegoría a lo que anteriormente ha sido dicho, comparando la región que se manifiesta por medio de la vista con la morada-prisión, y la luz del fuego que hay en ella con el poder del sol; compara, por otro lado, el ascenso y contemplación de las cosas de arriba con el camino del alma hacia el ámbito inteligible” (Platón, 1986, p. 342).

**Aristóteles** enunciará lo dialéctico en un sentido peyorativo. La ciencia aristotélica es una ciencia deductiva cuyas consecuencias se admiten por la aplicación rigurosa del silogismo como instrumento fundamental para asegurar la pertinencia de los saberes, a partir de afirmaciones universales conocidas con anterioridad. Lo dialéctico sería aquel procedimiento racional que no es demostrativo, es decir, que no parte de afirmaciones universales y válidas, de premisas mayores anteriores, mejor conocidas e incontrovertibles. Es pues, una lógica de lo probable, un silogismo “erístico” cuya premisa mayor es un saber que parece ser probable pero no lo es. A propósito de esta “Lógica de la apariencia” Kant afirmará en la introducción de la “Lógica trascendental”, dentro de la *Crítica de la razón pura*, que “Se trataba de un

arte sofisticado para dar apariencia de verdad a la ignorancia y a sus ficciones intencionadas, de modo que se imitaba el método del rigor que prescribe la lógica en general” (Kant, 1781/2000, p. 99).

Los **estoicos** asumieron la dialéctica en un sentido más constructivo: para ellos es una lógica general que no es simple retórica. Se constituye entonces en la ciencia del discutir rectamente cuando se desarrollan discursos procurados en la dinámica de las preguntas y respuestas. En este discurrir dialogal, la dialéctica permite reconocer lo verdadero de lo falso, y lo que no es ni verdadero ni falso. El criterio rector es la admisión de los juicios hipotéticos dado que ya prácticamente todo lo conocido se había usado y aplicado con la silogística aristotélica. Entonces las nuevas realidades, lo que inquieta al saber que se enfrenta con lo diferente, es probable, aún no confirmado. Con razón llegó a considerarse la dialéctica como el método de todos los métodos, como el procedimiento que soporta la actividad de todas las ciencias. El proceder dialéctico en los combates de la discusión inteligente constituyó el saber más divulgado en la antigüedad y el medioevo. Ilustramos con Abbagnano (1971) esta acepción con la definición que **Cicerón** realiza en su *Brutus*, es pues la dialéctica:

El arte que enseña a dividir una cosa entera en sus partes, a explicar con una definición una cosa oculta, a esclarecer una cosa oscura con una interpretación, a discernir primero y luego distinguir lo que es ambiguo y obtener por último una regla con qué juzgar lo verdadero y lo falso, y juzgar si las consecuencias derivan de las premisas escogidas. (p. 18)

Llegamos a **Kant** (1781/2000), quien incluye la dialéctica como razonamiento inscrito en la lógica trascendental. De esta manera, la segunda parte de la Lógica trascendental de la *Crítica de la razón pura* (Dialéctica trascendental) dará cuenta del problema: ¿Es posible la metafísica como ciencia? En esta última parte, se aplica la negatividad, se somete a crítica las formas puras de la Razón. Se dejó atrás al entendimiento y se enfrenta otro nivel de universalización cognoscitiva, las Ideas puras, los noúmenos, las Ideas reguladoras de Alma, Mundo y Dios. La razón ordena los conceptos del entendimiento en una suprema unidad que concatena las series de los objetos a una totalidad, a una unidad superior, a un sistema último. Aparentemente cada una de estas ideas genera un conocimiento válido, una ciencia

que posee autonomía, generalidad y validez, que como la matemática y la Física pura pueden producir juicios sintéticos *a priori*.

En la dialéctica trascendental el sujeto intenta llevar a cabo la mayor síntesis posible que su razón puede elaborar. Tal pretensión racional, choca con la naturaleza de los objetos presentados a la razón. Alma, Mundo y Dios sobrepasan los marcos sensibles de apreciación. No son objetos existentes, son incondicionados. Los noúmenos escapan a la comprobación de una experiencia sensible: “El paso a la totalidad absoluta es enteramente imposible por vía empírica” (Kant, 1781/2000, p. 522). Constituye cada uno una síntesis infinita de la cual no puedo establecer válidamente ninguna intuición. No se puede hacer corresponder a las ideas reguladoras un objeto de la experiencia. Las ideas puras examinadas en la *Dialéctica*: “No han de aceptarse en sí mismas, sino simplemente como realidad de un esquema del principio regulador que unifica sistemáticamente todo el conocimiento de la naturaleza” (Kant, 1781/2000, p. 549). Kant critica a la metafísica tradicional de forzar la conducta de los objetos, de crear con sus argumentaciones una ilusión trascendental, una apariencia de realidad y de verdad que sólo proyecta vacío y desconcierto. La razón al intentar darle tratamiento de cosa sensible a las cosas en sí, genera una serie de imprecisiones, contradicciones, disposiciones hiperfísicas, engaños, que ni afirman ni niegan nada: procuran una discursividad engañadora.

Con Kant reconocemos un variado uso del término dialéctica. Inicialmente, lo dialéctico enfrenta a las ideas puras, a los grandes conceptos sintetizadores de lo real, los noúmenos, y en este sentido se acepta que lo dialéctico se inscribe en la dinámica de síntesis totalizadora que hace la razón humana. En segundo lugar, con un talante de examen crítico, fundándose en las posibilidades del juicio científico, de los juicios sintéticos *a priori*, lo dialéctico es la revisión de la posibilidad de la metafísica como ciencia, que deviene en fracaso, pues las ideas incumplen la requisitoria empírica expuesta en la “Analítica trascendental”. Es, entonces, negatividad que rechaza las pretensiones de lo incondicionado. Y finalmente, concomitante a esto último, Kant verá en las argumentaciones de la dialéctica trascendental un regreso a la lógica de la apariencia, a las justificaciones ilegítimas que la razón produce cayendo en ilusiones

de objetividad, en elegantes sofismas carentes de todo fundamento real: “La razón especulativa parece haber desplegado todo su arte dialéctico para producir la mayor ilusión trascendental posible” (*op. cit.*, p. 508).

### ***La Dialéctica Hegeliana***

Se asoma este estudio, primero, a la *Fenomenología del Espíritu* (1807/2010). Hegel ofrecerá su sistema filosófico como un proyecto por el cual se superan las parcialidades enunciadas en las filosofías anteriores. Su discurso define la dialéctica no sólo como instrumento, como argumentación, como método del filosofar, sino que también constituye el carácter de lo real, del ser, de la constitución de la totalidad. La dialéctica es la esencia de la realidad. La dialéctica es el acontecer del concepto que se clarifica ascendiendo de entre lo borroso y lo parcial. En Hegel la dialéctica es lo que es, es el Ser, significa lo primigenio y a lo que tiende todo lo demás, que hace parte de sí mismo. En ese planteamiento que progresa respecto a las meras filosofías del entendimiento, se quiere afirmar a la filosofía especulativa, al saber razonador, como formación de la totalidad. Para Hegel (1807/2010) es método entendido como mostración del Espíritu, como ejercicio de autoconocimiento de la esencialidad de la totalidad, como *la lógica*:

La filosofía, en cambio, no considera una determinación *inesencial*, sino que la considera en la medida en que es esencial; su elemento y contenido no son lo abstracto o inefectivo, sino lo *efectivamente real*, lo que se pone a sí mismo y vive en sí, la existencia en su concepto [...] El método no es otra cosa que la construcción del todo erigida en su esencialidad pura. (p. 107)

La *Fenomenología del Espíritu* (1807/2010) quiere exponer la experiencia de la conciencia que se eleva hasta ser saber absoluto. Esta percepción experiencial remite primeramente a una consideración de la dialéctica como la esencia vital de la realidad. La dialéctica, antes que ser un ordenamiento conceptual lejano de las situaciones corrientes del existir, constituye el alma de la realidad común y corriente. El todo vital se manifiesta dialécticamente. La vida es expresión de la dialéctica. Hegel (1807/2010), mostrando la inmediatez de la experiencia dialéctica, realiza una colorida descripción iniciando el prólogo de la *Fenomenología*:

El capullo desaparece con la floración, y podría decirse que queda así refutado por ella, del mismo modo que el fruto declara la flor como una existencia falsa de la planta, y brota como su verdad en lugar de aquélla. Estas formas no sólo se diferencian entre sí, sino que, en tanto que incompatibles, se van desplazando unas a otras. A la vez, sin embargo, su naturaleza fluida hace de ellas momentos de una unidad orgánica, en la que no sólo no entran en disputa, sino que la una es tan necesaria como la otra, y únicamente esta misma necesidad es lo que llega a constituir la vida del todo. (p. 57)

Vayamos al extremo final del recorrido de la *Fenomenología*, anticipándonos a lo que más adelante desarrollaremos con más detalle. La conciencia se ha desplegado en sus múltiples figuras y ha conseguido afirmarse como totalidad. La historia de la cultura procurada por el conjunto de toda actividad, sólo es aprehensible en su comprensión dialéctica, en su acepción de Espíritu. Lo real es Espíritu, es Absoluto, se auto-transparenta a sí mismo, es un sujeto auto-consciente que disuelve las oposiciones. Absoluto que identifica sujeto-objeto, finito e infinito, materia y concepto. La dialéctica es el movimiento negativo de la realidad (Espíritu) que se afirma, niega y recupera en un esquema de afirmación, contradicción y conciliación. Recuperamos una llamativa defensa que Vattimo (2012) hace de Hegel, a propósito del fenomenismo de corte empirista o kantiano: “Con Hegel más bien observamos ya una forma de corregir esta pretensión: con la teoría del espíritu como instancia histórica suprapersonal, y del saber en su totalidad como efectivo sujeto histórico” (2012, p. 58).

Dejemos que la elocuencia del propio Hegel (1807/2010) nos desarrolle que la realidad es el Espíritu, quien a su vez es, en la medida en que él mismo se ha propuesto y reconocido en las figuras de la historia, deviniendo como la figura de la totalidad, como el centro vital, la vida verdadera del movimiento. Así pues, la dialéctica es Espíritu, es la realidad que se ha movido en la actividad universal, el espíritu es:

*Substancia* y esencia universal permanente, igual a sí misma: él, el espíritu, es el *fundamento y punto de partida*, no quebrantado ni disuelto de la actividad de todos, así como su *fin y meta* en cuanto lo *en-sí* pensado de toda autoconciencia.- Esta substancia es, asimismo, la obra universal que se engendra por la *actividad* de todos y cada uno como la unidad e igualdad de ellos, pues ella es el *ser-para-sí*, el sí -mismo, la



actividad. [...] El espíritu es por consiguiente, la esencia real y absoluta que se sustenta a sí misma. Todas las figuras anteriores de la conciencia son abstracciones suyas; son esto: que él se analice distinga sus momentos, y se demore en algunos singulares de entre ellos. Este aislar tales momentos *presupone* al espíritu. Y *subsiste* por él o en otros términos, existe solamente en su seno, pues él es la existencia. (p. 523)

La presencia de la dialéctica es totalizante. Lo real, lo existente, es dialéctico. Progresión dialécticamente cada nivel del ser, cada espacio del existir. La naturaleza material es dialéctica igual que la historia humana, la filosofía, el arte, la divinidad y el Estado. La dialéctica es el camino por el cual se desarrolla todo: no permite exclusión alguna de términos, fenómenos o situaciones, uniformiza lo aparentemente inconexo. La dialéctica es el lenguaje de comprensión que sirve a la totalidad. Esto se patentiza en toda la obra escrita de Hegel, quien desarrolla sus argumentaciones proponiendo el discurso a través de las estructuras triádicas. Más adelante propondremos las dialécticas que integran ese ascenso de la conciencia en la evolución triádica de los diversos momentos de la *Fenomenología*.

En la *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas* (1830/2005) Hegel ofrece un modelo de su famoso esquema triádico de consideración de lo dialéctico. Valga recordar que el léxico de “tesis-antítesis y síntesis” pertenecía a Fichte, con quien Hegel, se cree, no quería quedar debiendo nada. Por tal razón, apela a describir la dialéctica como “lados”, como “momentos”, determinando el ser como la lógica, veamos un panorama amplio de lo dialéctico: “Lo lógico, según la forma, tiene tres lados:  $\alpha$ ) el abstracto o propio del entendimiento;  $\beta$ ) el dialéctico o racional-negativo;  $\gamma$ ) el especulativo o racional positivo” (1830/2005, p. 182).

Hegel conoce el recorrido del método dialéctico a lo largo de la historia de la filosofía. Ha juzgado a Kant como emblema de una filosofía del entendimiento que poco ha sugerido de crítica y de genialidad para la marcha de la filosofía dado que ha acentuado los dualismos y las fragmentaciones de la realidad negando la vida de las ideas. La investigación y exposición del sistema exige un método acorde a las pretensiones de totalidad, autonomía, vitalidad, interioridad y progreso de la filosofía del Espíritu. “El método no es forma extrínseca, sino el alma y el concepto del

contenido, del cual la forma solo se distingue en tanto los momentos del concepto” (*op. cit.*, p. 298). Entonces, la exposición de la vida del Espíritu que se ha elevado hasta ser saber absoluto ha sido agenciada por la filosofía especulativa que en Hegel cuenta, como garante de veracidad, con la dialéctica considerada como método. La dialéctica es el Espíritu y es la manera cómo se comporta para reconocerse. El primer momento de la tríada, “**momento del ser o lo inmediato, afirmación abstracta**”, lo superable inicial, arranca con lo criticado a Kant, es decir, con lo propio del entendimiento, con lo que no tiene definición, elaboración, y por ello, carente de concreción, Hegel lo censura como simplemente “abstracto”, en oposición a lo real, a lo firme, a lo concreto. Nos afirma Hegel (1830/2005) que:

Los momentos del método especulativo son:  $\alpha$ ) el comienzo que es el ser o lo inmediato [...] aparece como afirmación abstracta [...] el ser es el concepto aún no sentado como concepto o el concepto en sí. Por consiguiente, en cuanto concepto aún indeterminado, esto es, concepto meramente en sí o determinado inmediatamente, este ser es igualmente lo *universal*. (p. 296)

Pasamos al segundo momento, el propiamente **dialéctico o racional-negativo**.

La inmediatez del primer momento caracteriza las afirmaciones de las filosofías del entendimiento para las cuales hay un referente de verdad que no admite oposición ni movimiento, sino que simplemente, niega lo opuesto como una contradicción a lo verdadero que debe ser desecho por inapropiado. Las determinaciones allí no admiten controversia. Pero lo dialéctico exige la consideración de lo opuesto, lo contradictorio, la negación de lo inicialmente propuesto, como parte no del error sino del movimiento, del alma, del ser de la realidad, del pensamiento de la realidad, que sólo *es* en la medida del *no-ser*. El primer momento es la afirmación del concepto “impropio”, admitido en su parcialidad, en su espontánea naturalidad finita. El momento dialéctico es un momento crítico porque advierte y desvela la parcialidad, la límites, la falibilidad óntico y lógica de esa primera afirmación pretendidamente afirmativa, clara y racional.

En la *Ciencia de la Lógica* Hegel (1812/2011) dedicará un buen espacio para reflexionar óntico-lógicamente sobre la unidad del ser y de la nada (Capítulo primero, la dialéctica expresada ónticamente en Ser-Nada y Devenir). Bajo el concepto

hegeliano de la unidad absoluta del ser, unidad de lo finito en lo infinito, que también es, por la consabida unidad entre ser y pensar, unidad de lo afirmado y lo negado, entre representaciones y conceptos, entre filosofías y filosofía racional, entre entendimientos y razón. “Lo que es racional es real, y lo que es real es racional”, sentencia en la *Filosofía del derecho* (1821/2000, p. 74). Aunque nos adelantamos al tercer momento, Hegel considera que lo contradictorio no es externo ni al ser, ni a la reflexión del ser, ni a la comprensión racional conceptual de este. No hay determinaciones excluyentes ni separatidades, sólo momentos contradictorios que pertenecen a esa misma unidad que se mueve. El segundo momento aporta necesariamente la negación del primero, una superación de lo finito y lo meramente del entendimiento, que surge de sí mismo, como correspondencia a su esencialidad, a su movimiento intrínseco.

Continuamos con el recorrido en la *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas*. Lo dialéctico es movimiento, es la mutación, la transposición, el devenir que supera lo afirmado en una contradicción que surge del sí mismo. Habitados o a la dialéctica de las luchas verbales que conquistan audiencia y aplauso, o vista la dialéctica como mera técnica de exposición discursiva en disputas teóricas, o como uso impropio que es mera lógica de lo aparente, Hegel recompone la tradición y reconoce una dialéctica de la totalidad identificando el segundo momento como superación y acción esencial del proceder científico, reflexión de las manifestaciones del Espíritu como Absoluto, derivación jalonada por impulsos del progreso. Hegel (1830/2005) así lo expresa:

β) El momento *dialéctico* es el propio superar de tales determinaciones finitas y su pasar a sus opuestas [...] La dialéctica, por el contrario, es este rebasar *inmanente* en el cual se expone la unilateralidad y limitación de las determinaciones del entendimiento tal como es, a saber, como su propia negación. Todo lo finito es este superarse a sí mismo. Por ello, lo dialéctico constituye el alma móvil del proceder científico hacia adelante y es el único principio que confiere *conexión inmanente* y *necesidad* al contenido de la ciencia, del mismo modo que en él reside en general la verdadera y no extrínseca elevación sobre lo finito. (pp. 183-184)

Llegamos al tercer momento, el **momento especulativo o positivamente racional**. Las contradicciones generadas son resueltas y superadas consiguiéndose un nuevo nivel de ser y de razón. Eso aparentemente contradictorio está contenido en la

integralidad de la nueva afirmación. De un inicio abstracto, porque consistía en la mera afirmación de lo diferente, de lo diferenciado, luego de considerar las negaciones, llegamos a un final conceptual, pero concreto, dado que la razón superó parcialidades, límites y contraposiciones irrelevantes, al ser considerado todo el movimiento como una transformación hasta la novedad. El resultado final no se encasilla en unas cuantas determinaciones pues lo particular y parcial se ha superado, ya su afirmación concatena las diferencias, da razón de la totalidad, reclama la presencia de lo infinito. De esta manera, lo dialéctico tiene un comportamiento circular pues esta nueva afirmación será el punto de arranque para nuevas superaciones, nuevos ascensos, más importantes y universales comprensiones. Demos a Hegel (1830/2005) la manifestación de este cierre dinámico en sus elocuentes palabras:

*γ) Lo especulativo o racional-positivo* aprehende la unidad de las determinaciones en su oposición, lo afirmativo que se contiene en la disolución de ellas y en su pasar. 1) La dialéctica tiene un resultado *positivo* porque tiene un *contenido determinado* o [lo que es lo mismo], porque su resultado no es verdaderamente la *nada abstracta y vacía*, sino la negación de *determinaciones* [sabidas como] *ciertas*, las cuales se conservan en el resultado, precisamente porque éste no es una *nada inmediata*, sino un resultado. 2) Este [resultado] racional, por consiguiente, aunque sea algo pensado e incluso abstracto, es a la vez algo *concreto* porque no es una unidad *simple, formal*, sino *unidad de determinaciones distintas*. Con meras abstracciones o pensamientos formales la filosofía nada tiene que ver en absoluto, sino solamente con pensamientos concretos. 3) En la lógica especulativa se contiene la mera *lógica del entendimiento* [...] de esta manera [la lógica especulativa] se convierte en la *lógica usual*, una *historia* [o enumeración] de varias determinaciones del pensamiento colocadas juntas y que en su finitud valen como algo infinito. (p. 184)

En contraposición con Kant, Hegel ofrece no sólo una dialéctica que distingue y examina las ideas, sino una dialéctica que además de imprimir negatividad en las distinciones, integra lo presuntamente excluido. Dialéctica que asume cada franja del ser y el pensar, dialéctica que suprime distancias y busca formaciones más avanzadas. Dialéctica no es solo exclusión, es por el contrario reconocimiento de realidades superiores. Lo dialéctico es método, pero sobre todo es la vida propia de la totalidad, la forma de ser de la realidad que es unidad infinita y eterna de pensamiento y ser.

Con esto podríamos decir que Hegel radicaliza el dinamismo crítico inaugurado por Kant, expandiendo su sentido por la comprensión del progreso, de la historia, del devenir intrínseco de la realidad. Así, Hegel extiende el idealismo trascendental kantiano, a un *Idealismo Absoluto*, de alcances totalizadores e históricos, es decir, la Metafísica más ambiciosa y omniabarcante de la filosofía occidental. Cerremos esta aproximación con otra manera de formular el esquema triádico (“ser-en-sí”, “ser-para-sí” y “ser-en-sí-para-sí”), cercana a los derroteros de la *Ciencia de la lógica*, inscrita en la “Lógica menor”, o primera parte de la *Enciclopedia* (1830/2005), en referencia a lo eminentemente conceptual que termina coronándose en la Idea:

De este modo el concepto, partiendo de su *ser-en-sí* y concluyéndose consigo por la mediación de su diferencia y de la superación de ella, es el concepto *realizado*, esto es, el concepto que contiene el *ser-puesto* de sus determinaciones en su *ser-para-sí*: es [ahora] la *idea*, para la cual al mismo tiempo, en cuanto es lo absolutamente primero (en el método), este final es únicamente la *desaparición* de la *apariencia* de que el comienzo fuera algo inmediato y ella fuera un resultado: es conocer que la idea es la totalidad única. (p. 298)

### *Autorreflexión de la conciencia en la “Fenomenología del espíritu”*

Kojève ha fundado su lectura de Hegel afirmando que la *Fenomenología* es un ejercicio de exposición de la libertad humana a través del desenvolvimiento del Espíritu: “Se pueden leer los siete primeros capítulos de la fenomenología [...] como una descripción de la autoconciencia, es decir, de las diferentes maneras en que el hombre se comprende a sí mismo. Se obtiene así la interpretación antropológica” (1972, p. 63). En Hegel asistimos a la exposición por la cual los seres humanos hacen parte del despliegue del Espíritu en la infinitud y multiplicidad de sus saberes en su ser dialéctico. Hegel no apela a entidades transhistóricas, o suprarreales: la historia del Espíritu es la historia de la conducción de las **conciencias humanas individuales**, desde sus niveles más tempranos y arcaicos, hasta los sentidos más abarcales, en una conceptualización auténtica de la gran formación cultural universal. La fenomenología es el trazado que muestra esa labor activada por los individuos, por las representaciones abstractas y situadas del Espíritu. Podemos entender entonces el

gran objetivo formativo de la fenomenología, que quiere procurar, por el rigor científico de su exposición, el modo y la manera para ascender al Saber Absoluto con estas duras palabras de Hegel (1807/2010):

Trata de arrancar a los hombres de su anegamiento en lo sensible, en lo común y singular, para dirigir su mirada hacia las estrellas: como si ellos, olvidando del todo lo divino, estuvieran en el punto de satisfacerse con polvo y agua, cual gusanos. (p. 63)

La intencionalidad pedagógica, formativa, muy cercana a los orígenes platónicos del idealismo, alienta a la *Fenomenología*: a través de ella se experimenta el aprehender sucesivo de las diferentes y cada vez más profundas conceptualizaciones, su recorrido es una invitación a la solidaridad con el espíritu universal del cual, como seres humanos, somos parte activa esencial. Acertadamente Hyppolite (1991) definirá el sentido pedagógico de la exposición contenida en la *Fenomenología*:

El problema que se plantea la *Fenomenología* no es, por tanto, el problema de la historia del mundo, sino el problema de la educación del individuo singular que debe formarse necesariamente en el saber tomando consciencia de lo que Hegel llama su substancia. (p. 39)

Esa substancia es entonces las producciones racionales en la historia del mundo. Hegel no nominaliza en la *Fenomenología* pues el recorrido del espíritu determina lo humano como conciencia abstracta, no como afirmación de un existente real, natural y concreto. Kojève explica: “Se habla del hombre *abstracto* [...] no de la conciencia real, sino de la noción abstracta de la conciencia, lo que significa hablar de posibilidades *ideales* de la Conciencia, es decir, de tipos existenciales, sociales y políticos” (1972, p. 62).

El estudio de la *Fenomenología del Espíritu* (1807/2010) interesa entonces dado que es la historia de la conciencia humana que asciende desde lo particular hasta su reconocimiento como razón, como Espíritu, como Absoluto, como suprema síntesis de lo real-racional, de la **totalidad** aprehensible en su devenir. En la tradición milenaria de la búsqueda de la verdad, tal sólo es, sólo se manifiesta, sólo se reconoce, en su acepción de totalidad. En Hegel se reinterpretan las subjetividades, los objetos, los métodos y los procesos de aprehensión del saber, y todo ello culmina siendo las historias de una sola historia, las figuras de un solo protagonista: el

**Espíritu.** La *Fenomenología* es la primera gran obra hegeliana y ya en ella se muestra cómo el discurso filosófico no puede ser fragmentado ni parcial, sino que refiere su realidad total en la asunción de un sistema, y que la única manera de describir esa totalidad es la dialéctica. En palabras de Hegel (1807/2010):

Que lo verdadero sólo en cuanto sistema es efectivamente real, o bien, que la substancia es esencialmente sujeto, queda expresado en la representación que enuncia lo absoluto como *espíritu*: el más sublime de los conceptos, y que pertenece a la nueva época y a su religión. Únicamente lo espiritual es lo *efectivamente real*; es la esencia o lo que es *en sí*: lo que se *comporta* y pone *en relación* o lo determinado, el ser-otro y el *ser-para-sí* y lo que, en esta determinidad o su ser-fuera -de-sí, permanece dentro de sí mismo; -o bien: *es en y para sí*. (pp. 80-81)

El horizonte idealista de Hegel es mostración del devenir de la filosofía. Como saber totalizante, como punto más alto de la Ciencia: “La filosofía, para Hegel, es conocimiento de lo absoluto en dos sentidos: a) posee como objeto lo absoluto; b) posee también como sujeto lo absoluto” (Reale, G. y Antiseri, D., 1988, p. 115). ¿Qué es el Absoluto? Primero que todo, Absoluto es el **objeto** de la filosofía. El saber auténtico lo es si aprehende el Absoluto, si aspira al reconocimiento de sí como totalidad. En esta medida supera ampliamente las aspiraciones de Descartes y Kant: ambos limitaron el ejercicio de la razón a distinciones de posibilidades del saber (ideas claras y distintas, juicios sintéticos a priori), operadas desde la unilateralidad subjetiva (cogito cartesiano, unidad de apercepción trascendental kantiana), fundándose en ciencias particulares, limitadas (geometría analítica, física newtoniana). Sentenciará Hegel (1807/2010): “Lo verdadero es el todo. Pero el todo sólo es la esencia que se acaba completa a través de su desarrollo” (p. 75). Hegel reubica el dinamismo de cognoscibilidad: nada limita la operación puesto que aspira a una totalidad que se auto-fundamenta, que identifica sus progresiones, y así se libera la filosofía de cualquier conocimiento particular que pretenda ser único posible.

Absoluto es además **sujeto**. “Se trata, ni más ni menos, que de aprehender y expresar lo verdadero no como substancia, sino, en la misma medida, como sujeto” (*op. cit.*, pp. 72-73). Quien conoce es el Absoluto que se presenta ante sí para recuperarse, negarse y trascenderse. El Absoluto se auto-conoce a través del filósofo. En las *Lecciones sobre la historia de la filosofía I* explica Hegel: “El espíritu quiere

abarcar, ante todo, la relación existente entre las distintas filosofías y la filosofía en general, pues las diversas partes sólo cobran, en realidad, sentido y valor esencial por su relación con el todo” (1833/1995, p. 12). Absoluto no es sólo el objetivo del conocer, es también el vehículo-agente que permite conocer. Es el motor que hará posible el ascenso riguroso, científico, “dialéctico” de lo sensible a lo absoluto. Absoluto que implica al hombre y también a toda la realidad que se le aparece, infinitud realizada por la finitud. Hegel considera a la filosofía como la auténtica ciencia que ha logrado integrar los productos vacilantes, oscuros y limitados de las formulaciones particulares. Su actividad filosófica explanada por las articulaciones de las diversas figuras a través de la historia, permiten que sea el Espíritu, y no los simples individuos inmediatos, quien se reconozca en ese saber fenomenológico: “La meta es que el espíritu llegue a la intelección de lo que es el saber” (Hegel G. W., 1807/2010, p. 87).

Ahora bien, no todo está definido, el aporte de los individuos es parcial y se supera, porque así es la naturaleza de lo espiritual que acoge las determinaciones finitas de los humanos en la amplia espiral ascensional que constituye el progreso de la cultura. El capítulo VIII de la *Fenomenología* desarrollará la definición del **sabio** como originado “de la evolución filosófica de la humanidad” (p. 78). Este basamento humano de los progresos culturales universales los propone Hegel (*op. cit.*) en estos términos:

La tarea de conducir al individuo desde su punto de vista no formado hasta el saber había que aprehenderla en su sentido universal, y al individuo universal, al espíritu del mundo; había que considerarlo en el proceso de su formación cultural. - Por lo que respecta a la relación entre ambos, en el individuo universal se muestra cada momento, según él va ganando la forma concreta y configuración propia. El individuo particular, empero, es el espíritu incompleto, [...] Y así es que cada individuo singular pasa por los estadios de formación del espíritu universal, pero en cuanto figuras que el espíritu ya ha dejado atrás, como estadios de un camino que ya está trillado y allanado. (p. 85)

Contrario a lo que se pudiera pensar, la fenomenología es un homenaje no a la especulación o el abstraccionismo, sino una descripción leal de la **experiencia histórica** humana. Nancy (2005), siguiendo este razonamiento afirmará: “El *sujeto* es



lo que él *hace*, es su acto, y aquello que hace es la experiencia de la conciencia de la negatividad de la sustancia, en cuanto experiencia y conciencia concretas de la historia moderna del mundo” (p. 11). La fenomenología no puede desconocer la historia: “Lo histórico está en la fenomenología solamente para recoger unas experiencias “tipo” y descubrir la estructura dialéctica del espíritu” (Valls, 1994, p. 379). El plan de la magnífica obra nos lo revela su autor en estas palabras que constituyen la más tradicional y reconocida definición de lo que es la *Fenomenología del Espíritu* (1807/2010):

Puede ser tomada como el camino de la conciencia natural acuciada por llegar al saber verdadero; o bien, como el itinerario del alma que camina por toda la serie de sus configuraciones como estaciones que su propia naturaleza le ha puesto delante, para que se purifique hasta ser espíritu al llegar, a través de la experiencia completa de sí misma, al conocimiento de lo que es ella en sí. (pp. 147-148)

El Absoluto, ordenado, sistemático, evolutivo, progresivo, puede identificarse gracias a **figuras** cambiantes, transformaciones o mostraciones de un sólo ser que se constatan en unos cuadros globalizadores del devenir histórico-conceptual. Como un mismo individuo del que podemos recordar las imágenes más representativas en su crecimiento temporal. El recorrido fenomenológico es claro en la representación conceptual del sistema, concatenación de las distintas figuras por las cuales se da razón de la totalidad desplegada en distintos momentos. La comprensión que hace el espíritu absoluto de sí mismo sólo es posible en un recorrido totalizador, en un despliegue estructurado como sistema. Hegel (*op. cit.*) finaliza su introducción afirmando:

La experiencia que la conciencia hace acerca de sí misma no puede, conforme a su concepto, comprender en sí menos que todo el sistema de la conciencia, o todo el reino de la verdad del espíritu, de tal manera que los momentos de esta verdad se exponen en esta determinidad peculiar de no ser momentos abstractos, puros, sino tal como son para la conciencia, o tal como esta misma, en su referencia a ellos, entra en escena, con lo que los momentos del todo son *figuras de la conciencia*. (p. 161)

¿Cómo se relaciona lo dialéctico, lo conceptual, el despliegue de las figuras en un sistema, con la historia? No podemos darle a la sucesión de las figuras una conexión temporal estricta. Hegel no pretendía establecer una historia de la filosofía

o una historia de lo humano en un ordenamiento progresivo, sucesivo, apegado a los esquemas causa-efecto. Mal haría el método dialéctico en atender los detalles propios de una conciencia particular, parcial, abstracta y falible, si llegara a pretender realizar todas las conexiones puntuales de este gran círculo de la realidad cambiante que integra al espíritu. Entre otras cosas porque la conciencia humana, la conciencia del mundo, la conciencia universal, la actividad del espíritu, trascienden lo establecido desde el entendimiento, y perviven, acontecen, reviven en cada conciencia humana y cada conciencia universal que experimenta, conceptualiza y asciende como parte del reconocerse del Espíritu. A este respecto nos explica Hyppolite (1991):

Los tres momentos –conciencia, autoconciencia y razón– no deben ser considerados como sucesivos, puesto que no existen en el tiempo, sino que son tres abstracciones practicadas por el Todo del espíritu [...] Sólo las formas singulares de esos momentos, certeza sensible, percepción, etc., que representan una totalidad concreta, pueden ser consideradas como sucesivas en el interior del momento.(p. 39)

La fenomenología es, pues, el recorrido por el cual el Espíritu Absoluto se desenvuelve para conocerse a sí mismo. El dinamismo fundante de la propuesta impulsa a Hegel a exponer la vida del todo, vida espiritual, vida **conceptual**, vida en donde lo finito solamente es expresión de lo infinito. A diferencia del esquematismo kantiano, catalogado por Hegel como una filosofía del entendimiento, una filosofía que renunció a la crítica, Hegel no separa realidades procurando del universo dinámico meros cadáveres conceptuales. En este sentido hacemos nuestras las apreciaciones del maestro Jorge Aurelio Díaz (1986) quien concluye:

La conciencia se sitúa en el saber especulativo o absoluto y puede comprender la filosofía como puro movimiento conceptual; ella sabe que este movimiento de los conceptos puros es la forma absoluta de la verdad: ser y conocer han llegado a su verdadera identificación dialéctica. (p. 35)

Como afirmamos arriba acerca del Espíritu, recordamos que Hegel quiere mostrar la filosofía y el razonamiento especulativo que le corresponde, como una **ciencia** rigurosa de la totalidad que es pensamiento. En conexión con el principio histórico fundamental que la alienta, “la *Fenomenología* es un aprendizaje de la gramática necesaria para hacer una lectura conceptual de la Historia” (Valls, 1994, p. 379). Marcuse (1984) elogiará el prefacio de la *Fenomenología* afirmando: “Es una

de las más grandes realizaciones filosóficas de todos los tiempos, y constituye nada menos que un intento por reinstaurar a la filosofía como la forma más alta del conocimiento humano, como “la Ciencia”” (1984, p. 100).

En Hegel las comprensiones racionales están imbuidas de las dinámicas vitales por las que se autocomprenden, así: “La ciencia sólo puede lícitamente organizarse por medio de la vida propia del concepto; la determinidad que se saca del esquema y se pega externamente en la existencia es, en la ciencia, el alma automoviéndose del contenido lleno y cumplido” (Hegel G. W., 1807/2010, p. 113). Es historia detallada de la formación de la conciencia que renuncia a las convicciones primitivas para acceder a un saber absoluto. Es el paso del alma que se eleva al Espíritu por medio de la recuperación auto-consciente. Como ya se afirmó, “para que se purifique hasta ser espíritu”: operación para depurar la conciencia inmediata, finita, natural, sensible, para que reconociéndose en sus mediaciones, llegue a ser Saber Absoluto. Tal saber es eterno e infinito dado que el dinamismo dialéctico no puede interrumpirse jamás. Ese saber opera por un poderoso empuje autotrascendente. Este saber asume de la humanidad toda su capacidad de liberar y liberarse. Díaz (1986) explica:

Ponerle límites al saber es sacrificar la libertad, la cual no consiste en un abstracto libre albedrío, sino en la capacidad humana de participar por decisión propia en la autorrealización del Absoluto, de un sentido que el hombre puede comprender, pero del cual no dispone. (p. 132)

Así, el Absoluto se ha reconocido, se ha desarrollado siguiendo siguientes etapas o fases. En la **estructura de la obra**, Hegel usa dos tipos de nomencladores. En numerales romanos tendríamos los ocho capítulos del documento en lo que podríamos denominar su comprensión **lineal**. Sobre esta notación, aparecen designadas las partes con letras. En esta segunda nominación Hegel ofrecería lo que pudiera denominarse el esquema **circular** del desarrollo del espíritu, en el que las cosas avanzan sobre sí y se repiten pero en niveles de mayor ascenso. Dri (2006) afirma:

Siempre el todo es inmanente a las partes y que, en consecuencia, en cada etapa de su desarrollo vuelve a aparecer el todo [...] el desarrollo lineal debe ser completado con el desarrollo circular, con lo que tendríamos un desarrollo en espiral, de círculos progresivos que se repiten continuamente, pero nunca se repiten como tales, sino en otro nivel. (pp. 19-20)

Integra este orden por letras, dos dialécticas, la primera dialéctica parte de lo objetivo, en sí sensible (A), gana libertad en la autoconciencia de carácter histórico e intersubjetivo (B) y finaliza en la razón que asume los desarrollos de la ciencia hasta la afirmación de lo individual (C). Pero tal cierre es todavía limitado pues la conciencia aún se refleja en la mera abstracción, no se ha hecho realmente efectiva y verdadera. Esto sucede con la segunda dialéctica, la del Espíritu, que iniciada en la razón, alcanza, gracias a su realización histórica su nivel superior en el Saber Absoluto. A la razón (AA), le sucede el Espíritu (BB), cuya primera afirmación histórica es de carácter moral. El capítulo VI. sería el primer gran cierre con la afirmación del espíritu, que sería el primer momento de la segunda gran dialéctica, es decir, el espíritu en cuanto conciencia, conjugación de lo afirmado en la razón, producto de esa primera integración entre conciencia y autoconciencia. El segundo momento del espíritu no sería ajeno al primero, es el para sí del espíritu, el momento de la autoconciencia, que correspondería a la religión que completaría a la moralidad. Así, Religión (CC), volvería sobre BB en un nivel aún mayor: llegaría a la plenitud de la religión en la mediación histórica del cristianismo. Culmina el autorreconocimiento de la conciencia con el Saber Absoluto (DD), superador de la autoconciencia religiosa, síntesis entre la moralidad y la religión. Tenemos entonces seis grandes procesos que entendemos linealmente, pero en el que se suceden las espirales ascensionales propias del progreso de la conciencia en su autorreconocimiento:

1. Fase de la **conciencia**: Objeto opuesto al sujeto, conciencia sensible. Nivel primitivo del conocer.

2. Fase de la **autoconciencia**: Conciencia que es objeto y sujeto a la vez, acceso a la conciencia social práctica.

3. Fase de la **razón**: Conciencia que es unidad entre pensamiento y ser, conciencia que se reconoce como Espíritu.

4. Fase del **Espíritu**: La razón se realiza en los pueblos, en los sistemas éticos que se han opuesto y superado. Esta primera afirmación correspondería a la conciencia del espíritu.

5. Fase de la **religión** que asume desde la religión primitiva, natural, hasta la plenitud racional del cristianismo. Este segundo momento, el para sí del espíritu, vendría a ser la autoconciencia del espíritu.

6. Fase del **saber absoluto**: El Espíritu se reconoce pero desde su carácter de ser Absoluto, distinto del ser cognoscente, histórico y ético, en las enunciaciones del saber especulativo, de la filosofía. Tendríamos entonces el en sí- para sí, la síntesis del espíritu que conjugaría conciencia (eticidad) y autoconciencia (religión).

Siguiendo con su método triádico es necesario aclarar que el tercer elemento, el elemento sintético, es “razón”, siendo las fases del Espíritu, la Religión y el Saber Absoluto explicaciones del gran dinamismo planteado en “razón”. Razón no puede funcionar sin dimensiones de saber totalizante u omniabarcante. Sabemos que los tres grandes momentos son conciencia, autoconciencia y razón, que serán el contenido de la primera parte de la *Enciclopedia*, disolviéndose el espíritu y la religión en otras tríadas. Esta estructura de la obra la podemos resumir en este cuadro debido a Dri (2006, p. 21):

**Cuadro 1**  
**Estructura de la *Fenomenología del Espíritu***

<b>A. CONCIENCIA</b>	<b>I.</b> Certeza sensorial	
	<b>II.</b> Percepción	
	<b>III.</b> Fuerza y Entendimiento	
<b>B. AUTOCONCIENCIA</b>	<b>IV.</b> Autoconciencia	
<b>C. RAZÓN</b>	AA. Razón	<b>V.</b> Razón
	BB. Espíritu	<b>VI.</b> Espíritu
	CC. Religión	<b>VII.</b> Religión
	DD. Saber Absoluto	<b>VIII.</b> Saber Absoluto

**Fuente: Dri, 2006, (p. 21)**

Contamos además con una descripción de la estructura de la Fenomenología atendiendo al desarrollo de las diferentes tríadas. Dado que constituye un subsidio llamativo que puede auxiliar como guía tanto del desarrollo de este artículo como de la lectura de la obra misma, nos permitimos transcribir la propuesta de Findlay (1969,

págs. 367-368). Los nombres de los capítulos corresponden a la muy popular versión de la *Fenomenología* del Fondo de Cultura Económica traducida por Wenceslao Roces (Hegel, 1807/1985).

## Cuadro 2

### Tríadas en la estructura de la *Fenomenología*

<p><b>División A: Consciencia</b></p> <p><b>Subdivisión I:</b> Certeza Sensible, o el Ese y el «significado».</p> <p><b>Subdivisión II:</b> Percepción, o la cosa y la Ilusión.</p> <p><b>Subdivisión III:</b> Fuerza y Entendimiento, los Fenómenos y el Mundo Suprasensible.</p> <p><b>División B: Autoconsciencia</b></p> <p><b>Subdivisión I:</b> Dependencia e Independencia de la Autoconsciencia, Señorío y Esclavitud.</p> <p><b>Subdivisión II:</b> Libertad de la Autoconsciencia.</p> <p>(1) Estoicismo.</p> <p>(2) Escepticismo.</p> <p>(3) La Consciencia Infeliz.</p> <p><b>División C: Razón</b></p> <p><b>Subdivisión I (AA): Certeza y Verdad de la Razón.</b></p> <p><b>(A) Razón Observacional.</b></p> <p>(a) Observación de la Naturaleza.</p> <p>(b) Observación de la autoconsciencia; Leyes lógicas y psicológicas.</p> <p>(c) Observación de la autoconsciencia en la inmediatez física: Fisiognomía y Frenología.</p> <p><b>(B) La Realización de la Autoconsciencia Racional a través de sí misma.</b></p> <p>(a) Placer y Necesidad.</p> <p>(b) La Ley del Corazón y el Frenesí del Engreimiento.</p> <p>(c) La Virtud y la Vía del Mundo.</p> <p><b>(C) La Individualidad que es Real en y para sí misma.</b></p> <p>(a) El Zoo y Patraña Espiritual, y el Asunto-entre-manos.</p> <p>(b) Razón Legisladora.</p> <p>(c) La Razón como Crítica de Leyes.</p> <p><b>Subdivisión II (BB): El Espíritu.</b></p> <p><b>(A) El Verdadero Espíritu: Moralidad de las Costumbres.</b></p> <p>(a) El Mundo Ético, la Ley Humana y Divina, Hombre y Mujer,</p> <p>(b) Acción Ética, Conocimiento Humano y Divino, Culpa y Destino.</p> <p>(c) El «estatus» legal.</p> <p><b>(B) El Espíritu Autoalienado: Cultura.</b></p> <p>I. El Mundo del Espíritu autoalienado.</p>
---

- (a) La Cultura y su Esfera de Realidad.
- (b) Fe religiosa y Visión racionalista.
- II. La ilustración.
  - (a) La lucha de la Ilustración con la Superstición.
  - (b) La Verdad de la ilustración.
- III. Libertad Absoluta y Terror.
  - (C) El Espíritu Seguro de Sí Mismo: Moralidad.
    - (a) La Concepción Moral del Mundo.
    - (b) Duplicidad Moral.
    - (c) La Conciencia, el Alma Bella, Mal y Perdón.
- Subdivisión III (CC): Religión.**
  - (A) *Religión Natural.***
    - (a) La Religión de la Luz (Zoroastrismo).
    - (b) Plantas y Animales Religiosos (Religión India).
    - (c) El Artífice en la Religión (Religión Egipcia).
  - (B) *La Religión del Arte (Religión Griega).***
    - (a) La Obra de Arte Abstracta (Escultura, Himnos, Culto).
    - (b) La Obra de Arte Viviente (Atletas).
    - (c) La Obra de Arte Espiritual (Poesía Épica, Trágica y Cómica).
  - (C) *Religión Revelada (Cristianismo).***
- Subdivisión IV (DD): Saber Absoluto.**

**Fuente: Findlay, 1969, págs. 367-368**

## I. CONCIENCIA

Este primer estrato del conocerse del Espíritu, centrado en lo natural objetivo y propio de los primeros saberes del hombre, se desenvuelve en tres momentos: certeza sensorial, percepción y entendimiento. El primer autorreconocimiento de la conciencia está en el nivel más primitivo del ser y por tanto del conocer: lo objetivo, lo natural, en su explosividad y multiplicidad más caótica y abstracta.

### ***A. Certeza sensorial; o el esto y mi opinión que quiero íntimamente decir***

El contenido concreto de la *certeza sensorial* hace que esta aparezca inmediatamente como el conocimiento *más rico*, más aún, como un conocimiento de riqueza infinita [...] Dicho conocimiento aparece, además, como el conocimiento *más de verdad*; pues aún no ha eliminado nada del objeto, sino que lo tiene delante de sí, en toda su integridad. Pero, de hecho, esta *certeza* se revela a sí misma como la *verdad* más abstracta y más pobre. (Hegel, 1807/2010, p. 163)

La certeza sensorial, la conciencia de lo sensible, opera la inmediatez, nos obsequia la primera y más arcaica forma de ser/saber. La certeza es simple captación de los objetos por medio sensorial. Funcionamiento propio del pensamiento común. La realidad es un “esto” que aparece multiforme, caótico, extenso, disperso. El yo es un universal que se enfrenta a lo más abstracto: no se determina ni determina, un sujeto sin conciencia de sí que no aprehende la unidad. Ni es un sujeto que se sabe a sí mismo, ni se adentra en un objeto definido como tal. Momento de la indiferenciación, del caos sensible. Momento en el que cosas, hombres y organizaciones son un amasijo unidimensional sin funciones, caracteres o pertinencias delimitadas. Estamos en el nivel de las reflexiones cosmológicas de los primeros pensadores presocráticos.

### ***B. La percepción; o la cosa y la ilusión***

El objeto deja de ser inmediatez que imprime caóticamente los sentidos. El objeto se estrecha y regionaliza, es un particular con “principios”: propiedades y características. La conciencia aprehende la unidad del objeto. El yo es un yo dirigido hacia las cosas. Se relievan posturas intencionadas de conocer un universo que se diferencia en grandes compartimientos. Del mundo caótico de la abstracción sensible, llegamos al primer dualismo que se esfuerza en concebir un orden por la relación de dos universales, el sujeto y el objeto. Tal consideración afirma una densidad material que distingue, pues, tales polos del ser, de la realidad: “La percepción [...], lo que a sus ojos es lo ente lo toma como universal. Del mismo modo que la universalidad es su principio en general, también sus momentos, que se diferencian inmediatamente en ella, el yo y el objeto, son cada uno universales” (Hegel, 1807/2010, p. 79).

### ***C. Fuerza y entendimiento, fenómeno y mundo suprasensible***

Se pasa de las propiedades del objeto a las leyes generales de todos los objetos. Aquí entidades inobservables explican fenómenos ofrecidos a los sentidos. Manteniendo los universales afirmados en la percepción, en un doble mundo, se logra la unidad e imagen estable de la multiplicidad inestable, el yo realiza un salto hacia lo nocional superando y distanciándose de las determinaciones de lo sensible cuando



intencionalmente persigue las mediaciones que den cuenta de la multiplicidad ya ordenada en la percepción.

Se configura una enunciación de carácter abstracto sobre una experiencia concreta. Lo que es más que empírico se descubre como sustento de la experiencia. Hegel, sugiriendo un acercamiento a las ciencias físicas y a las ciencias formales (geometría y matemáticas), indicará que lo admitido sensiblemente posee una negación cuando se conectan tales particularidades con los términos de fuerza. Las fuerzas se manifiestan entonces como el otro lado de la conducta de lo sensorial y percibido, refiriendo a una interioridad que opera trascendiendo lo sensible hacia lo suprasensible. Se gana lo universal, se deviene en realidad del entendimiento que oferta la esencia de lo real tomado como mera apariencia externa.

Aunque aún hay determinaciones desde lo exterior, esta superación indica una emergencia del concepto como suceso de lo interior. Tal suceso, se insiste, es avance por ser mediación, pero aún en lo en-sí, es decir, sin retomar la completud que en este estadio no se reconoce todavía. Se ha dejado atrás lo más arcaico y espontáneo y se indica la intencionalidad para establecer las mediaciones. Se va volcando el énfasis del conocer, ya no en el objeto (entes-ideas, en el idealismo), sino en el sujeto (lógica-causalidad-inteligibilidad, en el hilemorfismo), ofreciéndose como producto el concepto. La síntesis entre lo indiferenciado y la emergencia del sujeto ante el objeto llega a la formulación razonable, inteligente, de la realidad. Fue el tiempo de la ciencia platónica y aristotélica, y en su obsesión deductivista, también las fuentes de lo que será el racionalismo cartesiano y la consideración fenoménica kantiana. Con palabras de Hegel (1807/2010):

El *concepto* de la fuerza se mantiene más bien como la *esencia* en su *realidad efectiva* misma; la *fuerza*, *en tanto que efectivamente real*, no es más que en la *manifestación exterior*, la cual, a la vez, no es sino un cancelarse a sí misma. Ella es esta fuerza *efectivamente real*, representada como libre de su manifestación exterior [...] ella ha devenido más bien algo completamente distinto, a saber, esa *universalidad* que el entendimiento reconoce de primeras, o inmediatamente, como esencia de la fuerza, y que también prueba ser su esencia en la realidad [...] Esta verdadera esencia de las cosas se ha determinado ahora de tal manera que

no es inmediatamente para la conciencia, sino que esta última tiene una relación mediata con lo interior. (p. 213)

Desplazada la comprensión de lo externo-sensible objetivo hacia lo íntimo-inteligible y subjetivo, podemos hablar de una conciencia que busca la verdad en sí, en una autoconciencia. Se abre entonces el paso hacia la siguiente figura, que hace parte de otra dimensión de la evolución de la conciencia, del progreso de la historia de la cultura.

## II. AUTOCONCIENCIA

El proceso dialéctico que inició en lo sensible de la relación sujeto-objeto establecida en el horizonte del manifestarse de lo objetivo, lo natural, lo inicial e ingenuo, ya superado, pasa al fundamento del conocer y su desarrollo como proceso histórico. Entramos a examinar el yo que se afirma en la colisión con otros yo, estamos en el nivel del conocer como conocimiento intersubjetivo. La dialéctica del objeto es la explicación del sujeto, de la configuración de las relaciones humanas bajo la égida, el concepto o la mediación axial de la libertad. Ya superado lo abstracto, ascendemos al desarrollo del yo como histórico, como colectividad, como actuando y reconociéndose en el discurrir de las diversas culturas y épocas. Tras afirmarse por sobre la naturaleza sensible, el absoluto se identificará con sus huellas sociales, con las afirmaciones y evoluciones de la historia.

### A. *Dominación y servidumbre*

Estamos en la primera instancia en la que se reconoce lo intersubjetivo, la conciencia, en la oposición entre autonomía y no autonomía (*Selbständigkeit und Unselbständigkeit*). “La lucha a vida o muerte inaugura las experiencias de intersubjetividad” (Valls, 1994: p. 382). La base de las relaciones intersubjetivas, de las relaciones humanas que constituyen comunidad, es el temor a la muerte. “El señor porque arriesga la vida, retiene el yo. El siervo, porque la ama, retiene lo natural” (*Idem*). Las autoconciencias enfrentadas pactan por un esquema de sometimiento propio de las épocas esclavistas en donde una autoconciencia se afirma negando la

autoconciencia del otro, recurriendo a la guerra, el miedo y el despotismo. Hegel (*op. cit.*) establece que:

La autoconciencia es simple ser-para-sí, igual a sí misma por excluir a todo lo *otro fuera de sí*; a sus ojos, su esencia y objeto absoluto es *yo*; y en esta *inmediatez*, o en este *ser* de su ser-para-sí, es *singular*. Lo que otro sea para ella, lo es como objeto inesencial, marcado con el carácter de lo negativo. Pero el otro es también una autoconciencia. (p. 261)

Los fuertes que han asumido arriesgar la vida, enfrentar la muerte, derrotar al temor, para imponerse contra otros, serán los amos. Quienes son derrotados ya no poseen nada sino su propia vida natural, que conservan gracias a que se determinan por la libertad del amo que obliga a sus trabajos, “Lo que hace el siervo es, propiamente, un hacer del señor” (p. 267). La mediación de esa relación de sumisión es algo material e impersonal, se podría usar la analogía de que las cadenas del esclavo proporcionan el disfrute del amo. No hay verdadera o completa autoconciencia pues el amo depende del esclavo para reconocerse como tal, al igual que el esclavo, quien es en la medida que experimenta la sumisión conseguida por el trabajo. La esencia del ser humano se encuentra en otro, en el extraño que lo determina. Tendiendo puentes para lo que posteriormente será el marxismo, Marcuse (1984) afirmará: “Hegel ha desarrollado la relación entre el señorío y la servidumbre como una relación en la que cada una de las partes reconoce que tiene su esencia en el otro y alcanza su verdad sólo a través del otro” (p. 119).

No obstante, el siervo como negado por el señor logra una trascendencia debida al trabajo: “El siervo deviene señor en virtud del trabajo [...] en la cosa trabajada, el siervo contempla su propia humanidad, superior a la vida” (Valls, 1994, p. 383). Esta negación del ser individual permite la proyección hacia otro, en tal medida, se da un paso adelante logrando una nueva formación, un nuevo cultivo, un desprenderse de ese binomio fundado en la conciencia servil: “La conciencia que trabaja llega así, entonces, a la intuición del ser autónomo en cuanto intuición de sí misma” (Hegel, 1807/2010, p. 269).

Lejos de establecerse una relación opresor-oprimido que asegure la preeminencia del primero sobre el segundo, en la dialéctica del señor y el siervo ambos son víctimas de las mismas cadenas: no pueden ser ni pensarse en otra

referencia a sus papeles de amo o esclavo. El esclavo introyecta en sí la necesidad de que es porque hay un amo. Igual sucede con el amo, no es por encima del esclavo, sino sólo porque hay esclavo, sin él no sería. De todas maneras, no se es, pues el reflejo de sí, es un antagonista, así se le subyugue con poder y se le maneje como instrumento para intervenir en la naturaleza.

### B. *Libertad: Estoicismo, escepticismo*

Este momento dialéctico, superador de la oposición señor-siervo, apunta al tema fascinante de la libertad de la autoconciencia (*Freiheit des Selbstbewusstseins*). Correspondiente a los primeros tiempos de la era cristiana. El deseo, el miedo, el enfrentamiento material constituía el plano de definición en la primera dialéctica que también inscribe la función del trabajo en las relaciones sociales. Tal elemento que podemos sugerir corresponde al ámbito material, en este segundo momento se desplaza al ámbito del comprender, del traspasar lo sensible hacia lo inteligible.

La conciencia de sí sucede en el **estoicismo** por una mediación filosófica de corte religioso. El pensamiento se torna entonces un instrumento de liberación, de superación de la situación de servidumbre, pero que no alcanza plenitud. Nos referimos entonces a una época en donde no se supera completa y definitivamente el esquema de la dialéctica Señor-siervo, pero se origina una búsqueda interior, un desprecio a las condiciones externas. Se inicia la apropiación de lo cultural-universal como escape al terror y la muerte. Así, se alcanza la afirmación de una libertad interior abstracta contradictoria de una esclavitud exterior concreta. El estoicismo es un pensamiento de resistencia y falso consuelo, teñido de una resignación edificante cercana al orgullo santurrón, a la vivencia de una libertad vacía e ilusoria. Declara Hegel (1807/2010): “Su principio es que la conciencia es esencia pensante, y que algo sólo tiene esencialidad para ella, o es verdadero y bueno para ella, en cuanto se comporta hacia ello como esencia pensante [...] la libertad en el pensamiento no tiene por verdad suya más que el *pensamiento puro*, una verdad que no se ha llenado de vida” (pp. 273-275).

El **escepticismo** es una radicalización del estoicismo, se niega no sólo la vida opresiva concreta, también todo elemento razonable distinto de sí mismo. Lo que

anteriormente se enunciaba como la libertad en un sentido meramente abstracto, en el escepticismo se vuelve afirmación real, auténticamente vivida. Todo sin excepción se descalifica para manifestar un sujeto autoconsciente, enteramente imperturbable, libre, seguro de sí, en medio de un universo ignorado y contrariado. Tal operación se da en la conciencia empírica, contingente. Hegel (*op. cit.*) señala: “El escepticismo es la realización de aquello de lo que el estoicismo es sólo concepto... y la experiencia efectiva de lo que es la libertad del pensamiento [...] el pensamiento se convierte en el pensar entero que aniquila el ser del mundo *pluralmente determinado*” (p. 277).

### **C. Libertad: Conciencia desdichada**

Propia de la historia medioeval, cristiana, teocéntrica. Se avanza a un grado mayor de universalización, acercándose a cierta concretez. Aquí se profundiza la escisión de la dialéctica Señor-siervo, pero en una nueva subordinación, la conciencia humana finita se somete a una conciencia divina infinita, y en ese alejamiento de los individuos para allegarse a la divinidad es que consiste la liberación en su segundo momento. Pero se mantiene la dominación, aunque ahora es el ser superior. “Se sabe que la actitud cristiana es una actitud de Esclavo, una actitud servil (temor a la muerte transformado en aspiración a la inmortalidad). El Esclavo del Amo es ahora Esclavo de Dios” (Kojéve, 1982, p. 82). Lo temporal-corruptible depende de lo sacral-eterno. El acercamiento a los principios divinos se hace a costa de negar la humanidad, la preponderancia del mundo religioso es nulidad de la existencia individual cotidiana, pero también ascenso a la unión con lo eterno e inmutable. Se reemplaza el Señor feudal por Dios, lo que constituye la liberación de los siervos de sus señores terrenales. Los esclavos siguen siendo hombres pero ya de cualquier condición socio-económica. Y no solo algunos hombres, sino todos los hombres pues el único Señor es Dios. Las cadenas que indican la esclavitud del amo y del esclavo no son un sistema económico de sometimiento, sino un mecanismo religioso de disolución del propio ser, un **mundo sacral**. Hegel ve en la religión cristiana medieval un movimiento de liberación orientado hacia lo inmutable singular, Dios, quien recibe del creyente su negación, su aniquilación. Creyente cuyo deseo, trabajo y gozo se ponen más allá de sí, y agradecido, se disuelve en el ser autor y referencia efectiva de

toda la realidad, ganando así su ser en unidad con el ser por excelencia. Hegel (1807/2010) afirma que tal conciencia:

Por un lado es nula en sí, por el otro, sin embargo, es también un mundo sacralizado; es una figura de lo inmutable, ya que este último ha obtenido en sí su singularidad, y como, en tanto que lo inmutable, es universal, su singularidad tiene, en general, el significado de toda realidad efectiva [...] con el sentimiento de su desdicha y la miseria de su actividad, se enlaza, en la misma medida, la conciencia de su unidad con lo inmutable. Pues el intento de aniquilar inmediatamente su ser efectivamente real está *mediado* por el pensamiento de lo inmutable. (pp. 294-299)

### III. RAZÓN

Para Hegel lo racional está mostrado en la autorreflexión de la conciencia que se reconoce como concreción racional de la ciencia, la moralidad, la religión y la filosofía. Esta tercera y última tríada de la razón comprende un primer gran acercamiento a la razón como puente hacia la mostración del espíritu. Posteriormente, Hegel expone la segunda fase como fase del Espíritu tratando a su vez la segunda tríada conformada por la moralidad de las costumbres o Verdadero espíritu, la cultura o Espíritu extrañado de sí y la moralidad o Espíritu cierto de sí mismo. Cierra la obra con la religión considerada en la tríada religión natural, religión-arte y la religión manifiesta. Luego de explicada la religión, el Espíritu se reconoce como filosofía, como el saber absoluto que sintetiza la conciencia con la autoconciencia. El Absoluto, visto como abstracción materialista que urgía de unidad nocional en la fase de la conciencia, se reconoció en la contradictoriedad del mundo de la necesidad, hablamos del mundo de la auto-conciencia, de la historia, de las relaciones sociales intersubjetivas. Nos acercamos al tercer momento, a la culminación de este desarrollo en una reconciliación final que alcanza un nivel superior: autonomía de la conciencia que no necesita de nada distinto (ni objeto sensible, ni sujeto social histórico) para ser sí mismo, identificación del Absoluto como tal, como razón total auto-fundante. Hegel (*ob.cit.*) definirá:

La razón es la certeza de ser toda *realidad* [...] Ahora bien, como a la razón le pertenecen la pura esencialidad de las cosas, así como su

diferencia, de ningún modo podría hablarse ya, propiamente, de *cosas*, esto es, de algo tal que fuera para la conciencia sólo lo negativo de ella misma. (pp. 309-311)

El idealismo limitado, el idealismo vacío, el idealismo unilateral de Kant y de Schelling elevaron la realidad a ser idea, a ser concepto, pero de manera impropia, dado que negaron la totalidad, sólo generalizaron las posibilidades de un sujeto, además, empequeñecido. Estos primeros idealismos vieron lo contradictorio no como parte del recorrido del Espíritu que se reconoce, sino como mero error. Con ello suspendieron la posibilidad del ser y obviaron la realidad en su historicidad y en su concretez. “La razón de la *Fenomenología* busca su verdad, mientras que el idealismo proclama dicha verdad sin haberla probado, sin haberla justificado por la historia” (Hyppolite, 1991, p. 207).

Así, la racionalidad es lo constitutivo de la realidad. Pero se trascienden los idealismos unilaterales y parcializantes. La realidad es más que cosa sensible, técnica, científica. La realidad es más que intersubjetividad, trabajo humano, relaciones sociales en la historia. La realidad es, en cuanto racionalidad. Hablamos de la realidad ya reconocida en las fases anteriores, pero recuperada en un nivel más elevado, unificando pensar y ser, sustentando la razón de ser de todas las cosas. Desde la comprensión de los procesos históricos, Hyppolite (1991) esclarecerá que: “Hegel considera el tránsito de la conciencia desgraciada a la razón en el sentido del paso de la Iglesia de la edad Media al Renacimiento y a los tiempos modernos” (p. 200). La conciencia, que aún no es Espíritu pues todavía no se reconoce como sujeto único y concreto, en el tercer momento se aleja de lo meramente sensible y lo intersubjetivo para admitir al mundo como la posibilidad de entenderse como totalidad. Abre Hegel (1807/2010) este reconocimiento del referente “mundo” como oportunidad de la conciencia diciendo:

Descubre ella al mundo como *su* nuevo mundo efectivo que, al perdurar, tiene interés para ella; igual que antes sólo lo tenía al desaparecer; pues la *persistencia* del mundo llega a serle a ella su propia *verdad* y su propia *presencia*; y ella, la conciencia, está cierta de que sólo en él hace la experiencia de sí. (p. 307)

**A. Razón que observa la naturaleza**

La conciencia se busca como razón y el primer lugar en donde quiere hallarse es en la naturaleza. El eximio fenomenólogo Eugen Fink (2011) así nos introduce esta primera tríada:

La naturaleza, en cuanto la variedad de estaciones de una razón que pugna por liberarse de ella, es el verdadero objeto de la «razón observante». Ésta no observa algo que está ahí presente y subsistente. Se observa a sí misma, observa el modo como se mueve en su comportamiento respecto de la masa inmensa de lo que está ahí presente y subsistente, respecto de la naturaleza. (pp. 385-386)

En la elevación hacia la razón, se supera la mera representación perceptual y material de esa “masa inmensa de lo presente”, con las enunciaciones de la conciencia que pretenden conceptualizar la vida de la naturaleza. Hegel propone un primer acercamiento hacia lo inorgánico, para pasar a lo orgánico (sensible, irritable y reproductivo, según la caracterología de la época), y concluir en lo humano individual.

Hegel realizó un estudio de las ciencias de su tiempo, asimilándolas a partir de su comprensión dialéctica de la realidad. Sus juicios acerca de las informaciones, relaciones y métodos científicos están, obviamente determinados por las posibilidades y límites de la ciencia de finales del XVIII. Con Hyppolite (1991) se ve primero que “Los nombres de Bacon, Galileo y Descartes se hallan estrechamente ligados al origen de una verdadera ciencia de la Naturaleza” (p. 209). Este primer momento de la tríada de la razón, corresponde explícitamente al uso científico de la razón, conciencia de que el mundo es cognoscible, en el mundo está su presencia más inmediata en un “otro” distinto de sí misma. Se supera el primer gran momento de la tríada (Conciencia) pues aquí lo natural no acontece solamente por la afirmación sensible, abstracta, primitiva, sino que aspira a la universalización conceptual. La razón explica y clasifica la naturaleza mediante leyes científicas, construcciones conceptuales, traduce y convierte conceptualmente la inmediatez de lo sensible. Hegel enuncia (1807/2010):

Como conciencia que observa, se acerca a las cosas en la opinión de que las toma en verdad en cuanto cosas sensibles, contrapuestas al yo; sólo que su hacer efectivo contradice esta opinión; pues ella *conoce* las cosas, transforma su condición sensible en *conceptos*, esto es, justamente en un



ser que es, al mismo tiempo, yo, y por ende, transforma el pensar en un pensar que es, o el ser en un ser pensado, y afirma, de hecho, que las cosas sólo tienen verdad en cuanto conceptos. (p. 317)

Hegel manifiesta que la labor de la ciencia sigue un derrotero mediante el cual, centrándose en la actividad de la descripción, pasa de un momento simplemente clasificatorio, a uno más explicativo, hasta proponer las **leyes científicas** en las que “de ser meros resúmenes de datos de los sentidos deben pasar a ser siempre más generales, abstractas y nocionales” (Findlay, 1969, p. 104). La ley científica, en este momento, se debe a unos hábitos de experimentación y observación que desembocarían en la generalización que significan las clases que rigen a esos seres clasificados. “Por ser la ley en sí, al mismo tiempo, concepto, se orienta necesariamente, pero sin saber qué es eso lo que quiere, a depurar la ley y sus momentos para dejarla en concepto. Plantea ensayos sobre la ley” (Hegel, 1807/2010, p. 327). Hegel es escéptico de la calidad de tales universalizaciones agenciadas bajo el criterio de la necesidad. Repensando esta imposibilidad de asumir desde lo contingente la enunciación racional de leyes, Žižek (2013), contemporáneamente, citará el conocido criterio de la supremacía de la razón respecto a la naturaleza, siempre demasiado abstracta, inaprensible y material como para ser, ella misma, ella en sí, el soporte de la conceptualización:

El desborde incesante, la transgresión de las formas naturales respecto del orden racional, la producción permanente de híbridos, los cruces entre las diversas especies, son todos fenómenos que expresan, no el poder creador de la naturaleza, sino justamente su *impotencia* fundamental, su incapacidad de alcanzar el nivel del concepto. (p. 33)

El mundo natural encontrará su mejor referente cuando deje atrás las confusiones de lo inorgánico, así como las relaciones meramente tautológicas entre elementos simples y las leyes de los seres orgánicos pues Hegel (1807/2010) afirma:

Éstas no dejan de ser, en aquellos casos donde sí se cumplen, una determinación tan superficial que la expresión de su necesidad tampoco puede ser menos superficial, y no consigue decir nada más allá de una *gran influencia*; sin que se sepa qué es lo que pertenece propiamente a esa influencia, y lo que no. Por eso, semejantes referencias de lo orgánico a lo elemental no deben llamarse, *leyes*. (p. 333)

Respecto a la matematización de la realidad, Hegel bien pudiera ser el primer gran crítico del positivismo. Marcuse (1984), quien entiende por positivismo la

filosofía de la experiencia del sentido común, propondrá: “Las tres primeras secciones de la *Fenomenología* son una crítica al positivismo” (p. 114). Hegel se opone a Newton y al manejo que Schelling hiciera de una cierta cualificación numérica de la realidad. Para Hegel, las magnitudes cuantitativas no son conceptuales, no representan la complejidad totalizante de lo conceptual que abarcaría las diferencias, las contradicciones, las matizaciones propias de lo que crece que es real y vivo. Por el contrario, el número trata, en cuanto **magnitud**, de algo que no es real, que está muerto, que fue estatizado para lograr ser cuantificado: “No llega al movimiento cualitativo e inmanente, no llega al automovimiento. Pues lo único que las matemáticas consideran es la magnitud, la diferencia inesencial” (Hegel, 1807/2010, p.105). Lo matemático hace una abstracción que borra los límites de lo esencial y lo inesencial, que fractura las relaciones entre las partes y el todo. El número detendría el fluir continuo cuyo movimiento caracteriza a la vida. Declara entonces Hegel:

El número es, precisamente, la determinidad totalmente quieta, muerta e indiferente, en la que todo movimiento y toda referencia está extinguido, y que ha roto el puente hacia lo vivo de las pulsiones del tipo de vida y de cualquier otra existencia sensible. (p. 361)

Las leyes en el mundo natural, anticipábamos arriba, son muy limitadas: “Sólo podemos detectar rudimentos de leyes, vagas adaptaciones e influencias del medio, augurios de orden y conexión, huellas de necesidades y analogías intrigantes y traídas de los pelos” (Findlay, 1969: 106). Vamos hacia la negación dialéctica que nos propone un examen en la dirección contraria. Se pasa entonces a la **observación dirigida hacia dentro**, es decir, escudriñando la lógica, las leyes del pensamiento, ejercitándose una psicología en donde los factores internos y externos del individuo son caras distintas de un mismo comportamiento consciente. Sigue siendo el ser humano el mayor nivel de evolución de la naturaleza.

La conciencia vuelta hacia sí descubre las leyes del pensamiento en su formalismo, pasa a las leyes psicológicas que mediante observación ha determinado modos universales de actuar, sumando facultades, inclinaciones y pasiones, para llegar a la observación de la individualidad como síntesis de esos momentos. En

Hegel una escala de seres más evolucionados orgánicamente hace que el ser se independice mucho más de la forma anatómica y desarrolle una mejor funcionalidad de sus órganos. Asimilando lo anatómico, del cual censura el que se tome lo vivo como mera colección de partes muertas, conectadas por una pobre comprensión en la que lo interior se expresa en lo exterior, “atribuye Hegel a un formalismo inaceptable el afán de buscar indicios o signos anímicos en la configuración material de un cuerpo [...] En un individuo humano, su interioridad se expresa –más bien– a través del trabajo y del lenguaje” (Blanco, 2008, p. 10). Las opciones de comprensión y decisión de los individuos humanos no resultan por los inmediatos ejercicios de las partes del cuerpo. La medida de lo individual humano no puede ser meramente anatómico, y más que ello, taxidérmico, porque lo humano es dinámico, comunicativo y social. Esto lo recuperaría posteriormente Marx.

En este punto Hegel retoma dos teorías acerca de la conducta humana que estaban en boga en su tiempo, dos pretenciosas pseudociencias: la fisiognomía de Lavater que “busca las expresiones características de la individualidad de un hombre en las formas y movimientos de su rostro y figura”, y la frenología de Gall que “las busca en las protuberancias y concavidades de su cráneo” (Findlay, 1969, p. 107). Las numerosas inconsistencias de tales planteamientos lo hacen desechar cualquier defensa y cualquier definición taxativa a partir de estas hipótesis, por lo demás, imposibles de verificar y examinar con los instrumentos y los hábitos de experimentación de la época.

En este primer momento de reflexión de la razón que da cuenta del mundo, el cierre de la observación natural enfocada en el individuo humano, la conciencia establece una curiosa ecuación un tanto fisicalista que identifica la unidad de lo más materialmente humano, con la misma unidad totalizadora a la que se aspira, el ascenso hacia el Espíritu. Dirá Hegel, en una sentencia que establecería la relación entre mente y cuerpo, entre Espíritu y yo particular, entre cosa e idea: “El hueso craneal tiene, en términos generales, el significado de ser la inmediata realidad efectiva del espíritu” (Hegel, 1807/2010, pp. 411-413). La razón que observa constata que el Espíritu se encuentra racionalmente, que la razón gana la identidad entre

espíritu y naturaleza en el ejercicio de la ciencia, pero que ello es limitado y, si se quiere, equívoco.

**B. *Realización efectiva de la autoconciencia racional por medio de sí misma (Razón que actúa)***

Reitera en un grado mayor de universalización y concretez lo expuesto en la autoconciencia, así como la razón que observa lo hacía respecto a la conciencia. Se supera la conciencia vista en la exterioridad natural y se penetra a la vida práctica de la sociedad. Estamos en el campo de lo ético en el que la razón se actualiza en conciencia individual independiente de las demás. En Hegel este paso corresponde a los primeros niveles de la conciencia, es la percepción de lo individual desde el ángulo subjetivo. No se puede perder de vista que lo individual, aunque no se suprime, es punto de partida que sólo encuentra comprensibilidad en el nivel social, es decir, que la moralidad (individual, íntima) fracasa y sólo se autosustenta cuando deviene en eticidad (colectiva, sociopolítica). Al respecto Gómez (2010) afirma:

La *Fenomenología* empieza diciendo que «la filosofía debe guardarse de querer ser edificante», lo que en este capítulo se expresa mostrando que esa autorrealización fracasa en la moralidad y requiere una eticidad que sólo puede darse más allá del simple individuo singular. (p. 131)

Hegel inicia esta consideración reflejando un proceso que pudiéramos llamar de introversión de lo humano. En un primer momento de esta introversión, la afirmación de sí se logra por un individuo dirigido por completo hacia los **placeres** del mundo, liberándose de lo habitual, de lo externamente consuetudinario. Se perfila hacia la consecución del goce, está en la búsqueda de la felicidad, del éxito, pero erróneamente, dado que en el fondo del placer está la nada. El ser individual se arroja sobre lo externo a sí para extraer sensiblemente todos los goces posibles. Hegel (1807/2010) expone:

La conciencia, entonces, se arroja a la vida, y despliega la individualidad pura con la que entra en escena. Menos se procura su felicidad que la toma y la disfruta inmediatamente. Las sombras de la ciencia, de las leyes y de los principios, que no hacían más que interponerse entre ella y su propia realidad efectiva, desaparecen como una niebla sin vida.(p. 443)

Un segundo momento atiende a un universal, la **ley del corazón** (de origen rousseauiano) en la que el placer se sustituye por el bienestar de la humanidad. En lo que pudieran ser los antecedentes de la antropología kierkegaardiana, una vez el individuo se desengaña de la búsqueda de la felicidad por los goces sensibles placenteros, la conciencia supera entonces las limitaciones esclavizantes del sentir y asume una cierta normatividad, un cierto eje que conecta las decisiones desde un punto necesario: el propio corazón valorado como fondo humano universal. Estamos ante un hombre “elevado, serio y desinteresado” que “puede mofarse de leyes y ordenanzas, pero sólo lo hará por amor a la humanidad” (Findlay, 1969, p. 110). Pero seguir el corazón es pretender universalizar lo que solamente es válido para cada quien, esa ley del corazón son las normas que parecen válidas sólo para sí ilegítimando las públicas como perversiones que no le permiten vivir su humanidad. Con mucha perspicacia Hyppolite (1991) nos ilumina esta elocuente y paradigmática lección de ética:

Hegel está pensando particularmente en el Karl Moor de Schiller, el apóstol que se hace jefe de bandidos y que habrá de descubrir por sí mismo a la hora de su decadencia que **«es una locura querer embellecer el mundo por medio del crimen y mantener la ley por medio de la anarquía»**<sup>1</sup>; por eso, marchará delante de los estupefactos bandidos a entregarse a la justicia. (p. 260)

Esta fundamentación en el propio sentir vuelto universal termina siendo mera vanidad propuesta arrogantemente como única conducta posible, criterio aún peor que el del placer individual porque desemboca en las conflagraciones fanáticas, en la lucha despiadada en donde el vencedor será igualmente derrotado. Hegel (1807/2010) enuncia:

Los latidos del corazón por el bienestar de la humanidad se convierten en la furia del engreimiento enloquecido; en la ira de la conciencia por conservarse frente a su destrucción, y esto de tal manera que expulsa de sí misma a la inversión que ella misma es, y se esfuerza por verlo y enunciarlo como otro. (p. 457)

La razón entonces busca el camino de la generalización, pero desplazándose a una tierra más firme que los influjos sensibles del corazón, pretendiendo superar ese

---

<sup>1</sup> Las negrillas son del autor de esta investigación.

individualismo patrocinador de lo anárquico y lo autodestructivo. Y desde antiguo, la mira de objetividad y generalidad se enuncia en algo más allá de lo meramente particular. Esa enunciación es la **virtud**, contraria del Camino del Mundo, aunque no ajena a él totalmente. La finalidad de la virtud “no es luchar contra el Camino del Mundo, sino superar la perversión de éste, reintegrarlo a su dirección natural y recta” (Findlay, 1969, p. 111).

Hegel ofrece aquí un cierto ideal caballeresco que enfatiza la maldad del mundo para que apareciera un hombre luchador que revertiera la insanidad en efluvios de bondad conquistada y victoriosa. Se presentan los grandes reformadores que todo lo transforman, pero sólo con palabras y sólo en su discursar vacío. Una virtud sin esencia, compañera de lo fatuo y la pedantería estéril. Sucede la virtud verbalista del charlatán que enuncia lo ideal sin hacerlo real, separando el hacer del pensar. Acercándose a una especie de caricatura de Don Quijote de la Mancha, previniendo de que los cambios no son sólo cuestión de pensares y discursos (muy a contravía de los que critican lo hegeliano operando reduccionismos y simplificaciones desleales e impertinentes), recordándonos las artes de la retórica mentirosa que Platón detestaba de los sofistas, esta caballerosidad que ya no existía en el XIX, será criticada en Hegel (1807/2010) por no consistir en otra cosa sino en enunciaciones de apasionados, pero incoherentes e inútiles charlatanes, que nada lograron:

Semejantes esencias ideales y propósitos se hunden todos juntos como palabras huecas que elevan el corazón y dejan la razón vacía; son edificantes, pero no construyen nada; declamaciones que sólo enuncian determinadamente este contenido: que el individuo que pretende actuar para tan nobles fines y profiere tan excelentes sentencias se tiene a sí mismo por un ser excelente;- hinchamiento que hace más grande la propia cabeza y la de los otros, pero acrecentándola a base de unas ínfulas vanas [...] es una virtud sin esencia, una virtud sólo de la representación y de palabras que carecen de ese contenido. (p. 471)

### ***C. La individualidad que se es real en y para sí misma***

Avanzamos, en el tercer momento de la tríada de la razón, (materia correspondiente al capítulo V, “Certeza y verdad de la razón”), hacia una nueva síntesis. Hegel ofrece entonces su filosofía de la acción, su versión acerca del obrar

humano. El primer gran momento que nos va acercando a lo concreto, a la realidad, a la verdad que es integración de la substancia en sí con el ser en sí, no puede ser otro que el de la validación de la actividad individual. Con el sugestivo título de “El reino animal del espíritu y el engaño o la Cosa misma” Hegel define que la individualidad no es mero en sí sensible, buscador de placeres, ni es tampoco un para sí exteriorista, vano enunciador de leyes y de ideales. En este tercer momento la realidad no es una resistencia opuesta y extraña a la individualidad. El hombre actúa y con ello actualiza las potencialidades de sí y del camino del mundo realizando el bien. Hasta aquí sólo se había llegado a meras abstracciones, a apariencias, a distinciones inesenciales, a lejanías con la verdad. De esta manera “alcanzamos una nueva síntesis concreta, la de la operación de la individualidad, que ya no es sólo para sí frente a un ser en sí y que ya no opone su objetivo a la realidad efectiva, sino que es en sí y para sí al mismo tiempo” (Hyppolite, 1991, pp. 265-266). Es en la acción donde se logró la fusión del individuo con el Camino del Mundo.

Estamos entonces ante la articulación de la individualidad con el mundo a través del obrar, a través de las acciones de quienes moldean el mundo con su arte y con su inteligencia. El camino del mundo deja de ser ajeno, contrario, campo de batalla del individuo, y pasa a ser el espacio de la expresión de la propia originalidad. El mundo y la acción sobre él permiten la conciencia del ser individual. Gracias a ese paso adelante donde el actuar humano es humanidad del mundo “los dones, las capacidades, las fuerzas que estaban en potencia en el curso del mundo se realizan por medio de la eficacia de la individualidad operante que las hace pasar de la potencia al acto” (Hyppolite, 1991, p. 269).

En la **obra** se reconoce la individualidad. El hombre es en cuanto obra. Los artistas y los intelectuales expresan su individualidad en un obrar, no son menos que ello pero tampoco, no más que ello. Así, esa obra no puede ser motivo de alabanza, o de lamento, ni de arrepentimiento pues por la obra el individuo consigue siempre su fin, su obra es él mismo. Le corresponde a esa autoafirmación un goce, una alegría en sí. En la obra las posibilidades se hicieron actualidades, las capacidades realidades, en la obra se alcanza la unidad del ser y el pensar en su primera afirmación básica, en lo

individual. Tal obra constituye para el individuo su satisfacción, su realización original y exclusiva. Sin juicios o clasificaciones acerca del bien o del mal, con la indiferencia de esta primera manifestación concreta del espíritu mediante el obrar individual, Hegel (1807/2010) nos explica:

Sea lo que sea lo que él haga y le ocurra, lo ha hecho él, y es él mismo; sólo puede tener la conciencia del puro traducirse *a sí mismo*, desde la noche de la posibilidad al día del presente, de lo *en-sí abstracto* al significado del ser *efectivamente real*, y la certeza de que lo que le advenga en éste ser no es distinto de lo que estaba dormido en aquella noche [...] y sabe, por tanto, que siempre alcanza sus fines, no puede sino *vivir la alegría en sí*. (p. 485)

Pero la obra se hace exterior a la individualidad. Se extraña, se confunde con el mundo, empieza a hacer parte de otros. Y el individuo objetivado, mundanizado en la obra experimenta que allí no termina él, que sigue adelante, que se trasciende a esa determinación de la obra. En esa exterioridad su obra ajena a otros se encuentra con otras obras ajenas a sí. Estamos ante la oposición de las obras individuales. La obra puede desaparecer, pero se acepta que algo se conserva, que algo permanece a través de las obras particulares. Hyppolite señala que “lo que subsiste y se convierte ahora en realidad efectiva es la *negación de la negación*, movimiento infinito que supera a cada obra particular integrándola en una *esencia universal*” (1991, p. 279). Estamos ante “**la Cosa misma**” (*die Sache selbst*) en la que el hombre como individuo animal se trasciende hasta un plano que es en sí y para sí, donde el mundo es un espejo de la conciencia, donde ya se afirma una causa universal pues “la Cosa misma” deviene como la obra abstracta que resulta conveniente a todas las acciones emanadas de sujetos particulares. Hegel ve la elevación del individuo y define que ahora la conciencia es honesta, asociándose con el idealismo impreso en la finalidad del actuar según los moralistas franceses (Montaigne o La Bruyère). El fondo común de las acciones individuales son “la Cosa misma” como universal abstracto, como el gran predicado común de las acciones de la conciencia.

La conciencia se desplazó entonces hacia la realidad, hacia el hacer del individuo en el mundo. Los individuos actúan superando tanto la separación individuo-mundo, como la separación pensar-actuar, enalteciendo lo humano por una



voluntad que no es mero egoísmo, sino que es también progreso del mundo. Finalmente, atendiendo a unas aproximaciones de carácter extrovertido, la conciencia primero se afirma como individualidad que se agencia entre sus posibilidades y sus actualizaciones, después se entiende como absoluto, como “Cosa misma” presente en todos los momentos que además son momentos de la esencia espiritual, conociéndose como conciencia honesta que opera por una estructura universal formal, consiguiéndose la unidad entre lo individual que se generaliza y lo general que se particulariza. En la fraseología de Hegel (1807/2010):

En *la Cosa misma*, entonces, en cuanto compenetración objetualizada de la individualidad y la objetualidad mismas, es donde le ha advenido a la autoconciencia su concepto verdadero de sí, o dicho de otro modo, donde ella ha llegado a la conciencia de su substancia [...] Se llama *honesta* a la conciencia que, por un lado, ha llegado a este idealismo que *la Cosa misma expresa*, y por otro lado, tiene lo verdadero en esta Cosa en cuanto esa universalidad formal. (p. 493)

No estamos aún en la plenitud de la autoconciencia pues aquí manifiesta una actividad abstracta, es decir, realizada por particulares. Hasta este momento hablamos de “la Cosa misma” desde la perspectiva de ser producto de las individualidades que termina siendo un fondo común, una afirmación de la realidad transida de moralidad, una manera humana de ser del mundo. Así, alcanzado el punto común de la humanización del mundo por la obra, alcanzado el conjunto de los predicados de los sujetos individuales como un solo predicado, la conciencia da un nuevo salto y reconoce que la universalidad de las obras realmente es expresión de una sola substancia, y que allí emana una nueva figura que conjuga lo múltiple. Estamos ante la emergencia primaria del espíritu, quien ahora se pone ante sí como **esencia espiritual**, esencia de las esencias, como el sujeto cuya efectividad es singular y al tiempo es la efectividad de todos. Se conjugan los aspectos parciales del sujeto antes tenido como individuo particular o conciencia abstracta, así como el objeto enunciado como predicado puntual de un individual. Accedemos entonces al siguiente y definitivo nivel del espíritu como plenitud de la razón. Con Hegel (*op. cit.*) recordamos entonces la crucial emergencia de esta esencia:

Esencia cuyo ser es la *actividad* del individuo *singular* y de todos los individuos, y cuya actividad es inmediatamente *para otros*, o bien: es una

*Cosa* y sólo es Cosa en cuanto *actividad de todos* y de *cada uno*; la esencia que es la esencia de todas las esencias, la esencia *espiritual*.[...] sustancia penetrada por la individualidad; el sujeto en el que la individualidad es tanto en cuanto ella misma o en cuanto *ésta*, como en cuanto *todos* los individuos, y lo universal que sólo en cuanto esta actividad de todos y cada uno es un *ser*, una realidad efectiva en el hecho de que *esta* conciencia la sabe cómo su efectividad singular y como efectividad de todos. (p. 501)

Pasamos a enunciar muy brevemente el significado de las siguientes dos tríadas de esta tercera tríada del capítulo V., acerca de la Razón: “La razón legisladora” y “La razón que examina las leyes”. Afirmada en la sustancia, afirmada en la efectividad real, una esencia espiritual que asoma la expresión del espíritu, en esta tríada final se reconoce que las conductas individuales entran en relación inmediata con las leyes morales, conocen de manera primaria lo que es justo y sano. Pero afirmar que “Todos debemos decir la verdad”, o que “Ama a tu prójimo como a ti mismo” nos trae la actividad de una razón legisladora. Algo/alguien prescribe la verdad y el amor y al buscar el sentido de los mandatos queda la comprensión de que estos deberes, en los juegos de la individualidad, en la contingencia de la vida corriente, son de carácter arbitrarios, enunciaciones de simples particulares. Distinto sucede cuando la contingencia en el actuar de los mandatos se supera por la operación del Estado que consigue la sociedad entre beneficio e inteligencia. Hegel expresa el mandato de ese hacer benéfico, racional, universal y efectivo:

Tengo que amarle con *entendimiento*; un amor sin entendimiento le hará daño, quizá más que el odio. Pero esta beneficencia esencial y con entendimiento, inteligente, es, en la más rica e importante de sus figuras, una actividad universal e inteligente del Estado. (p. 507)

La razón admite una afirmación soportada en los dinamismos del querer, y termina suprimiendo la inmediatez de las leyes al considerar que si son válidas son porque no admiten controversia ni emanan de legisladores caprichosos que las han determinado como arbitrarias. Aquí la razón inició siendo legisladora y se autorreconoció siendo examinadora. La última tríada nos propone a la razón como autora de la estabilidad regular de los juicios éticos. La obediencia a esta ley ya no sucede por arbitrariedad o irracionalidad, sino porque el mundo se sustenta en ese mandato admitido libremente y vuelto universal, voluntad pura de todos. Afirmamos

una razón que examina leyes en el sentido de realizar, actuar, de hacerse en el mundo, superando la posibilidad o no del pensar-actuar, sentándose conceptual y efectivamente en la erección de un mundo ordenado racionalmente que se alza como una auténtica **autoconciencia ética**. Allí sucede:

Una ley eterna que no tiene su fundamento en la *voluntad de este individuo*, sino que es en sí y para sí la absoluta *voluntad pura de Todos*, la cual tiene la forma absoluta del ser inmediato [...] es el yo universal de la categoría, el cual es inmediatamente la realidad efectiva, y el mundo es sólo esta realidad efectiva. [...] Las leyes son pensamientos de su propia conciencia absoluta, pensamientos que ella misma tiene inmediatamente. [...] La autoconciencia ética, por la *universalidad* de su *sí-mismo*, es *inmediatamente* una con la esencia. (pp. 515-517)

#### IV. ESPÍRITU

Para Hegel, luego de la fase de la “Autoconciencia” se manifiesta el punto máximo, “es decir, las cuatro secciones sobre “Razón”, “Espíritu”, “Religión” y “Conocimiento Absoluto”, como constituyendo el *único* tercer miembro de la tríada principal de la obra” (Findlay, 1969, p. 115). La gran tríada del Espíritu articula a su vez la presentación de la vida moral (Espíritu), la objetivación como autoconciencia en las figuras del desarrollo religioso (Religión), y la unidad del en sí-para sí sólo reconocible en la filosofía (Conocimiento Absoluto). Dadas las limitaciones de carácter epistemológico que este estudio se ha impuesto, en orden a la comprensión del horizonte cualitativo de la investigación; y por las conocidas restricciones de desarrollo temático, este primer acercamiento llega hasta lo contenido en el ámbito moral, hasta la fase del espíritu, en sus acepciones ético-políticas.

##### A. *El espíritu verdadero, la eticidad*

El primer momento de la fase del Espíritu presenta la vida ética de los hombres particulares quienes comparten sin mucha conciencia, irreflexivamente, los hábitos, costumbres y leyes de una sociedad dada. En esta vida ética irreflexiva, Hegel se concentra en dos aspectos: la familia y la comunidad. La familia correspondería a la sustancia ética tal y como se presenta de manera inmediata. Hegel propone entonces

en esta experiencia familiar “los fundamentos sexuales y familiares de la vida colectiva organizada” (Findlay, 1969, p. 116). Para ilustrar la ética nacida en las interacciones familiares, Hegel echa mano de la tragedia griega definiendo casi en tono conmovedor, que el deber de la hermana hacia el hermano es el más elevado, que la pérdida del hermano es irreparable para ella. Por supuesto que se refiere a la reflexión sobre hermandad, ley divina y ley humana inscrita en “Antígona” de Sófocles.

Acerca de la comunidad, Hegel explica que la función de la justicia es de carácter equilibrante, al modo en que también lo definió Platón en *La República*. La guerra tendría la función de hacer sentir a los individuos el poder del “Señor y Dueño, la muerte”. El mandato de la guerra sería la previsión contra las iniciativas exageradamente independentistas de los individuos, que podrían dar al traste con el espíritu social unificador. Aunque parezca un belicismo gratuito, la guerra consigue aglutinar a los particulares alrededor de una misma causa, de un mismo ordenamiento social. En “Antígona” se violó la ley del respeto a las honras del muerto por lo que Antígona rompe la ley del regente pues para ella está antes su hermano y los preceptos de honrar al hermano muerto “Valen como el Derecho *no escrito e infalible* de los dioses” (Hegel, 1807/2010, p. 517). Esta dinámica de las costumbre mezcla los conflictos de la culpa, el castigo y la reparación, bajo los sinos trágicos de las deidades. Creón condenó a Antígona ejerciendo su poder actual y público. Esa violencia hecha a las leyes no escritas que están en el fondo del actuar social, traerá peores consecuencias. Por ello se conoce el final trágico donde tanto Antígona como Creón padecen la muerte, la fuerza inexorable del destino: ella en su encierro rocoso, él en las personas de su mujer y de su hijo.

La sustancia ética inicial, que en su abstracción conseguía la uniformidad basándose en las costumbres, el conflicto entre ley divina y ley humana, concluye en un orden donde resultan más importantes los seres individuales y su fuerza para enfrentar lo común y generalizado. Hegel realiza un nuevo giro de su espiral y salta de lo mítico-griego a la época imperial romana, en el tiempo de la jurisprudencia, entre los Antoninos y Justiniano. Tal momento se caracteriza por un universal

desalmado que se ha fragmentado en individuales, en seres únicos, pero al tiempo iguales entre sí, poseedores del derecho universal de la ciudadanía. En el estado de derecho sucedió que las libertades individuales quedaron en términos abstractos y se erigió un sistema que depositó en un solo hombre todo el poder del estado. El cesarismo establece a un “Señor y Dueño del Mundo” cuyo poder se sirve de fuerzas guerreras que le permiten ser el soberano de todos, aunque también, el enemigo de todos. Tal poder absoluto diluye absolutamente a los individuos que representa. Legitimado por todos resulta también el oponente, puesto ante todos. Así expresa Hegel (1807/2010):

Este señor del mundo• se es así, de esta manera, la persona absoluta que abarca dentro de sí a la vez a todo lo que es ahí, para cuya conciencia no existe ningún espíritu más alto. Es persona; pero la persona solitaria frente a la cual se ponen *Todos*; estos Todos constituyen la universalidad vigente de la persona, pues lo singular como tal es verdadero sólo como pluralidad universal de la singularidad; separado de ella, el sí-mismo solitario es, de hecho, un sí-mismo irreal y carente de fuerza. (p. 271)

### ***B. El Espíritu extrañado de sí; la cultura***

En la primera sección se proponía el Espíritu desplegado en las primeras realidades abstractas, una conciencia que contenía relaciones de pareja, relaciones familiares, códigos sociales de conducta, entrelazados con el medio social universal que desembocó en un sistema político transido de jurisprudencia y fortaleza militar. Este segundo momento de autoconciencia expondrá los desarrollos culturales que relacionan el absolutismo monárquico nobiliario, la ilustración y la época de la libertad absoluta y el terror. Históricamente coincidiría con la Europa post-renacentista y con los refinamientos clasicistas decadentes del siglo XVIII. Estamos nuevamente ante relaciones prácticas que construyen formas colectivas de existencia signadas por lo transitorio y lo fugaz, a pesar de las graves y severas consecuencias de sus decisiones humano-sociales.

La autoconciencia se opone a las formas naturales de los seres y a las formas naturales de las relaciones sociales. Señala Hegel que hay dos objetos naturales en los que la civilización suele encarnar sus valores más definitorios: el poder del estado y

las riquezas. En esta realidad social los individuos se han vaciado de sustancia ética, ya no tienen una dirección y un orden regulado por principios de acción positiva, bondadosa y desinteresada. Con tino se nos reseña este momento del desarrollo histórico-social. Findlay (1969) afirma:

Hegel encuentra la culminación de ese espíritu de pura civilización y cultura en los brillantes, sofisticados, precisos y desintegrados componentes del “salón” pre-revolucionario dieciochesco [...] En esta fase de cultura desnaturalizada no hay nada, noble o bajo, que pueda poseer verdad o solidez: todo está expuesto a identificarse con su contrario. (p. 121)

Hegel en esta etapa define una relación político-social que niega fundamentos racionales porque vacía los contenidos del discurso para servir a los marcos aparentes del brillo social. La publicidad de las ideas es la vaciedad de las reflexiones que solamente halagan la naturaleza del poderoso y del rico. La cultura resulta una inversión de la realidad efectiva y del pensamiento. Ni la esencia del poder y la riqueza, ni sus conceptos, ganan veracidad, presentando todo una uniforme confusión en la que “antes bien, todos estos momentos se invierten uno en otro, y cada uno es lo contrario de sí mismo” (Hegel, 1807/2010, p. 613). Sin realidad ni razón, sin bondad ni nobleza propias de la conciencia recta, queda un lenguaje artificioso y engañoso que se erige como espejo de la realidad. Época del “parloteo ingenioso” que se autolegitima y gana independencia cuando logra expandirse más allá de los referentes de poder que lo originaron. Hegel (*op. cit.*), crítico de las cortes y los nobles de la época afirmará:

El contenido del discurso que el espíritu hace de y sobre sí mismo es pues, la inversión de todos los conceptos y realidades, el engaño universal a sí mismo y a los otros, y, justamente por eso, la desvergüenza de enunciar ese engaño es la mayor verdad. Ese discurso es la locura del músico que “amontonaba treinta arias italianas, francesas, trágicas, cómicas, de todo tipo y carácter, y las mezclaba” [...] haciendo de lo contrario de lo noble y lo bueno la *condición* y *necesidad* de lo noble y lo bueno, [...] que lo llamado noble y bueno son en su esencia lo contrario de sí mismos, así como lo malo, a la inversa, es lo excelente. (pp. 615-617)

Al reducirse todo a la mera vanidad, el movimiento del espíritu hace que esa reducción de la vanidad se contraríe, dada su dinámica de inversión, en una negación

de la misma vanidad. Se tiene entonces, como resultado final de esta etapa de decadencia, una emergencia de la individualidad que ha superado el verbalismo vacuo y engañoso. “Emerge puro el sí-mismo de uno, libre de las determinaciones de la realidad y del pensamiento, algo espiritual, verdaderamente universal” (Findlay, 1969, p. 121).

El espíritu autoalienado en la cultura muestra un segundo avance. Luego del parloteo ingenioso, despojado de los ropajes de la vanidad, intenta conciliar aquel primer substrato social definido por la dimensión trágico-mítica, con una negación racional de lo religioso. Estamos en los albores del pensamiento ilustrado, en la transición hacia su emergencia. La contradicción se verifica pues “La fe religiosa, en ese contexto desintegrado, no *espera* ya ver su objeto: lo busca solo mediante la constante absorción en la oración y el servicio” (Findlay, 1969, p. 122). Si se quiere, una especie de positivismo ha golpeado el pensamiento religioso y por ello, la devoción moderna ya no insiste en percepciones sensibles del ser divino. Por otra parte, el segundo núcleo de sentido, la visión racionalista, reducto de la pura intelección, gana un nuevo nivel de conceptualización que se puede circunscribir a lo estrictamente teórico, sin definir la unidad en la acción colectiva, aspira, según Hegel (1807/2010) a:

Cancelar toda autonomía que sea *otra* que la autoconciencia, ya sea de lo efectivamente real o de lo que es en-sí, y a hacer de ella *concepto*. No es sólo la certeza de la razón autoconsciente, que consiste en ser toda verdad; sino que *sabe* que lo es. [...] Pero su concepto, cuando entra en escena, no está todavía *realizado*. (p. 631)

Para lo ilustrados la religión ha fabricado su objeto: la divinidad, y todo lo derivado de su supuesta experiencia, es una producción de la conciencia del creyente. Con mordacidad, los ilustrados determinan la fe como una absurda “adoración a leños y piedras o a obleas consagradas” y que los creyentes se interesan “por acontecimientos remotos en el tiempo y en el espacio mucho menos seguros que los que aparecen en los periódicos” (Findlay, 1969, p. 123). Para desgracia de la fe, cuando se quiere contradecir esas críticas invocando entonces el razonamiento positivista, no solamente se contagia de las exageraciones de los ilustrados, sino que acrecienta aún más las contradicciones y los sinsentidos religiosos.

Pero la Ilustración también asume principios que presuntamente declara como enemigos de la razón. Al caracterizar el deísmo, la Ilustración “se deja llevar por construcciones metafísicas que no se diferencian de las de la fe religiosa” (Findlay, 1969: 124). La materia como absoluto, del cual nada determinado puede decirse, sólo es un equivalente del *Être Suprême* de la fe religiosa. Ambos, materia denostada por la religión y absoluto ridiculizado y rebajado por la razón, coinciden a pesar de la visceral inquina de sus representantes.

El siguiente salto dialéctico comprende el momento estelar del desarrollo de la cultura del siglo XVIII y de la Ilustración, la revolución francesa. Las notas caracterizadoras de la revolución francesa serán la libertad absoluta y el terror. Emerge como quicio articulador de los hechos, las decisiones y las acciones, la utilidad. Lo que pudiera ser un carácter manipulativo de los artefactos, de los objetos, luego de las confusiones ganadas en las oposiciones ilustradas, aquí se vuelve directriz palmaria. Findlay (1969), así reseña:

Hegel esboza entonces el terrible retrato de un espíritu emancipado de todos sus vínculos sociales y sobrenaturales [...] se eleva a sí mismo sin resistencia hasta el trono del mundo y procede al punto a abolir todos los rangos y clases en que la vida social se ha organizado anteriormente [...] Y puesto que después de la destrucción de todos los estados y posiciones sociales, no queda nada positivo que liquidar, esa furia sólo puede volverse contra sí misma” (pp. 124-125)

### ***B. El Espíritu cierto de sí mismo; la moralidad***

¿Qué dejó la devastadora acción de una voluntad sólo fundada en un sí mismo negativo y destructor? La necesidad de una afirmación positiva, no manchada de furia y sangre, conceptual y funcionalmente imparcial. Hegel ofrece el paso a una libertad despojada de los impulsos inhumanos y mortales agenciados por los intereses particulares vueltos voluntad general. La fase que se atiende Hegel la denomina **La visión moral del mundo**. Afrontamos ahora la negación de una voluntad de mera práctica que encuentra como oposición dialéctica una abstracción que orienta la acción. Se está tratando el tema del deber. En un primer grado, el hombre hace efectiva la virtud, y se vuelca en el obrar, pero es un obrar colectivo, al lado de otros, pero obrar más preocupado en la cosa que hay que hacer, que en el



dinamismo razonable del hacer. Se tipifica aquí al “hombre de acción” que despliega un hacer individual teñido de moral. En un momento posterior, el contenido del hacer lo ofrece la razón legisladora, en forma de imperativos universales absolutos, pero aún en el plano de lo abstracto. De esta manera “Atribuirá la ley general del deber a un augusto Legislador Divino, externo a ella.” (Findlay, 1969, p. 126). Este mundo moral experimenta multiplicidad de casos, multiplicidad de deberes y multiplicidad de leyes. Ese hacer, completado por el deber ser, por último se realiza como hacer real y razonable gracias al oficio de la razón crítica, asimilable a la ética Kantiana. Mas estamos todavía refiriéndonos al individuo, por tanto aún estamos en un nivel abstracto. Hegel identifica una consciencia moral libre y autónoma pero en un primer momento limitada a los envases aún informes de la abstracción, del formalismo etéreo, de la exterioridad del deber por el deber. Hegel (1807/2010) así lo redefine:

La autoconciencia sabe el deber como la esencia absoluta; sólo está obligada a él, y esta substancia es su propia conciencia pura; el deber no puede adquirir para ella la forma de algo extraño. Pero así, encerrada dentro de ella misma, la autoconciencia moral no está puesta todavía como *conciencia*, ni se la ha examinado como tal. (p. 697)

Del momento de **La visión moral del mundo**, Hegel propone una negatividad, dado que la aspiración del deber, la proposición teórica de lo que se debe hacer, se presenta como una gran contradicción. Tal conciencia es fundamentalmente una conciencia deshonesta pues “implica una esencial **duplicidad**” (Findlay, 1969, p.127). Se está ante una segunda forma que denomina **El desplazar disimulado**. La armonía deseada sólo encuentra realización en el más allá. Se recuerda aquí la argumentación acerca de los postulados de la razón práctica kantiana que exigen a los noúmenos como tiempos posibilitadores de las aspiraciones absolutas de la libertad y la felicidad. La meta a la que aspira la conciencia moral (agenciada por el deber y el imperativo categórico), pretende unificar moralidad y existencia, pero se transgrede a sí misma pues necesita de otra existencia para poder culminar su aspiración a lo ilímite (Reyes, 2015)<sup>2</sup>. Quien actúe moralmente, por oficio de la

---

<sup>2</sup> Se sugiere revisar las relaciones entre ética y religión en el artículo “Kant y Dios: pruebas, postulados y religión”, autoría del que escribe estas líneas, págs. 128-130.

gracia divina, recibiría en la práctica del más allá, la misma recompensa que quien no actuara moralmente.

El desarrollo del Espíritu se estaciona en un tercer momento: **La certeza moral, el alma bella, el mal y su perdón**. La síntesis dialéctica entre una conciencia moral abstracta y una conciencia deshonesto dualista, deviene en una conciencia concienzuda que hace posible vivir el deber, integrar moralidad y existencia, en las decisiones y los elementos de praxis de sus empresas particulares reales. Deja atrás las construcciones de legisladores transhistóricos y atiende aquello que percibe, piensa y vive, como legítimo para sí mismo. De esta manera la autoconciencia retorna sobre sí y sobrepuesta a la escisión, gana unidad. En palabras de Hegel (1807/2010):

Cancela, la separación que había dentro de ella misma y de la que había surgido el disimulo de desplazar, la separación de lo *en-sí* y del *sí-mismo*, del deber puro en cuanto *el fin* puro y de la *realidad efectiva* en cuanto una naturaleza y sensibilidad contrapuestas al fin puro. Así retornada dentro de sí misma, es espíritu moral *concreto* que no se da en la conciencia del deber puro una pauta vacía que estuviera contrapuesta a la conciencia efectiva, sino que el deber puro, así como la naturaleza a él contrapuesta, son momentos cancelados y asumidos; tal espíritu es, en una unidad inmediata, esencia *moral que se realiza efectivamente*, y la acción es figura moral inmediatamente *concreta*. (p. 733)

Emerge en el último nivel del desarrollo moral, la conciencia religiosa, con los caracteres y las fortalezas de la dinámica del Espíritu, recogiendo todo lo anteriormente afirmado acerca de lo religioso: lo mítico en la primera fase de la conciencia, lo acaecido en el horizonte medioeval propio de la conciencia desdichada en la fase de la autoconciencia, las uniones entre mandatos religiosos y vínculos de sangre, propios de la cultura trágica identificada en Grecia, las oposiciones entre visión racionalista y fundamento en el ser supremo, sucedidas durante la ilustración y la percepción de la moralidad del deber por el deber que descansa en un legislador divino dador de la gracia y la dicha infinita.

El compromiso auténtico entre el juzgar y el hacer, la posibilidad de acceder “a una conciencia que consigue el perdón (*Verzeihung*), la tolerancia mutua y la indulgencia entre personas” (Findlay, 1969, p. 130), sólo se vivencia en Dios. El

gran conflicto de las enunciaciones morales es que tarde o temprano terminan en choques despiadados donde las diferencias sobrevienen en masacres. El mayor grado del Espíritu sería aquella unidad de ser, saber y hacer que consiguiera el perdón, que lograra la universalización de la tolerancia, de la indulgencia. El cierre y el punto máximo de desarrollo del Espíritu en lo moral, es la conciencia religiosa, que emergerá en la siguiente manifestación del Espíritu, la religión. Baste aquí concluir con la argumentación que impulsará esa posterior manifestación, en Hegel (1807/2010):

El SÍ que reconcilia, en el que ambos yoes se desasen de su *existencia* contrapuesta, es la *existencia* del yo extendido a la duplicidad, que permanece igual a sí en ella y que, en su exteriorización y contrarios perfectos, tiene la certeza de sí mismo; - es el Dios apareciendo en medio de ellos, que se saben cómo el saber puro. (pp. 773-775)

### ***Balance del conocer dialéctico en Hegel***

La dialéctica idealista hegeliana constituye una perspectiva gnoseológica de alcances radicales, dado que el conocimiento se estaría produciendo desde un complejo sujeto histórico, evolutivo, transpersonal, que, al tiempo, se sirve de las obras, pensamientos, creaciones materiales, instituciones y épocas de los particulares. El sujeto como Espíritu es la unidad autoconsciente que se reconoce en las sucesivas negatividades identificadas en el complejo cultural-intelectual-práxico de la historia. Realidad, ser, conocer, idea y método son uno: dialéctica del Espíritu Absoluto.

La completez del desenvolvimiento de la conciencia aparecerá con su autoconocimiento en las instituciones sociales políticas. La autoconciencia se reconocerá como Espíritu pero no en negatividades subjetivas (recordemos que en las etapas de Conciencia, Autoconciencia y Razón, se identificó a sí por oposición, enfrentándose a sus contrarios), sino en afirmaciones colectivas objetivas (familia, legislación, estado/eticidad: la cultura; la moralidad) hasta llegar al más alto grado de autoconciencia, la religión, cuya mayor expresión razonable es el cristianismo.

De esta manera Hegel ha mostrado el camino ascensional mediante el cual el Absoluto, por sucesivas negaciones, recuperaciones y elevaciones, se ha reconocido

como totalidad concreta objetiva, tras haberse afirmado como abstracción subjetiva formalista.

Con Hegel se asiste a una revisión muy severa de las pretensiones de validez del conocimiento cuya fuente es el orden matemático-numérico. Las leyes allí gestadas son para Hegel, equívocos que solamente han parcializado y estatizado el devenir propio de la realidad y sus consecuentes saberes. Las leyes científicas no terminan de dar cuenta de sus objetos, ni respetan las esencialidades del movimiento de estos. Con Hegel asistimos a una gran contradicción entre ciencia positiva parcial, estática, cuantificativa, y ciencia espiritual, histórica y dinámica.

Se puede apreciar la inmensa síntesis que llevó a cabo el filósofo, visualizándose las superaciones progresivas del conocer humano: materialismo pre-socrático, idealismo platónico, hilemorfismo aristotélico, doctrinas éticas esclavistas y feudalistas, ciencias empíricas positivistas, racionalismos, idealismos subjetivos. En esta síntesis del saber humano nos ha ofrecido además la historicidad del desarrollo de cada uno de esos discursos, hasta su momento ignorados como proceso, como totalidad, como consecuencias del carácter social de lo humano.

Con la *Fenomenología* Hegel no ha examinado otra cosa que la gran evolución de la cultura, que se desarrolla atendiendo al dominio de la naturaleza, el trabajo, la interacción humana, y las formulaciones racionales de la realidad para una reorientación de las instituciones sociales objetivas. El desarrollo del Espíritu relaciona lo sensible-material, lo histórico-práctico y lo político-racional. Hegel compone bajo el concepto de Espíritu, una perspectiva de realidad histórica que articula lo natural (Conciencia), lo práctico (Autoconciencia) y lo político (Razón). Tal fusión dialéctica inspirará a Marx en su examen económico-político de la sociedad, y más adelante, una recuperación crítica en pensadores contemporáneos como Bajtín (Estética), Marcuse (Psicoanálisis de la sociedad) y Habermas (Unidad entre conocimiento e interés, tipología de las ciencias). Bajo la dinámica dialéctica del yo opuesto al tú, bajo una definición de conciencia que es despliegue y autoconocimiento histórico, Hegel proporcionará bases para la fundación de la filosofía hermenéutica de Hans-Georg Gadamer, a quien se estudiará más adelante.

Las aspiraciones de síntesis total que Kant había negado en la Metafísica por la crítica a sus condiciones de posibilidad, renacen en Hegel y se observa una nueva polarización: el Saber es Saber Absoluto, la única ciencia verdadera sería aquella que da cuenta del Ser en su desarrollo dialéctico a través de la historia, es decir, el Saber es ante todo autorreflexión del Absoluto que se reconoce a sí mismo. Se está ante la afirmación metafísica más radical de toda la historia del pensamiento. Todo otro saber está incluido y sometido a ese saber total. Ahora bien, fue necesario el suceso de la historia para descubrir que la historia, toda la historia, todas las historias, tienen una coherencia, una regularidad, un comportamiento razonable. Fue necesario volver al pasado para desentrañar una profunda causalidad, un sentido que permea cada situación y circunstancia. Se necesita de la historia para afirmar que todo: “Lo que es racional es real y lo que es real es racional” (Hegel, 1821/2000, p. 74).

### ***KARL MARX, dialéctica material de la historia***

En este punto del estudio se hará un acercamiento a lo que se podría denominar la teoría del conocimiento en Marx. Se recordará en un primer momento el tema del idealismo hegeliano como un supuesto necesario de abordar para estudiar a Marx. Se pasa a considerar la distinción entre materialismo dialéctico y materialismo histórico. Articulada a esta distinción, se sigue con el gran eje epistemológico marxista, la unidad entre teoría y praxis, y entre ciencia y revolución. Finalmente concluye este apartado con un somero balance del aporte marxista a la ciencia.

### ***El idealismo hegeliano***

La cuna filosófica, de la cual se tiene que delimitar el campo de la producción del conocimiento, la práctica científica, en Marx la constituyó el idealismo hegeliano. “Para llegar al *El capital* es preciso haber pasado antes por la *Fenomenología del Espíritu*, y en general, por toda la obra de Hegel” (De Santiago Guervós, 1997, p. 1). El joven Marx militó, –en los inicios del proceso de formación de su original pensamiento– adhiriéndose a un círculo de pensadores de la denominada “Izquierda hegeliana”. Marx, el filósofo, estudió y asumió como suyos los planteamientos del

neo-hegelianismo y de ello podemos inducir que asumió el mecanismo del pensamiento dialéctico, fundamento esencial del hegelianismo. *La ideología alemana* (Marx, 1974a) es la gran fuente marxista que nos permite matizar los acercamientos y las diferencias respecto de la filosofía alemana en general y, para nuestro propósito, de la hegeliana en particular.

Para Marx los hegelianos de izquierda se engañaban al separar indebidamente realidad material y producciones espirituales, pues “las representaciones, los pensamientos, los conceptos y, en general, los productos de la conciencia por ellos independizada eran considerados como las verdaderas ataduras del hombre” (Marx, 1974a, p. 18). Así entonces, Marx derivó su exploración más allá de las disputas metafísicas a las que se entregaban los filósofos alemanes, los viejos hegelianos y los nuevos, quienes en fértil creatividad verbal combinaron y recompusieron las categorías hegelianas sin conseguir nada más que darle un terrible fin al idealismo hegeliano. Sin preguntarse jamás por la realidad que sustentaba esas producciones de conciencia: “A ninguno de estos filósofos se le ha ocurrido siquiera preguntar por el entronque de la filosofía alemana con la realidad de Alemania” (*idem.*). Con el sarcasmo que se le reconoce, Marx (1974a) calificará así tal movimiento filosófico alemán:

Trátese, en verdad, de un acontecimiento interesante: del proceso de putrefacción del Espíritu absoluto. Al apagarse la última chispa de vida, entraron en descomposición las diversas partes integrantes de este *caput mortuum*, dieron paso a nuevas combinaciones y se formaron nuevas sustancias. (p. 15)

Pasando a Hegel –obviamente desde Marx–, el edificio abstracto de su filosofía declaraba que “Lo que es racional es real, y lo que es real es racional”, en la *Filosofía del derecho* (Hegel, 1821/2000, p. 74), de tal manera que lo que se piensa y lo que es, constituyen una igualdad. Así mismo, esta igualdad se equipara con lo que Hegel denomina el Espíritu. En otras palabras: lo creado, la naturaleza, el hombre, la historia, las instituciones sociales, todo lo que tiene existencia, todo lo pasado y todo lo hecho ha sido fruto de la Idea (Del Espíritu Absoluto). Esa Idea de carácter eterno e inmaterial se ha desenvuelto y ha hecho presente la realidad.

Para Hegel lo determinante no era el substrato sensible de la realidad. Para Hegel lo sensible y material, lo individual y particular, exponían lo más difuminado, inaprensible y abstracto de la realidad. Se conoce la realidad cuando logramos construirla como totalidad. Aquí es necesario recordar la primera fase de la *Fenomenología del espíritu*, la etapa de la conciencia. Así, el ser, lo real, la idea, es reconocida mediante un gran sistema conceptual en el que se da razón, en el que las argumentaciones son lo suficientemente lógicas y lo suficientemente abstractas y universales, como para aspirar a explicar la totalidad de lo real. Las cosas y las grandes épocas histórico-culturales que conocemos son “momentos” minúsculos en los que el Espíritu Absoluto se ha manifestado.

El hombre como individuo que conoce es también un “momento” del movimiento del Espíritu. El hombre “sabe”, para que el espíritu absoluto pueda avanzar un poco más en su desarrollo. El hombre es portador de la idea, es aquel que hace visible el pensamiento del ser absoluto, en palabras de Hegel: “su saber es la autoconciencia de Dios”. Muy acorde al horizonte romántico del que es deudor, el hombre es, en la medida en que se erige como héroe cuyas valientes realizaciones empujan más el desarrollo de la nación. Todos los demás, fracturan su humanidad al reducirse a simples partes de un andamiaje estatal, “sociedad civil”, que está por encima de ellos.

Se puede concluir, desde una óptica materialista, que en Hegel el sujeto no va al objeto para conocerlo sino que ambos, sujeto y objeto, están incluidos en el pensamiento de la idea, en el desenvolvimiento de ese Espíritu Absoluto. La idea es agente y paciente de un autodesarrollo conceptual, genético e histórico, omniabarcante de lo expresado en todo espacio y todo tiempo.

Para Marx el idealismo enuncia el absurdo de que las condiciones materiales (la producción, la manera como se relacionan patrono y obrero, la explotación por medio del trabajo, el hambre de los suburbios) son consecuencia de la Idea (El Espíritu Absoluto) que, omnipotente, provee la realidad. Marx señala entonces que los frutos de la cabeza (pensamientos, conceptos, representaciones) han acabado por imponerse a su cabeza (lo fáctico, lo existencial). La práctica idealista termina siendo un

discurso sobre lo racional de las conductas íntimas. Estas proposiciones “revolucionarias” son mera ideología, es decir, reproducción falsa de la realidad, justificación racional de la opresión fundamental. Marx (1974a) afirma:

Hasta ahora, los hombres se han formado siempre ideas falsas acerca de sí mismos, acerca de lo que son o pudieran ser. Han ajustado sus relaciones a sus ideas acerca de Dios, del hombre normal, etc. Los frutos de su cabeza han acabado por imponerse a su cabeza. Ellos, los creadores, se han hundido ante sus creaturas. (p. 11)

La dialéctica tiene su historia y no se puede negar la raigambre hegeliana en Marx. En *El capital* Marx (2008) reconoce: “Me declaré abiertamente, pues, discípulo de aquel gran pensador y llegué incluso a coquetear aquí y allá, en el capítulo acerca de la teoría del valor, con el modo de expresión que le es particular” (p. 20). Las condiciones de diálogo, análisis, discusión y creación del pensamiento en su época, acercaron a Marx no tanto a la dimensión erudita y purísimamente abstracta de la dialéctica hegeliana, sino más bien al uso interpretativo y retórico de algunas categorías hegelianas. Pero ver los matices de la dialéctica marxista requiere del honesto examen de la hegeliana. No sin humor y un tanto haciendo autocrítica Lenín, citado por Dunayevskaya (2004), reconoce la herencia intelectual de la dialéctica: “Es completamente imposible entender *El capital* de Marx, y en especial su primer capítulo, sin haber estudiado y entendido a fondo toda la *Lógica* de Hegel. ¡Por consiguiente, desde hace medio siglo ningún marxista ha entendido a Marx!” (p. 120).

Surge así la gran diferencia de Marx con el idealismo, la conciencia como momentos de Espíritu Absoluto, no produce la realidad material; lo puramente especulativo, no produce lo práxico. Marx se desencantó por completo de este planteamiento y por ello negó la validez de la filosofía, más concretamente, negó la eficacia de las disputas políticas vividas en el mero plano discursivo. La acción humana debe ser fundamentalmente una acción transformadora en el plano socio-político, una acción que se valida por frutos de libertad e igualdad. Marx da a la conciencia un significado fundamentalmente práxico, es decir, económico-productivo.



En Marx, la conciencia o las formas de la conciencia (representación, pensamientos, educación, lenguajes, leyes, moral, política, religión, estado, filosofía) no son más que superestructuras, un plano superficial y externo de lo auténticamente real, no tienen independencia ni existencial ni conceptual, son producciones de una realidad material no explorada ni entendida. Así propone Marx (1974 a):

Las representaciones, los pensamientos, el comercio espiritual de los hombres se presentan todavía, aquí, como emanación directa de su comportamiento material. Y lo mismo ocurre con la producción espiritual [...] Los hombres son los productores de sus representaciones, de sus ideas, etc., pero los hombres reales y actuantes tal y como se hallan condicionados por un determinado desarrollo de fuerzas productivas. (pp. 25-26)

La base material de la sociedad es el fundamento de las producciones cognoscitivas. La conciencia forjada principalmente en las relaciones productivas, representa la consecuencia cognoscitiva del trasegar económico-productivo. Desde la praxis económica se establecen unas correlaciones ideológicas, se realiza una reproducción espiritual de la realidad. “Los fenómenos y las formas fenoménicas de las cosas se reproducen espontáneamente en el pensamiento cotidiano como realidad. [...] El pensamiento común es la forma ideológica del obrar humano de cada día” (Kosík, 1984, pp. 31-32). En el trajinar de lo corriente de cada día surge una forma de comprensión de las cosas que aparenta ser la realidad y la verdad. La realidad debe ser estudiada mediante un rodeo, un esfuerzo, un trabajo cuya producción es desentrañar las causas mismas de lo real, y no simplemente asumir como rotundo y definitivo lo que es sentido común. El pensar común concebido y multiplicado infinidad de veces en lo cotidiano se torna ideología. Las formas de pensamiento fragmentadas, fracturadas, independientes de los múltiples y complejos procesos productivo-sociales, esas comprensiones superficiales y limitadas del pensamiento común aparentan sustantividad, esencialidad en ellas mismas, pero son reflejos falseados de lo real. En *La ideología alemana* (Marx, 1974a) así informa:

La moral, la religión, la metafísica y cualquier otra ideología y las formas de conciencia que a ellas corresponden pierden, así, la apariencia de su propia sustantividad. No tienen su propia historia ni su propio desarrollo, sino que los hombres que desarrollan su producción material y su trato material cambian también, al cambiar esta realidad, su pensamiento y los

productos de su pensamiento. No es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia. (p. 26)

Lo auténticamente sustantivo, el fundamento por el cual es posible acceder a la comprensión de lo real, tal base, es la vida material, es el substrato productivo, es el tejido de relaciones sociales que surgen como expresiones de las relaciones productivas, a las cuales se corresponden relaciones de pensamiento. La intelección de la realidad exige adentrarse en la estructura interna productiva condicionada por los caracteres histórico-sociales de cada formación humana particular. Damos paso al esfuerzo de pensamiento que persigue este objetivo, por lo demás revolucionario.

### ***Materialismo dialéctico y materialismo histórico***

Resulta difícil proponer un horizonte claro y perfectamente perfilado de las concepciones marxistas dado el continuo movimiento de investigaciones, polémicas, publicaciones, reinterpretaciones y nuevas producciones, que fueron sucediéndose a lo largo de la vida del alemán. Súmese a esto la complejidad extraordinaria que significó establecer desarrollos de pensamiento a partir de directrices oficiales de estados reconocidos como comunistas, gracias a su inspiración en Marx. Marx se formó como filósofo, debatió con los neo-hegelianos y optó por investigar con un interés político acerca de los fundamentos de una ciencia social, la economía política. Es claro que no se propuso simplemente una respuesta filosófica a la filosofía alemana de su tiempo, sino un desarrollo económico-político de lo que denominó el materialismo histórico. También es claro que no presentó un desarrollo pormenorizado, de talante filosófico, de su propia versión de la dialéctica. Pacheco (1983) así lo expresa:

Las concepciones y problemas de interpretación que genera el Materialismo Histórico [...] principalmente en aquello que involucra una concepción de “filosofía de la historia”, representado también por el materialismo dialéctico, que ofrece una primera dificultad al no encontrarse propiamente sistematizado en la obra de Marx. (p. 35)

El materialismo dialéctico fue una interpretación de Engels para completar algunos aspectos de la teoría marxista que aparentemente había quedado inacabada. Este tipo de materialismo es idéntico al materialismo vulgar que se rechazaba antes

de Marx. Además, en la persecución de todo lo anti-revolucionario, se volvió el saber dogmático y oficial de los partidos comunistas, preocupados por controlar cualquier brote metafísico, religioso y burgués, de las mentes populares recién emancipadas. A propósito, tal deformación de la estructura categorial la entiende así el marxista francés Desanti (1975). En relación a Engels y su obra sentencia:

Esos textos poéticos pero aberrantes de la *Dialéctica de la naturaleza* en los que celebrando la eternidad de la materia en movimiento él propone en el ciclo eterno de nacimiento y muerte la perspectiva consoladora de una eterna y cíclica reproducción del espíritu pensante. (p. 81)

En esta acepción incoherente la naturaleza constituye toda la realidad. Lo concreto, lo empírico, los datos de la experiencia evolucionan dialécticamente, ellos solos, sin necesidades de la intervención humana, sin requerir de la interpelación de la teoría como formulación creativa e imperfecta de una conciencia. Las elaboraciones mentales, que aquí no podemos llamar teoría, pues la teoría avanza con el avance de la práctica, son las famosas **Leyes de la dialéctica**. Engels en el *Anti-Düring* enunciará como leyes generales del movimiento y evolución de la naturaleza: “ley de la transformación de la cantidad en cualidad, y viceversa, la de la interpenetración de los contrarios y la negación de la negación” (Marx, 2012, p. LXXXIX). En estas leyes está implícita la concepción de que el cosmos posee una regularidad total y absoluta. El pensamiento humano sólo tiene que aplicar las famosas leyes y anticipar los resultados del movimiento natural. El hombre es considerado, no opuesto dialécticamente a la naturaleza, sino incluido dentro de ella, es una organización superior de la materia.

Tal como se plantea este tipo de dialéctica, el hombre no conoce ni construye socialmente la historia. No puede cambiar la realidad, pues esta realidad es independiente y autónoma de él, evoluciona sola gracias a que la naturaleza tiene perfecta regularidad funcional. El hombre se revolucionaría cuando el espectro material cambiara por la sola fuerza de sus determinaciones económicas. La historia no es historia del hombre que interactúa en una compleja sociedad; aquí la historia se considera como historia de la materia pura, de las formas económicas simples y genéricas. En este enfoque, naturaleza se contrae casi al punto de ser mero contexto

ecológico. Hacer historia sería identificar los vaticinios de la acción social y dar el cambio de una forma simple y declarativa, hacia un *telos* evidente e incontrovertible. La sociedad se desenvolvería mecánicamente siguiendo la automaticidad de las leyes de la dialéctica. “La versión catequística redujo la historia a una necesaria sucesión de modos de producción, en donde fatalmente uno reemplazaría a otro, explicando la dinámica social a partir de la globalidad y no del conocimiento de la historia” (Vega, 2005, p. 7).

Así pues, pareciera que la praxis se reduce a lo simplemente técnico (hacer objetos), planteándose la praxis social como una especie de mecánica social. Con este substrato epistémico, el marxismo deformado por la política partidista de la revolución bolchevique, lo que trajo fue una burocratización de la estructura social que también se proyectó en una mecanización positivista de la investigación y la realización científica. Se reemplazaron las creencias fideístas, se encumbró un ateísmo a ultranza, pero se reprodujo la matriz sacralizada y dogmática que antes se criticaba a la religión. Esta tendencia floreció y se fijó en el régimen estalinista. Así recuerdan Cardozo y Pérez (1976) este enfoque:

Bajo el stalinismo, las obras de los fundadores (ciertas partes más que otras), con el agregado de las de Lenin y del mismo Stalin, pasaron a constituir una especie de *Summa theológica* situada por encima de toda crítica, y de las cuales se admitía una interpretación: la oficial. (p. 68)

Por su parte, Marx propone los alcances de su método dialéctico en el postfacio o epílogo de la segunda edición del *El Capital* (2008), texto canónico indispensable para definir el carácter que separa y a la vez identifica lo más propiamente marxista:

Mi método dialéctico no sólo difiere del de Hegel, en cuanto a sus fundamentos, sino que es, su antítesis directa. Para Hegel, el proceso del pensar al que él convierte incluso, bajo el nombre de idea, en un sujeto autónomo, es el demiurgo de lo real; lo real no es más que su manifestación externa. Para mí, a la inversa, lo real no es sino lo material traspuesto y traducido en la mente humana. [...] La mistificación que sufre la dialéctica en manos de Hegel, en modo alguno obsta para que haya sido él quien, por primera vez, expuso de manera amplia y consciente las formas generales del movimiento de aquella. En él la dialéctica está puesta al revés. Es necesario darla vuelta, para descubrir así el núcleo racional que se oculta bajo la envoltura mística. (pp. 19-20)

En Hegel el ser, lo existente, lo esencial, es la Idea, en su forma de sistema conceptual agenciado por el desenvolvimiento del Espíritu Absoluto como entidad que se autorreconoce en el traslado dialéctico a través de su progresiva historia conceptual. En la apreciación de Lowy (1998), esta dialéctica del Espíritu Absoluto aparentemente se fija en la inmediatez del centro productivo mundial representado en Europa: “Dialéctica hegeliana teleológica y cerrada, de tendencia eurocéntrica. El objetivo final, necesario e inevitable, legitima los “accidentes históricos” como momentos del progreso en cuanto espiral ascendente” (p. 2). Todo aquello que tiene presencia concreta, material y sensible es real, en cuanto es expresión del desenvolvimiento del espíritu. Lo concreto vuelto acontecimiento factual, hecho histórico, accidente espacio-temporal, es porque se pudo conceptualizar (un tanto *a posteriori*) en un orden de progresión que manifiesta el ascenso del Espíritu. La vida es vida del espíritu, y es el Espíritu el que determina el estatuto óntico y cognoscente a cada objeto y realidad, a cada acontecer, a cada fenómeno social.

El primer cambio que manifiesta Marx, el primer “darle la vuelta”, el romper con la cerrazón conceptual, es fundamentalmente de cara al sujeto, que recupera su vitalidad y protagonismo. El Sujeto no avanza dialécticamente porque enuncie mayores abstracciones o más intrincados procesos conceptuales. El Sujeto material, humano, social, si progresa es porque ha revolucionado lo precedente, ha modificado y complejizado las relaciones productivas, siendo artífice, desde sus mismas limitantes epocales, de la historia que ha querido forjar. Esta consideración del sujeto y su progreso significa, para Blanco (2008) que:

Hay en Marx una fuerte necesidad de incorporar al Sujeto como “Agente de su propia historia”, como voluntad y conciencia de transformación social. Voluntad condicionada a su vez por la propia historia que recibe el impacto de las mismas estructuras en las que, a la vez, el Sujeto se resuelve. (p. 2)

El sujeto de la historia material son los hombres concretos en sus relaciones materiales. Marx propone un criterio anticipatorio de las acciones de los hombres reales que revolucionan. La comprensión de la historia y el cambio revolucionario, es la libertad y no la simplísima enunciación explicativa de lo real. No podemos hablar de una historia atomizada, caótica, sin sustanciar ideas y valores de emancipación, sin

mirar una aspiración de progreso real. En la versión de *La ideología alemana* (1974) inscrita en la *Obras escogidas* (1974), Tomo I, tal carácter político y revolucionario impulsa a Marx a afirmar la liberación:

No se puede liberar a los hombres mientras no estén en condiciones de asegurarse plenamente comida, bebida, vivienda y ropa adecuada y en suficiente cantidad. La “liberación” es un acto histórico y no mental, y conducirán a ella las relaciones históricas, el estado de la industria, del comercio, de la agricultura. (p. 23)

Desde el punto de vista del conocimiento, Marx propuso pues que lo que se conoce tiene relación con los hombres concretos, es la historia, y esta desde un materialismo histórico. A partir de Hegel, Marx realiza una labor de depuración para beneficiarse del poder racional y transformante de la dialéctica. Esa dialéctica hegeliana “al revés” toma un nuevo fundamento: un conocimiento que encuentra su razón en la base material, productiva, que le permite expresarse en un momento específico de la historia. Es decir, lo que se conoce fundamentalmente es el cambio de las sociedades porque ellas avanzan gracias a las contradicciones materiales que a su interior se generan, jalonadas por el criterio directriz de la liberación. Desde una consideración del marxismo como humanismo, se puede afirmar con Dunayevskaya (2004):

La dialéctica hegeliana fue el crisol donde el materialismo se transformó en filosofía histórico-universal de la libertad, así como el proletariado en cuanto “sujeto” de la emancipación del hombre, que pone fin a todas las sociedades *de clase*, transformó el desarrollo dialéctico de la *prehistoria* del hombre en el despertar de todas las potencialidades humanas dentro de un “movimiento absoluto del devenir”. (p. 91)

En Marx la historia se conoce porque posee un movimiento dialéctico. La historia es historia de las luchas provocadas dentro de las sociedades. La dialéctica es dialéctica de la historia. La dialéctica es dialéctica de la interacción del hombre a través de los siglos. Hombre que se hace clase social dividido en los polos antagónicos de opresores y oprimidos. En el *Manifiesto del partido comunista* así declara Marx: “La historia de todas las sociedades hasta nuestros días es la historia de las luchas de clase” (Marx & Engels, 1974, p. 111).

El conocimiento de la sociedad es materialista porque se funda en la comprensión de la multifactorialidad económico-política que insufla las condiciones

materiales de la producción, es histórico porque esas condiciones no son estáticas sino que avanzan dialécticamente por el intercambio entre el hombre (clase social) y naturaleza (entorno productivo modificado por el hombre), reproduciéndose además en sus formas de pensamiento. El conocimiento establece las conexiones complejas y cambiantes entre una base económica y una superestructura jurídico-política a la que corresponden formas de la conciencia social. Los grandes cambios sociales, políticos, jurídicos, educativos, religiosos y morales han sucedido no en la especificidad de ellos mismos, sino agenciados por un cambio profundo, estructural y definitivo de sus fundamentos materiales, económico-productivos. Se busca establecer desde las contradicciones los procesos de cambio que la estructura y la superestructura están impulsando. En la *Contribución a la crítica de la economía política* Marx (1974) definirá:

En la producción social de la vida, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción, que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales [...] al cambiar la base económica, se revoluciona, más o menos rápidamente, toda la inmensa superestructura erigida sobre ella. (pp. 517-518)

La realidad externa, la asumida sensible y despreocupadamente por el individuo y la masa, tal nivel real y cotidiano, resulta engañoso, falseante, dado que la conciencia no conecta de manera inmediata aquel estrato fenoménico con las causas profundas que lo generan y alimentan. En el devenir de las acciones práctico-utilitarias, lo que sucede en la cotidianidad, lo real acontece en una clara independencia del mundo fenoménico respecto a su centro esencial y causal. Recuperando palabras de Marx, en los términos del marxista checo Kosik (1984):

En virtud de que la esencia –a diferencia de los fenómenos– no se manifiesta directamente, y por cuanto que el fundamento oculto de las cosas debe ser descubierto mediante una actividad especial, existen la ciencia y la filosofía. Si la apariencia fenoménica y la esencia de las cosas coincidieran totalmente, la ciencia y la filosofía serían superfluas. (p. 29)

La historia no aparece inmediatamente a la vista de cualquier existente. Se requiere de un rodeo, de una aproximación ponderada, reflexiva y creativa. En Marx la dialéctica hegeliana encontró uso racional y opuesto al engaño ideológico, en la

aplicación sobre los fundamentos del capital, en el fenómeno axial de la teoría del valor, al construir una ciencia que diera cuenta revolucionaria de la totalidad concreta. La ciencia es, entonces, la dialéctica.

La complejidad de los fundamentos materiales de la historia obliga a penetrar el entramado de relaciones económicas y particularmente, en lo específico del modo capitalista de producción. La matriz de comprensibilidad de la dinámica histórica dialéctica y material reside en el análisis del capitalismo, cuyas tempranas contradicciones reflejaban la necesidad de un cambio revolucionario que curase la epidemia de miseria y deshumanización que causaba, tanto en los centros avanzados (Inglaterra), como en las periferias (Rusia, colonias asiáticas). Se afirmaba arriba una dialéctica progresiva de corte hegeliano que resultaba cerrada y por tanto ideológica dado que no permitía penetrar las causas materiales y gestar otro tipo de relaciones. Jameson (1991) citado por Lowy (1998) refiere que en Marx se manifiesta una segunda acepción del progreso dialéctico:

Se trata de una forma de pensar que sería capaz de captar simultáneamente los rasgos demostrablemente siniestros del capitalismo, y su dinamismo extraordinario y liberador en un solo pensamiento y sin atenuar la fuerza de ninguno de los dos aspectos. [...] El capitalismo es a la vez la mejor y la peor cosa que jamás le ha ocurrido a la humanidad. (p. 3)

La experiencia del análisis capitalista proyecta unas constantes interpretativas. En la *Ideología alemana* Marx define qué sería la historia tomada desde la consideración materialista: “La suma de las fuerzas productivas accesibles al hombre condiciona el estado social y que por tanto, la “historia de la humanidad” debe estudiarse y elaborarse siempre en conexión con la historia de la industria y del intercambio” (1974, p. 28).

La historia se funda en las relaciones productivas que articulan a los hombres, las clases sociales en pugna y las maneras de generar riquezas, de generar el ámbito material de la vida humana. Tal historia del cambio social exige, se insiste, un esfuerzo investigativo, supone una penetración en los complejos fenómenos económico-sociales, es una construcción de conocimiento que identifica procesos,



continuidades y rupturas, y no una mera actividad proselitista. Con Pacheco (1983) se define:

El materialismo histórico es una ciencia filosófica de la historia que estudia la sociedad y su devenir como una realidad total y las leyes, que en consecuencia rigen su desarrollo [...] la sociedad aparece explicada como un todo que puede ser conocido en su movimiento, y por lo tanto en sus cambios y dirección de acuerdo a unas leyes que estarán develando el sentido de la historia. (p. 36)

El materialismo histórico es un ejercicio científico que requiere de un método investigativo, de unos criterios interpretativos de su objeto que es la dinámica histórica de las sociedades humanas. Como ciencia situada, Marx genera saber dialéctico material en el estudio del capitalismo. Y desde allí: “La investigación debe apropiarse pormenorizadamente de su objeto, analizar sus distintas forma de desarrollo y rastrear su nexo interno. Tan solo después de consumada esa labor, puede exponer adecuadamente el movimiento real” (Marx, 2008, p. 19). En su obra científica, en su estudio económico-político Marx mostrará su concepto de historia imbricada en su proceder investigativo. Pacheco (1983) analiza:

*El Capital*, no es sólo el análisis de la sociedad capitalista, que tiene innegables méritos de diagnóstico, sino que también es el desarrollo mismo de la teoría y la concepción de la historia, que se expresa a través de un ejemplo concreto, el Modo de Producción Capitalista. (p. 39)

Las regularidades del conocimiento se expresan en las leyes científicas. Las leyes identifican los rasgos generales de la conducta de los fenómenos interconectados alrededor de un objeto estudiado. Los nexos causales de las leyes científicas naturales son necesarios, irrestrictos. Pero el objeto social, humano, práctico, complejo e histórico del materialismo marxista no puede asimilarse idénticamente a las leyes físicas, biológicas, en su fría y aparente neutralidad objetivista. Labrousse (1969) explica:

Lo que caracteriza a la ley en ciencias humanas es precisamente su carácter de pluralidad. La ley no es una necesidad, es una probabilidad “mayoritaria”, y a veces de un grado bastante bajo. La ley no permite tanto prever cuanto apostar. (p. 98)

Con el planteamiento marxista el oficio de la investigación científica va acercándose a una percepción de la realidad, una ontología, que siendo materialista no se estatiza en las conceptualizaciones positivistas, sino que más bien es una

alternativa de percepción cualitativa de la investigación. La epistemología marxista conoce de la irregularidad del movimiento de la historia y de las sociedades. Aunque tiene su norte puesto en la revolución agenciada por las contradicciones destructivas del capitalismo, no se autoerige como la profecía inevitable que en algunas latitudes significó la intolerancia y el totalitarismo, pretendiendo tomar el lugar de las antiguas estructuras irracionales de opresión. Hitchens (2012), a propósito de la coincidencia entre el pensar totalitario religioso y el comunista, apunta:

En unas sociedades que ellos consideraban saturadas de fe y superstición, los absolutistas comunistas no negaban tanto la religión cuanto pretendían *sustituirla* [...] «Extra ecclesiam, nulla salus», como solía decir la antigua fe. «Dentro de la revolución, todo. Fuera de la revolución, nada». Como le gustaba subrayar a Fidel Castro. (pp. 268-269).

De cara a las múltiples articulaciones de los infinitos elementos que estructuran la realidad, la totalidad concreta, se realiza la abstracción y el análisis reductivo propio de la ciencia y, según Bruno (2011), antes que alejarse de lo más vital y dinámico se consideran:

Los elementos como parte de un todo que simultáneamente condiciona y es condicionado por estos elementos. Al comprender la totalidad de esta manera la dialéctica recupera la peculiaridad cualitativa de los fenómenos complejos analizados. Y estas totalidades, estos fenómenos complejos, son, en este sentido dialéctico, ante todo los individuos vivientes, las particulares formaciones históricas, los presentes históricos localmente delimitados. (p. 80)

La ciencia que es la dialéctica material de la historia, necesita de una independencia, de una autonomía respecto a su propia base material, a su propio contexto. No puede estar sometida a los dictámenes del consumismo capitalista, no puede ser la simple creadora de mercancías para uso e intercambio con perpetuo enriquecimiento de los propietarios de los medios de producción. La ciencia revolucionaria se realiza críticamente y se afirma también como motor de la historia. La ciencia genera saberes que son universalizables, pero que se tiñen de un interés particularmente emancipador. El uso de la ciencia hace que esta comparta condiciones de mantenimiento del capitalismo, o que por el contrario, proponga

incisividad que transformen lo caduco y contradictorio del capitalismo. Pacheco (1983), retomando elaboraciones de Althusser, sintetiza:

La autonomía del pensamiento científico, en cuanto a los descubrimientos que aporta parece ser definitiva del sistema en que opera. Si bien hay una evidente relación con la situación histórica en que la ciencia se desarrolla, el aporte de descubrimiento se universaliza superando el contexto en que se genera. El descubrimiento así mirado, causa indesmentible de transformaciones materiales e ideológicas reclama para la ciencia una significación de *motor de la historia*, de promotor del cambio, que no está dependiendo del modo de producción de bienes materiales, aunque sí del progreso de éste.[...] No hay desde la ciencia un descubrimiento socialista o capitalista, si bien puede haber una utilización distinta. (pp. 42-43)

### ***Unidad de teoría y praxis, ciencia y revolución***

El que Hegel haya hecho del hombre y la naturaleza reflejos del espíritu no quiere decir que Marx, en una concepción rebelde, casi adolescente, vuelva a un materialismo vulgar que niega las producciones teóricas. Aquí se reafirma lo expuesto arriba cuando se criticaba la unilateralidad del materialismo dialéctico. “Los jóvenes hegelianos mantienen separadas la teoría y la praxis; Marx une teoría y praxis” (Reale, G. & Antiseri, D., 1988, p. 178). Marx no rechaza el trabajo del pensamiento por ser “algo que no es material”. Marx no es un Hume rebajado, o algún materialista francés que pudiera creer en el gobierno absoluto del dato empírico, particular, del que sólo se logran sacar vagos reflejos; donde la reflexión y el sentimiento resultan de los procesos orgánicos como si “el pensamiento fuera al cerebro como la orina a los riñones”. Bermudo (2015) así lo expone: “Su materialismo no consiste en partir de la materia; eso es ingenuidad. Consiste en sustituir el protagonista de la historia: pasar del espíritu y de su necesidad de autoconciencia al hombre y su lucha por la vida” (p. 59).

El Marx maduro, en su labor intelectual y proselitista quería socavar los cimientos del capitalismo, en orden a un programa político revolucionario, el comunismo. En la número 11 de sus famosas *Tesis sobre Feuerbach* increpa: “Los filósofos han intentado hasta ahora comprender el mundo, de lo que se trata es de

cambiarlo” (1974, p. 10). Coherente con su práctica investigativa, luego de una lucha frontal contra todos los géneros del idealismo que se alimentaban de la putrefacción del Espíritu Absoluto, Marx dedicaría sus investigaciones a fundamentar una ciencia revolucionaria, la economía política, desde donde examinaría el capitalismo para combatirlo revolucionariamente.

Desde los tiempos más primitivos el hombre se relaciona con la naturaleza de forma dialéctica. Esto quiere decir que el hombre se hace naturaleza porque vive en un medio natural sometido a la sociedad, y que la naturaleza se humaniza porque, si hay evolución, si hay desarrollo de la sociedad y el medio natural, es porque el hombre lo ha provocado. La naturaleza como sociedad y como lugar ecológico no tiene autonomía, como tampoco el hombre. Hay algo que está entre la naturaleza y el hombre, entre la sociedad como estructura normativa y estructura económica y el hombre en su característica de clase; ese algo es el conocimiento, es la teoría. Las ideas no cambian por sí solas el mundo, pero sí permiten su replanteamiento para reorientarlo. El hombre experimenta su alrededor y requiere para comprenderlo, para poder transformarlo, de un algo que clarifique las complejas relaciones sociales de producción. La teoría surge como necesidad de la praxis.

En ese nivel de reproducción de la realidad material se tendría que aceptar una gran independencia del conocimiento, de la ciencia para que esta no sea, entonces, mera reproducción legitimadora de condiciones de alienación. Kosik (1984) afirma: “*La dialéctica no es el método de la reducción, sino el método de la reproducción espiritual e intelectual de la realidad*”<sup>3</sup>, el método del desarrollo, o explicación, de los fenómenos sociales partiendo de la actividad práctica objetiva del hombre histórico” (p. 52). La teoría sería entonces dialéctica que se asocia a las formaciones culturales, conceptuales, intelectuales articuladas a las rupturas, los cambios, las transformaciones que sufren las sociedades desde sus cimientos materiales y productivos, en un punto específico del devenir histórico. Así, la función fundamental y el carácter principal de la dialéctica operante en lo material productivo se halla bien perfilada en *El Capital* (2008): “concibe toda forma desarrollada en el fluir de su

---

<sup>3</sup> En cursiva en el original.

movimiento, y por tanto sin perder de vista su lado perecedero; porque nada la hace retroceder y es, por esencia, crítica y revolucionaria” (p. 20).

Bermudo (2015) expone: “La racionalidad, como espíritu, como pensamiento, se considera un instrumento producido por los hombres *en, desde y para* su intervención en la naturaleza. Y como todo instrumento sofisticado, tiene su lógica, sus leyes, su verdad y su historia” (p. 62). Los esquemas de pensamiento conscientemente contruidos para acceder a la totalidad, guardan su raíz práctico-productiva: son también consecuencias productivas, son parte de la instrumentación del trabajo humano, una mediación transformadora de la realidad.

Teoría no son ideas vacías, especulaciones inútiles, conceptos tan universales y abstractos, tan evasivos y ajenos a la cotidianidad que son imposibles de vivenciar. Teoría no es una “gimnástica mental”, o un hábito de discursar para establecer curiosas relaciones causales en la realidad. No. La teoría es la producción humana que surgida de las crisis de la concretes vuelve a la realidad e ilumina el campo de la acción para poder transformarla. Althusser (1975), estudiando las peculiaridades del proceso de conocimiento marxista desde el prólogo de la *Contribución al estudio de la economía política*, enunciará esta definición imbricada en la consideración de los procesos de producción de conocimiento afirmando:

Me he inspirado en la letra misma de Marx, quien emplea varias veces el concepto de “producción de conocimientos”, para enunciar mi tesis central: la idea de conocimiento como producción. [...] Que tiene que ver a la vez con el trabajo, con la práctica y con la exhibición de lo verdadero [...] para llegar a la distinción de tres generalidades, la primera de las cuales jugaba el papel de materia prima teórica, la segunda el de los instrumentos de trabajo teórico y la tercera el del concreto-de-pensamiento, o conocimiento. (p. 25)

Teoría es reflexión sobre la realidad que permite cambiar esa realidad. La teoría no se importa de otras dimensiones de la realidad, no se copia de ocurrencias o fantasías, es conceptualización de las regularidades esenciales de la realidad concreta que se verifica como válida desde su potencial transformador, desde su eficacia en la conquista de una sociedad igualitaria. Por eso cuando se asume la fundamentación materialista de la dialéctica de la historia la burguesía se aterra pues “en la intelección

positiva de lo existente incluye también, al propio tiempo, la inteligencia de su negación, de su necesaria ruina” (Marx, 2008, p. 20).

En el pensamiento marxista conocer deviene como acción indispensable para la transformación del hombre y su entorno. Conocer adquiere carácter crítico y revolucionario, cuando se conduce el sujeto a la toma de partido por una forma de situarse ante el horizonte político. Conoce para develar ideologías y buscar la emancipación del proletariado; o conoce para legitimar un orden explotador e injusto, que pretende perpetuar el dominio del burgués en la estructura cosificante del capitalismo. Marx (1974), nuevamente en *La ideología alemana*, coherente con su interés emancipatorio sentenciará:

Todas las formas y todos los productos de la conciencia no pueden ser destruidos por obra de la crítica espiritual, mediante la reducción a la “autoconciencia” o la transformación de “fantasmas”, “espectros”, “visiones”, etc., sino que sólo pueden disolverse por el derrocamiento práctico de las relaciones sociales reales, de las que emanan estas quimeras idealistas; de que la fuerza propulsora de la historia, incluso la de la religión, la filosofía, y toda teoría, no es la crítica, sino la revolución. (p. 39)

La unidad de teoría y praxis, ciencia y acción, comprensión y decisión, esos pares de producción del ser humano como entidad histórica y social, son efectuados y legitimados en el campo de la realidad concreta. La materialidad productiva, social y espiritual se beneficia de la acción del pensamiento revolucionario. La praxis nacida de una teoría responsable y comprometida es quien agencia la liberación. Pensar en clave marxista es comprender profunda, revolucionaria y militantemente la realidad, es conceptualizar para existir y progresar políticamente como clase. Marcuse, citado por Astrada (1969), sentencia con claridad sobre el carácter político de la unidad en el conocer:

El marxismo es la teoría de la revolución proletaria y la crítica revolucionaria de la sociedad burguesa. Él vive en la indestructible unidad de teoría y praxis, ciencia y acción, y toda investigación marxista debe conservar esta unidad como el más alto hilo conductor. (p. 115)

Finalmente, no podemos entender la teoría si no surge y se pone al servicio de la praxis. Tampoco aceptamos la praxis si no tiene una teoría que regule y oriente su desarrollo. Se concibe lo teórico como un gran esfuerzo de comprensión de la

totalidad concreta que ha hecho posible conectar los fenómenos con su esencia material. No sería justo con Marx disolver la economía política y la ciencia materialista dialéctica, en unas cuantas consignas pseudorrevolucionarias que se aplican a todo y por todo, sin un acercamiento reflexivo serio y ponderado a la complejidad material y social.

Así, se está afirmando que todo pensamiento tiene su repercusión política, que no hay cabida a ninguna postura aséptica o neutral. El conocimiento puro, frío, estrictamente nocional o desencarnado, no existe. La teoría y la praxis constituyen la gran unidad del conocimiento humano. Si esta unidad se rompe acentuando una de sus partes, caeríamos en el teoricismo engañoso –ideologizante, metafísico– o en el activismo estéril, agotador y sin sentido ni rumbo. Pero si se piensa queriendo formar resistencia contra el poder de la minoría capitalista. Si se piensa para cambiar la realidad y buscar una distribución de la riqueza mucho más justa y equitativa. El pensar se acompaña entonces de conciencia política, de efectiva participación política. Ese pensar es, además de riguroso, sistemático, pertinente, profundo y analítico, revolucionario: pretende, no perpetuar una sociedad de clases, injusta, sino crear una sociedad igualitaria, que ofrezca las mismas oportunidades y derechos para todos. Nuevamente con Althusser (1975) se puede afirmar que Marx concibió una práctica teórica manifestando un pensamiento insólito y revolucionario:

Las ideas sólo tienen una existencia histórica si son asumidas e incorporadas en la materialidad de las relaciones sociales [...] *Insólito* porque Marx había fundado, en un trabajo de elaboración conceptual, que comienza con “La ideología alemana” y culmina con “El capital”, lo que en una primera aproximación se podría llamar la ciencia de la historia. *Revolucionario* pues este descubrimiento que armaba al proletariado en su lucha, provocaba un trastorno en la filosofía: no solamente obligándola a refundir sus categorías para adecuarlas a la ciencia nueva y a sus efectos, sino sobre todo dándole, mediante el conocimiento de su relación real con la lucha de clases, la manera de asumir y transformar su práctica. (pp. 8-12)

### ***Balance: Marx y el conocimiento científico***

Marx renegó de la filosofía pues la juzgaba como una disciplina defensora de los intereses de la clase dominante, como ideología que justificaba el sistema de opresión, que en últimas constituía el arma discursiva de las élites y el Estado, para perpetuar las maquinaciones de un sistema explotador. Marx investigó acerca de la realidad económica y su conexión con la organización política. Marx, más que filósofo, es un economista político y pondría la filosofía bajo el direccionamiento de la economía política.

Desde el punto de vista político Marx ha contribuido al conocimiento humano prospectando un tipo de sociedad y de relación productivo-política que ha iluminado los posteriores desarrollos económicos y políticos. En este sentido y retomando los argumentos de Schumpeter (2003), Marx ha oficiado como profeta del saber político-social, el mensaje de Marx que prometía un mundo de libertad para el obrero explotado, el “paraíso terrenal del socialismo”, ha venido a representar para millones de corazones humanos una nueva esperanza y un nuevo sentido de la vida. Y ese aporte no es, en absoluto, despreciable. “Now, to millions of human hearts the Marxian message of the terrestrial paradise of socialism meant a new ray of light and a new meaning of life”<sup>4</sup> (p. 6).

En Marx conocer es hacer, lo epistémico se valida en lo ético, la unidad de teoría y praxis es también la acción real que busca el bienestar libertario del cambio revolucionario. El comunismo marxista brilla como un *deber ser* al que debieran llegar todos los hombres y todas las naciones de la tierra. El soporte fundamental es el económico y junto a él, el carácter de proceso de conciencia que legitima una formación política opuesta a los múltiples mecanismos de ideologización del sistema capitalista. Cortina y Martínez (2001) en esta línea de comprensión, afirman que:

Marx no intentó hacer una ética y, sin embargo, el mejor legado de la filosofía marxista tal vez consista precisamente en constituir una provocación moral en pro de la justicia y de la construcción de una utopía

---

<sup>4</sup> Traducción: “Ahora, para millones de corazones humanos, el mensaje marxista del paraíso terrenal del socialismo significaba un nuevo rayo de luz y un nuevo sentido de la vida”



en la que todos los seres humanos lleguen a sentirse libres de dominación.  
(pp. 81-82)

La contribución de Marx que más golpea la conciencia de occidente se realiza en el campo de la historia. Sin negar la cuna idealista hegeliana, Marx consideraba los hechos históricos positivos, concretos, desde una dinámica globalizante, capaz de penetrar en la superficie de las irregularidades hasta abarcar la lógica grandiosa de la historia. Con Marx se ha establecido que la historia no es la fría recopilación de datos o la enumeración de hazañas o gestas heroicas, tan características del talante romántico, burgués y nacionalista. Toda labor histórica se sitúa en una óptica y una opción política que permite la identificación de las transformaciones sociales. Quien forja la historia es el ser humano como clase social, como constitutivo de un engranaje económico-político que entra en crisis y cambia. No se concibe el relato histórico sin la definición de una postura política. En ello no ponía meramente pasión, ni tampoco un simple y sutil afecto por el análisis, ambas cosas se daban simultáneamente –pasión política y análisis factual–, llegando a estar muy por encima de cualquier sociólogo e historiador de la época.

Marx penetró en el corazón mismo del sistema económico en su obra *El Capital*. Para Marx el proceso económico no se apoya meramente en factores externos en la explicación del paso de un sistema económico a otro. Concibe la evolución económica como un proceso diferenciado en sí mismo y engendrado por el propio sistema económico. Mostró con una sorprendente capacidad analítica cómo el proceso económico al cambiar por virtud de su propia lógica inherente, transforma incesantemente la estructura social, esto es, la sociedad en su conjunto. “The forms of production themselves have a logic of their own; that is to say, they change according to necessities inherent in them so as to produce their successors merely by their own working”<sup>5</sup> (Schumpeter, 2003, p. 13).

---

<sup>5</sup> Traducción: “Las formas de producción tienen una lógica propia, es decir, cambian de acuerdo con las necesidades inherentes a ellas mismas transformándose exclusivamente por su propio trabajo”.

Para Marx las condiciones productivas o formas de producción constituyen el determinante fundamental de las estructuras sociales que a su vez, engendran las actitudes, las acciones y las civilizaciones. Consecuentemente, las formas de producción se transforman por necesidades inherentes a ellas mismas, de tal suerte que, en virtud de su propio desarrollo terminan engendrando las formas productivas que han de sucederles. Paradójicamente, la evolución económica tendría la fuerza suficiente para que no se necesite el concurso de la violencia, que por desgracia ha oficiado malamente de partera de las revoluciones. La ciencia económica, la ciencia histórica y la ciencia política siempre volverán sobre los pasos de Marx para prospectar mayores progresos del hombre social. De hecho, la ciencia histórico-política de la actualidad debe su auge a la reconstrucción, –con los elementos de la econometría, las investigaciones macro y microeconómicas, así como los aportes de la antropología–, del sistema teórico-interpretativo denominado materialismo histórico.

### ***EDMUND HUSSERL y la Fenomenología***

#### ***Esbozo Biográfico***

Edmund Husserl, (1859-1938) fue el filósofo alemán fundador de la fenomenología. Nació un 8 de abril en Prossnitz (Moravia), hoy conocida como Prostějov, en la República Checa. Estudió ciencia y filosofía en Leipzig, matemáticas y filosofía en Berlín y filosofía y psicología en Viena y Halle. Inició su ejercicio docente como *privatdozent* en Halle (1887-1901), habilitándose después como profesor titular en Gotinga (1901-1916) y Friburgo (1916-1928). Husserl fue primero matemático y posteriormente fenomenólogo. En Berlín, influido por Brentano, vuelve hacia la filosofía y la psicología. La disertación con la que se habilitó resulta ser un estudio psicofilosófico del concepto de número y dio lugar a su primera obra, *La filosofía de la aritmética (Philosophie der Arithmetik)* (1891). Entre 1890-1900, los intereses filosóficos se desplazan de las matemáticas a la lógica y de allí a la teoría general del conocimiento (Audi, 2004).

Sus primeras reflexiones culminan en *Investigaciones lógicas (Logische Untersuchungen)* (1900-1901) que constituye una crítica fundamentada y efectiva del *psicologismo*, doctrina que reduce la realidad y el pensamiento, estados mentales o actividades mentales, a entidades lógicas tales como proposiciones, universales y números. Husserl insiste en la objetividad de estos temas de la conciencia y muestra la incoherencia que se oculta tras el intento de reducirlos a meras actividades de la mente. En la década de 1900 a 1910, por a una reflexión profunda sobre nuestra experiencia del tiempo, de la memoria y de la naturaleza del pensamiento filosófico, llega a superar la clásica distinción kantiana de fenómenos y en-sí, y afirma que la cosa-en-sí puede ser dada de forma intuitiva como la identidad que se presenta bajo una gran variedad de apariencias. En 1907, alrededor de sus primeros discípulos, publica *Idea de la filosofía (Die Idee der Phänomenologie)*. Algo después aparece su famoso artículo de la revista *Logos: La filosofía como ciencia estricta (Philosophie als strenge Wissenschaft)* (1911). La nueva posición que sobrepasa la crítica al psicologismo se expresa en la tal vez su obra capital: *Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica (Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie)* (1913), que será el eje de esta exposición.

Husserl publicó otras tres obras más. *Lógica formal y transcendental (Formale und transzendente Logik)* (1929), redactada un poco antes de su retiro; *Meditaciones cartesianas (Méditations cartésiennes)* (1931), en francés y que constituye un resumen de los cursos impartidos en París, y *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología (Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie)* (1936). Husserl era judío, y parte de su anecdotario triste se representa en el hecho de haber perdido un hijo en la primera guerra, para después, a los más de setenta años, ser notificado por un soldado nazi de haber perdido la nacionalidad alemana. Los documentos y notas, intensas, extensas y críticamente escritas de manera taquigráfica, fueron amenazadas bajo el régimen hitleriano. Por ese motivo se llevaron de forma oculta fuera de Alemania por un sacerdote erudito belga, Herman Leo van Breda, quien, en plena Segunda Guerra

Mundial, había escondido en los sótanos del convento franciscano de Lovaina la nutrida documentación, permitiendo la creación de los Archivos Husserl en la Universidad Católica de Lovaina (Herrera, 1986). Esta institución, que cuenta con centros en Bolonia, Friburgo, París y Nueva York, ha desarrollado desde entonces la edición crítica de muchos volúmenes de escritos de Husserl en la serie *Husserliana*. El meticuloso trabajo del filósofo solo se compara con la dificultad de su pensamiento y su escritura. Así recuerda García-Baró (2015) tal rasgo:

Husserl no podía pensar sin escribir, solo que en un sistema taquigráfico que apenas era de uso ni en su época. Imaginen millares y millares de cuartillas, cartones y notas cubiertos de signos claros, aislados, pero tan misteriosos como un bello ejercicio escolar de un niño chino. De todo esto está formado hoy en día el Archivo Husserl: son los innumerables papeles de un filósofo que pensaba horas cada día, muchas veces repasando con otros términos el mismo problema del día anterior. (p. 10)

### ***Fenomenología contra psicologismo***

La fenomenología es una **filosofía viva, una filosofía de la vida**. Husserl (citado por Gómez, 1988, p. 66), así lo propone: “El carácter fundamental de la fenomenología es ser filosofía científica de la vida”. Más que un sistema de argumentaciones filosóficas anclado en un pensador sin más proyecciones que sus estructuras conceptuales, es un movimiento de pensamiento filosófico caracterizado por un método enfocado a los fenómenos. Y un método que por ser tal implica un desarrollo ilimitado por principio. Reeder (2011) inicia su estudio sobre la obra husserliana proponiendo: “FENOMENOLOGÍA es un movimiento filosófico basado en una metodología autocrítica para examinar reflexivamente y describir la evidencia vivida (los fenómenos, la vivencia) que proporciona un enlace crucial entre nuestra comprensión filosófica y científica del mundo” (p. 21).

Así, estamos ante una recuperación del substrato vital del conocimiento, a través de un modo reflexivo y dinámico, que busca asociar las elaboraciones científicas con una consideración de la filosofía como ciencia basada en la vida del sujeto. El movimiento de la fenomenología husserliana da un paso adelante y supera las limitaciones de los enfoques precedentes. Más que un conjunto de conceptos y

explicaciones sobre una realidad estática, también determinada, es una propuesta de reflexión **metafilosófica**, es decir, una propuesta de producción de filosofías, una filosofía que se expresa en la construcción de filosofías referidas a las distintas intencionalidades de la conciencia, a las diferentes regiones ópticas. Estermann (2001) explica:

[El movimiento fenomenológico] **No excluye fenómeno ninguno** de ser digno de análisis filosófico [...] Entran al debate filosófico “fenómenos” que antes fueron excluidos, como el trabajo, la sexualidad, la mirada, el lenguaje, la muerte, el temor y el dinero. [...] Siempre tiene que ver con la **realidad humana** sea en relación con su existencia o con la conciencia. [...] Se entiende como **alternativa** a los sistemas especulativos y dogmáticos del idealismo alemán, del materialismo y del sensualismo. (pp. 88-89)<sup>6</sup>

Desde la fenomenología se superarán las disciplinas tradicionales del conocimiento filosófico, minimizadas a ser unos simples espectros en la teoría psicologista del conocimiento, y se abrirán las puertas de reflexiones regionales de la vida del hombre, las llamadas “filosofías de...”. Los pequeños temas, las vivencias nacidas del humano común, las realidades apartadas de costumbres, tradiciones, sentires y actuares “civilizados” o europeocéntricos, aquello que había estado excluido de los oscuros y muy abstractos discursos de la filosofía, ahora ganan sitio y restituyen la primordialidad de un conocer fundado desde el sujeto rodeado por sus circunstancias. Tales campos acceden a ser razonables porque se configuran gracias a una subjetividad pura que remontará los objetos hacia sí en una labor de búsqueda de las esenciales de la realidad, superando el particularismo y la fragmentación aportada por el psicologismo.

Acerca de las regiones y las dimensiones de reflexión, Husserl (1901/2006), en la crítica al análisis lógico-gramatical impulsado por Mill, y luego de un meticuloso examen de las relaciones entre lógica, psicología y ciencia, nos ofrece como resultado de su diligente labor crítica unas primeras grandes definiciones de la fenomenología. En el ámbito de la producción del conocimiento, la fenomenología persigue ser una ciencia de las esencias descubiertas-intuidas a partir de la realidad de los fenómenos,

---

<sup>6</sup> Las negrillas son de Estermann.

que pretende ir mucho más allá de las simplificaciones del positivismo, sin suprimir u olvidar al ser humano. En *Investigaciones lógicas I* (1901/2006) marca esta diferencia y esta meta:

[...] No se trata de consideraciones gramaticales [...] Sino de consideraciones de esa universalísima índole, que pertenece a la esfera más amplia de una *teoría objetiva del conocimiento* y –en íntima conexión con ésta– de una *fenomenología pura de las vivencias del pensamiento y del conocimiento*. Esta, así como la *fenomenología pura de las vivencias del pensamiento en general*<sup>7</sup> –que envuelve a aquella–, se refiere exclusivamente a las vivencias aprehensibles y analizables en la intuición, con pura universalidad de esencia, y no a las vivencias percibidas empíricamente, como hechos reales, como vivencias de hombres o animales vivientes en el mundo aparente y dado como hecho de experiencia. (p. 216)

La filosofía prácticamente no tiene límites en cuanto a su objeto, puesto que todo lo que aparece es “fenómeno” en el pensamiento que puede realizar la reducción a esencias. Con ello se establece también que el saber no es cuestión de dar una explicación definitiva de algo, porque simplemente la realidad con su complejidad y dinamismo exigirá siempre el acometer un proceso de conocimiento situado, histórico, pertinente, dinámico, mudable. Porque lo que acontece se reviste incesantemente del carácter de aparecer, de ser fenómeno, de estar ante una nueva disposición de la conciencia.

La fenomenología nació pues, en las *Investigaciones lógicas* (1901) como una **refutación del psicologismo**. “Se llama psicologismo a la actitud filosófica dominante en los últimos decenios del siglo XIX, según la cual la psicología es la raíz, el fundamento de la filosofía, especialmente de esas tres grandes disciplinas: lógica, ética y estética” (Marías, Husserl y la fenomenología, 2012, p. 18). El psicologismo, derivado de una versión empirista de lo real y del conocimiento, pretendía ser un modo de solucionar algunos problemas que planteaban la teoría del conocimiento y de la ciencia, volviendo a “las cosas mismas”, sin considerar nada

---

<sup>7</sup> Las cursivas aparecen en el original de la traducción de Gaos y García-Morente para Alianza de Madrid.

que no fueran los estrechos márgenes de un saber de “hechos”. Respecto de la lógica señala Husserl (1901/2006):

Los fundamentos teóricos esenciales de los preceptos de la lógica residen en la psicología. Como quiera que se defina esta disciplina –como ciencia de los fenómenos psíquicos, o de los hechos de conciencia, o de los hechos de la experiencia interna, o de las vivencias en su dependencia respecto de los individuos que las viven o de cualquier otro modo– hay unanimidad en que la psicología es una ciencia de hechos y, por tanto, una ciencia de experiencia. (p. 75)

La verdad ineludible emanada de un yo psicológico positivo sugiere que aceptemos la realidad de un mundo de objetos como algo comprensible sin más discusión, como un horizonte impenetrable más allá del cual no tiene sentido ninguna pregunta. Intentando superar los absolutos dogmáticos de la metafísica, el empirismo “seguía siendo metafísica cuando confundía esta exigencia del retorno a las cosas mismas con la exigencia de fundar todo conocimiento en la experiencia. Para la comprensión naturalista, lo empírico ahí está y no se puede contravenir” (Lyotard, 1973, p. 11).

Se ha de volver a insistir en que el lema “volver a las cosas mismas” (*zu den sachen selbst*) propende por una ciencia que aspire a dar cuenta de la esencia de la realidad, que no puede estatizarse en el minúsculo reducto de las interacciones empíricas. Con una poderosa raigambre en el horizonte cartesiano de la duda metódica y el ego cogito, Husserl cuestiona las soluciones sensibleras y parcializantes. La conciencia de tal sabiduría totalizante no debe naturalizarse. Con palabras de su radical texto *La filosofía como ciencia estricta* Husserl (1911/1973) afirmará:

Lo que caracteriza a todas las formas del naturalismo extremo y consecuente, que va desde el materialismo popular a las formas más recientes del monismo sensualista y del energetismo, es, por un lado la naturalización de la conciencia, inclusive la de todos los datos intencionales inmanentes de la conciencia; por el otro, la naturalización de las ideas y, por consiguiente, de todo ideal y de toda norma absoluta. Al final de cuentas, el naturalismo se suprime a sí mismo. (p. 49)

De base estamos ante un problema ontológico. Para Husserl es inaceptable que la realidad y la comprensión de ella terminen siendo reducidas a simple sensualismo, a una dinámica infinita y caótica de asociaciones entre sujetos empíricos y objetos

materiales. Tal posición del psicologismo, de la comprensión naturalista, de los empiristas, es parcial e indebidamente totalizante, por ello Husserl (1913/2013) señala:

El error de la argumentación empirista radica en identificar o confundir la exigencia fundamental de un volver a las “cosas mismas” con la exigencia de fundar todo conocimiento en la EXPERIENCIA [...] Pero las COSAS NO son sin más COSAS NATURALES, la realidad en sentido corriente no es sin más la realidad en general, y sólo a la REALIDAD NATURAL se refiere ese acto que da originariamente que llamamos EXPERIENCIA (p. 120)<sup>8</sup>

Dentro de ese mundo de objetos colocamos al ser humano como un objeto entre objetos. Ahora bien, el ser humano resulta un objeto muy especial. ¿En qué consiste la conciencia o vida interior por la que ese objeto se representa a todos los demás? ¿El pensamiento, la creación, las obras del espíritu son reductibles al esquema insumo-proceso-producto? En un mundo positivista de objetos sólo podemos admitir el enlace causal como relación entre objetos. ¿Se puede admitir entonces que el conocimiento sea producto automático de la influencia causal de un objeto (ente material) sobre otro objeto (yo concreto)? ¿Por qué personas en condiciones similares, culturas idénticas, sociedades iguales, resultan pensando, decidiendo y actuando de maneras tan distintas? Julián Marías (2012) en la ya citada conferencia de 2000, sugerirá: “No se puede abstraer de hechos, es “*ex pumice aquam*” sacar de hechos teorías, es como intentar sacar agua de la piedra pómez” (p. 17). El psicologismo cedía a la tentación moderna y positivista de concebir la conciencia o vida psíquica como una cosa, una realidad substancial, medible, cuantificable, observable, predecible.

Husserl aspira a una ciencia plenamente universal. Esa será la filosofía. Contra una visión del conocimiento minimizado a las funciones perceptuales de un individuo biológico, opondrá, recuperando al mejor Descartes: “La posibilidad concreta de la idea cartesiana de la filosofía como ciencia universal de fundamentación absoluta” (Husserl, 1931/1996, p. 226). Con base en las mismas *Meditaciones cartesianas*, al

---

<sup>8</sup> Las mayúsculas que aparecerán citadas corresponden al original, en la traducción de A. Ziri6n Quijano que aqu4 se sigue. En adelante, todas las mayúsculas en las citas textuales son literalmente tomadas de la versi6n de A. Ziri6n Quijano.



respecto apuntará Caso (1934): “[Filosofía universal] No se realiza bajo la forma de un sistema universal de teoría deductiva, como si todo lo que existiese fuese incluido en la unidad de un cálculo” (Caso, 1934, p. 160). La ciencia moderna no posee el monopolio del conocer. Con la necesidad incondicional y universal asumida deductivamente, con el mecanicismo de las reacciones causa-efecto, con el automatismo cognoscitivo de la ley y su verificación física, propias de las ciencias empíricas, matematizables, no se accede nunca a un conocimiento irrefutable e incontrovertible.

Husserl contribuirá a superar la crisis que la razón experimenta al ser constreñida al ámbito empírico-instrumental. En las últimas décadas del siglo XIX la psicología se erigía como ciencia bajo las condiciones de las ciencias naturales, empíricas, al probarse que era posible aplicar el método experimental para el estudio de la vida anímica de animales y seres humanos. Y desde su nacimiento hasta mucho tiempo después, la psicología pretendía convertirse en una auténtica “física del alma”, pretensión que será duramente criticada por Husserl: dado que nunca podría llegarse a una concepción justa del sujeto –en tanto que sujeto cognoscente– mientras se le siguiese tratando de agotar por los criterios de una razón empírica, atomizante, abstraccionista, que pareaba lo fáctico a lo operable numéricamente, que desconoce la vida misma del hombre y el mundo en el que se determina y comprende. Según el psicologismo lo existente cognoscible sucede exclusivamente en la experimentación.

La validez de la experimentación se ganaba por la matematización de la experiencia. Y esto resulta particularmente contradictorio en ese saber tan altamente apreciado por el positivismo: la lógica-matemática. Xirau (2011) así lo enuncia: “Los psicólogos a la Mill quieren fundar una lógica universal, pero al fundarla sobre los casos particulares de la psicología destruyen, implícitamente, la universalidad de la lógica” (p. 433). Husserl se sirve de su experticia lógico-matemática, examinada en sus inicios en las *Investigaciones lógicas*, para mostrar la formalidad y el apriorismo de los conceptos numéricos, por lo que contradice el postulado de “actividad psíquica” conseguida de forma experiencial en las matematizaciones positivistas. Husserl (1913/2013) define en *Ideas*:

La representación numérica no es el número mismo, no es el dos [...] Llamarlo una formación psíquica es, pues, un contrasentido, una falta contra el lenguaje aritmético, que es perfectamente claro, de una validez que puede ser vista con intelección en todo momento, que se halla, pues, ANTES que todas las teorías. Si los conceptos son formaciones psíquicas, entonces cosas tales como los números no son conceptos. Pero si estos números son conceptos, entonces los conceptos no son formaciones psíquicas. (p. 127)

### ***Actitud natural, epojé y actitud fenomenológica***

El positivismo se volcó en una definición cerrada del mundo desde el punto de vista del objeto. Siguiendo y superando a Kant, Husserl recupera lo humano reconstruyendo el carácter del sujeto. Un cierto hábito bárbaro del psicologismo volvió la realidad un universo infinito y caótico de cosas materiales que atacan perpetuamente, sin pausa, los sentidos del yo psicológico. Tal caos desordenado pretendía ser “racionalizado” desde lo físico y matemático, volviendo así esencial aquello que es instrumental.

Tal mentalidad, tal visión explicativa de la realidad, era en su momento el supuesto imbatible del conocimiento. Husserl denominará el resultado de las ciencias positivas, y las posturas del psicologismo, un punto inicial del conocer que no agota ni da cuenta plena de la realidad: la actitud natural. En *Ideas*, con la descripción de la **actitud natural**, como posición “normal”, espontánea, ingenua, o corriente del sujeto y de los científicos, Husserl (1913/2013) define:

Yo encuentro constantemente ahí delante, como algo que me hace frente, la realidad espacial y temporal una, a que yo mismo pertenezco, como todos los demás hombres que cabe encontrar en ella y que están referidos a ella de igual manera. La “realidad” la encuentro –es lo que quiere decir ya la palabra– ahí delante como EXISTENTE y LA ACEPTO, TAL COMO SE ME DA, TAMBIÉN COMO EXISTENTE. Ninguna duda y ningún rechazo de datos del mundo natural cambia nada en la TESIS GENERAL DE LA ACTITUD NATURAL. (p. 140)

La realidad material, con la impetuosidad de la trascendencia sensible operada por el yo sensible, ese estar ahí delante que parece ser uno y todo, pasa de ser un dato o *una* percepción, a ser *la realidad*. Para muchos la realidad se entiende a través de un cierto dogmatismo vulgar por el cual, en apariencia, las cosas son como cada uno

las ve. En la actitud natural se percibe de manera ingenua, se conocen **hechos**, se analizan datos, se aprecia lo real como información y opinión: “La vida práctica cotidiana es ingenua. Consiste en tener experiencias, pensar, valorar y obrar en el mundo dado de antemano” (Husserl 1931/1996, p. 226). De ahí se construye un inmenso y peligroso edificio conceptual y procedimental que afecta la realidad, pero que carece del examen agudo de la conciencia posibilitadora y de las intencionalidades que la soportan en su base. Husserl reiterada e insistentemente advierte de esos usos acríticos de la ciencia positiva, que no son sino “ingenuidad”. Consecuentemente Husserl (1931/1996) juzgará así:

No ocurre de otro modo en las ciencias positivas. Son ingenuidades de nivel superior [...] [En las ciencias de la positividad ingenua] Los conceptos originarios, que, recorriendo la ciencia, determinan el sentido de su esfera de objetos y de sus teorías, han surgido ingenuamente; poseen horizontes intencionales indeterminados; son productos de rendimientos intencionales desconocidos, ejercidos tan solo en cruda ingenuidad. (pp. 226-227)

Las ciencias empíricas asumen la esfera exterior de las cosas, ese entendimiento definido por la percepción, y por ello sólo terminan señalando que los objetos son así. La ciencia positivista es el mal hábito del conocer fundado en el psicologismo:

En actitud natural, en la que estamos también en el pensar científico por obra de las costumbres más arraigadas, porque nunca han sido perturbadas, tomamos todo aquello que nos encontramos en la reflexión psicológica como sucesos *reales* del mundo, precisamente como vivencias de seres animales. (p. 148)

Su verdad es de afirmación, la actitud natural genera pues, **verdades asertóricas**: “DE ALGO INDIVIDUAL, por ejemplo, el “percatarse” de una cosa o / de un estado de cosas individual” (Husserl, *op. cit.*, p. 419). Husserl llamará a la conciencia exteriorista, a la conciencia de las cosas asumida material y perceptualmente, como “*inmanencia real*”, como contenido de una trascendentalidad de la conciencia cuando aún no es pura ni reflexiva. El mundo aparece como mero trasfondo, como un contexto apenas apreciable de nuestras creencias y experiencias particulares, producto de un acrítico proceso empírico. Husserl (1913/2013) así define al mundo: “El mundo es la suma total de los objetos de la experiencia posible y del

conocimiento de experiencia posible, de los objetos que sobre la base de experiencias actuales son conocibles en el pensar teórico correcto” (p. 88).

La superación de esta visión ingenua, no criticada, limitada y limitante del conocimiento, y de las relaciones entre la realidad y la acción de comprenderla, indican la necesidad de aplicar una nueva probación, siguiendo el camino trazado por Descartes, la *duda*. ¿Dónde está el fundamento de ello? En nuestra absoluta libertad: siempre podemos dudar. Se duda fundamentalmente de aquello que se presenta como obvio, o sea, los conocimientos de las ciencias objetivas y los conocimientos de toda exterioridad al sujeto. Tal esfuerzo no es espontáneo, supone una opción de parte del sujeto. Vamos en busca de un sujeto puro, de una *conciencia pura*, resultante del ejercicio crítico y reflexivo que diluye las apariencias de verdad. Husserl apela también a un dato de nuestra realidad: siempre el ser humano está más allá de las determinaciones materiales, su acción, su decisión, escapan a los determinismos de las leyes físico-materiales. En ello radica su libertad, su posibilidad, su originalidad.

Establecemos la búsqueda de una conciencia de nivel superior respecto al yo empírico del psicologismo que nos proporcionaba ingenuamente los datos de las ciencias naturales como los únicos posibles de comprensibilidad y racionalidad, en los procesos derivados de la actitud natural. Pasamos a la actitud fenomenológica por la cual sucede una desconexión de esos datos primarios y esas comprensiones ingenuas. Estamos ante una nueva definición de sujeto que no puede ser un existente particular, temporal, concreto. Husserl (*op. cit.*) así propone:

Frente a la actitud teórica natural, cuyo correlato es el mundo, ha de ser posible una nueva actitud, la cual, a pesar de la desconexión de este todo de la naturaleza psicofísico, retiene algo –el campo entero de la conciencia absoluta. En lugar, pues, de vivir ingenuamente en la experiencia y de explorar teóricamente lo experimentado, la naturaleza trascendente, ejecutamos la “reducción fenomenológica” [...] dirigimos la mirada de nuestra captación e indagación a la CONCIENCIA PURA EN SU ABSOLUTO SER PROPIO. [...] No hemos perdido propiamente nada, sino ganado el ser absoluto en su totalidad, que, bien entendido, alberga en sí todas las trascendencias mundanas, las “constituye” en sí. (pp. 190-191)

De otro lado, tampoco se cae en un reduccionismo formalista, al modo del sujeto de apercepción trascendental kantiano, o al modo del *cogitans* matemático de

Descartes. No existe un yo lógico, una definición universal de hombre, un mecanismo meramente formal de vivir humanamente. Descubrimos que las cosas son iguales para el uso, pero para mí, en mi trascendentalidad, desde mi intencionalidad, posee un sentido que sólo ha sido mío. En Husserl estamos ante un yo trascendental, que a diferencia del kantiano, no es pura “*empeiría*” posibilitadora de juicios, sino “la fuente última de toda donación de sentido o constitución y de todo objeto constituido, y de lo que podemos tener alguna experiencia [...] aunque no como si fuese un objeto” (Lozano, 2006, p. 27). Husserl introduce el concepto de constitución, por el cual, la dación del fenómeno debe progresar hasta ser la dación originaria, la captación intuitiva de la esencia del fenómeno. Así, un fenómeno no es la mera superficie de un noúmeno, o una apariencia engañadora, es el algo en sí mismo. Lo que para Kant era un límite, pues sin conjugación de lo espacio-temporal en un sujeto no hay conocer, para Husserl (1913/2013) es un camino abierto, dinámico, siempre renovado: “una tarea infinita de constitución y objetivación” (p. 28).

Al respecto Zubiri (1992) explica que, aun cuando Husserl se inspirara en la duda metódica cartesiana para fundar su filosofía sobre una conciencia pura, el alemán criticará al francés que “el *ego* de Descartes es un *ego* existente, un *ego* real. [...] la duda conduce a Descartes a reducir todo el orbe de las presuntas verdades a ser, por lo pronto, un conjunto de meros pensamientos míos, simples cogitaciones” (p. 214).

Se quiere dar el paso para superar la posición ingenua y engañosa. **La actitud natural** está repleta de puntos de vista, definiciones, comprensiones admitidas tácitamente como válidas; de prejuicios, de intelectualizaciones confusas que conducen a engaños y faltas de entendimiento. No cuestiona, no problematiza, todo supuesto es asumido irreflexivamente. Husserl establecerá las grandes limitaciones del pensamiento científico positivista fundado en una cierta absolutez del dato empírico con el único fin de perpetuarse en explicaciones materiales mecánicas exterioristas cuyo resultado, innegable, es la modificación de la realidad material que circunda al hombre, que inunda la sociedad. Una ciencia de meros hechos no es más que una técnica, desorientada sobre sus fines y proclive a la manipulación y a la

parcialización de sus criterios. Esto no será otra cosa sino un ejercicio de rebajamiento del saber, volviendo técnico lo pretendidamente científico. García-Baró (2015) afirma:

La ciencia, incluida la más exacta de las ciencias, mientras proclama que se atiene a su ideal de científicidad absoluta (tan parecido al ideal filosófico de la responsabilidad absoluta), mientras que se jacta de no contener más que demostraciones (y axiomas y reglas de inferencia, más un par quizá de postulados...), tiende más a *técnica* que a auténtica *ciencia*. (p. 26)

Así, de una «**actitud natural**», lo que sería nuestro desenvolvimiento cotidiano y corriente con las cosas y el mundo, debemos trascender a una «**actitud fenomenológica**», punto de vista reflexivo a partir del cual realizamos un análisis de las intenciones que se ejercen en la actitud natural, así como de las correspondencias objetivas de esas intenciones. Husserl ha iniciado el camino para la búsqueda de una ciencia total de las ciencias, desde la radicalidad del cuestionamiento de todo saber anterior. En Husserl asistimos al esfuerzo titánico de contravenir no el conjunto de los saberes previos para la instauración de una nueva ciencia, radical, crítica, estricta, no parcializada ni dependiente de intereses extrateóricos o extrahumanos. Se asume el conocido planteamiento del filósofo colombiano Danilo Cruz Vélez (1970), acerca de una filosofía **sin supuestos**:

La filosofía debe ser, según él, una ciencia exenta de supuestos. Desde sus orígenes entre los griegos, ella siempre ha perseguido este ideal; pero siempre ha fracasado en sus intentos de alcanzarlo. La historia de la filosofía es, en buena parte, una historia de rotos fracasos. La causa de los fracasos ha sido la falta de radicalismo. [...] El ideal de la falta de supuestos hay que lograrlo aquí, en estos comienzos, en estas raíces de todo filosofar. Esto es lo que pretende la fenomenología. Ella aspira a realizar la esencia de la filosofía, es decir, a constituirse como una ciencia sin supuestos. (p. 15)

Cuando ingresamos a la actitud fenomenológica, suspendemos los saberes, los hábitos, la acción o las intenciones y convicciones que se encuentran en la actitud natural. Esto no significa que dudemos de la existencia o realidad de ellas, o que las neguemos, sino tan sólo que adoptamos una cierta distancia respecto a ellas para así apreciar sin las contaminaciones subjetivistas o del hábito, su estructura auténtica y

esencial. Husserl denomina esta suspensión, esta desconexión, este poner entre corchetes, la ***epojé fenomenológica***.

La realidad se pone entre paréntesis, se le aprecia sin el volumen de sentido que ha arrastrado la subjetividad, las propias vivencias, la materialidad puntual y univalente de cada quien. Es una abstención del juicio que sobre las cosas, por inercia, siempre se ha supuesto como realidad y verdad. La ***epojé*** es un modo del pensar filosófico, una forma de ser, pensar y actuar distinta a la de la actitud natural vuelta ciencia positivista dogmática. La duda cartesiana lleva a cierta negación universal, pero esto no es el objetivo de Husserl, es una mediación necesaria para trascender la actitud natural y considerar, tal cual es, la realidad, para poder acceder a sus esencias. Aquí se traen las ya legendarias palabras de Husserl (1913/2013) sobre este mecanismo:

En lugar del intento cartesiano de la duda universal, podríamos asumir ahora la *επχη* universal [...] PONEMOS FUERA DE ACCIÓN LA TESIS GENERAL INHERENTE A LA ESENCIA DE LA ACTITUD NATURAL; ponemos entre paréntesis todo lo que ella abarca ónticamente: ASÍ PUES, ESTE MUNDO NATURAL ENTERO, que está constantemente “para nosotros ahí”, “ahí delante”, y que seguirá estándolo incesantemente como “realidad” de que tenemos conciencia [...] NO por ello NIEGO este “mundo”, como si fuera un sofista, NI DUDO DE SU EXISTENCIA, como si fuera un escéptico; pero practico la *επχη* fenomenológica, que me CIERRA POR COMPLETO TODO JUICIO SOBRE LA EXISTENCIA ESPACIO-TEMPORAL. (pp. 144-145)

El resultado de la ***epojé*** fenomenológica es que nuestra atención se desplaza de los objetos (considerados en el tráfico cotidiano irreflexivo), al modo de darse esos objetos en la conciencia (dación de lo absoluto y evidente, lo que auténticamente es), o sea, a los fenómenos en sentido fenomenológico. En el decir de Zubiri (1992) “fenómeno y conciencia son dos términos correlativos: toda conciencia es conciencia de algo, y este algo es el fenómeno que se da en aquella conciencia” (p. 216). Así, en la ***epojé*** las cosas se examinan en otro relieve: no son los objetos explicados desde mi familiaridad cotidiana, no son los objetos encasillados por mis prácticas ingenuas sobre ellos. Tampoco las cosas son los informes de materialidad, cantidad y estadística que las ciencias positivas procuran, unilateralmente. Se ha puesto entre

paréntesis todo aquello que no pertenece al fenómeno, y al fenómeno, se le ha puesto límite y no se admite nada que no constituya su esencia y su sentido, su forma, su idea. Lozano (2006) describe este paréntesis así:

Parte del yo o ego individual, del sujeto cognoscente concreto que está percibiendo un hecho o un determinado objeto e ignora todos aquellos condicionamientos sociales, culturales, históricos, psicológicos y biológicos que se hallan en él o que se añaden a la cosa percibida. (p. 30)

No son las cosas que el hábito, las ideologías, la educación o la mentalidad imperante han definido para que yo las piense solamente así. Lo que es se captará en los límites, contornos y densidades de su realidad, para comprenderse local, regional y generalmente en su esencia.

La conciencia siempre es “conciencia de”, realidad intencional, **conciencia intencional** en cuanto que se ha orientado hacia algo y le ha dado un sentido particular. Kolakowski bien explica: “Una propiedad esencial de los actos de la conciencia es su intencionalidad: los actos están dirigidos directamente hacia un objeto (ver es ver algo, un deseo tiene un objeto deseado, y lo mismo debe decirse de las percepciones, actos volitivos, emociones, esperanzas y juicio)” (Kolakowski, 1983, p. 55). Por su parte, Husserl define en la intencionalidad, la conexión entre lo que aparece y su esencia: “La realidad [...] tiene la esencialidad de algo que por principio es SÓLO intencional, SÓLO conciente, algo que es representado, que aparece concientemente<sup>9</sup>” (Husserl, 1913/2013, p. 190). La *epojé* me torna crítico. Nuestra vida se inicia ingenua y espontáneamente con una actitud natural, y el proceso arduo por el cual nos desplazamos hasta adoptar una actitud fenomenológica recibe el nombre de **reducción fenomenológica**, un giro desde las creencias naturales a la consideración crítica, reflexiva, esencial, pura, superior, de las intencionalidades y los objetos de la conciencia. El producto de la reducción fenomenológica es hacer de la realidad, fenómeno. A propósito de la relación entre sujeto y objeto, entre lo natural positivizado y lo fenomenológico intencional, Sánchez (2010) explica:

En Husserl el sujeto queda sometido a reducción fenomenológica, y la conciencia no conforma aquello sobre lo que recae. La reducción toma al mundo y la vida natural del hombre y las deja intactas en su contenido.

---

<sup>9</sup> Las palabras están escritas en la traducción de Ziri6n as6: conciente/concientemente.



Sólo suspende la creencia en su realidad. La conciencia no hace al objeto, sino que sólo lo tiene como algo manifestado, de suerte que sólo en cuanto manifiesto en mí muestra el objeto aquello que es. Por la reducción ascendemos, trascendemos del yo mundano a un ego puro en pura correlación con su objeto en cuanto fenómeno. No son dos yos, sino uno mismo y unas mismas cosas vividas en dos actitudes distintas: la natural y la reducida. (p. 434)

Falsamente, en la actitud natural, se consideraba al *mundo* como un telón de fondo en el que el actor principal es el sujeto particular que sólo se afirma en sus exterioridades sensibles y espacio-temporales. El mundo en la reducción fenomenológica deja de ser algo muy grande cuyo tamaño se determina por la suma de todas las cosas que han cabido en él. El mundo se aprecia como posibilidad de sentido y comprensión, realidad valorativa puesta más allá de los mecanismos de interacción concreta y práctico-utilitaria. El mundo es el horizonte o la matriz para todas las cosas y estados de cosas particulares. En la actitud fenomenológica tomamos distancia con respecto a nuestro ser natural en el mundo y describimos aquello en que consiste *tener un mundo*. Husserl señala este tipo de reflexión radical y cuestionamiento radical como indispensables para realizar la filosofía e ingresar en lo que él llama una fenomenología pura o transcendental. El mundo deja de ser un caos de materialidades que bombardean la percepción del yo psicológico y “no está para mí ahí como un mero MUNDO DE COSAS, sino, en la misma inmediatez como MUNDO DE VALORES, MUNDO DE BIENES, MUNDO PRÁCTICO” (Husserl, 1913/2013, p. 137).

### ***Reducción Eidética***

La fenomenología se afirmaba arriba, quiere *volver sobre las cosas mismas*. Definida por Husserl, la fenomenología es la ciencia estricta de la filosofía, “ciencia de los fenómenos”: “A la que queremos acreditar como ciencia fundamental de la filosofía, es una ciencia esencialmente nueva [...] Se llama a sí misma ciencia de “fenómenos” (Husserl, 1913/2013, p. 77). Para Husserl la filosofía no es mera opinión personal sobre una realidad. Se define con el rigor y la profundidad categorial e investigativa de una ciencia estricta. Con Husserl la filosofía está llamada a ser un

saber absoluto, una dinámica de conexión de verdades absolutas. No supone nada, no toma como cierto nada, se abre en la interrogación sobre las posibilidades del conocimiento. Quiere develar la realidad auténtica. Con la fenomenología se vuelve hacia lo primero y fundamental, “el retorno a la intuición originaria en que la conciencia determina el ser de las cosas” (Lozano, 2006, p. 26). La filosofía será *fenomenología* pues fenómeno será aquello que me resulte del trabajo juicioso, sistemático, riguroso, de reconocimiento o descripción de la esencia de la realidad. La fenomenología me ofrece, en su momento, la **estructura esencial de las cosas**. De esta manera, se procura no el sumergirnos en la multiplicidad informe e impetuosa de lo psicológico positivista, sino operar una reducción, un acercamiento al fundamento de lo real. Pasar de la fotografía nocturna y desenfocada de millones de estrellas, al mapa de las formas galácticas más cercanas y auténticas, en su justa relación de unas con otras, sin dejar de ser nosotros mismos. La realidad se enfrenta suspendiendo el juicio sobre lo que no sea fenómeno, y asume este, poniéndose entre paréntesis aquello que no sea esencia y sentido, forma, idea, *eidós*. La ciencia que trata la descripción de estas esencias de las vivencias se llama fenomenología. En palabras de Husserl (1913/2013):

Ella quiere ser una doctrina DESCRIPTIVA de esencias de las vivencias trascendentalmente puras en la actitud fenomenológica, y como toda disciplina descriptiva, no subestructiva y no idealizante, tiene en sí su propio derecho. Todo lo que en las vivencias reducidas quepa apresarse eidéticamente en intuición pura, ya como componente ingrediente, ya como correlato intencional, es propio de ella y es para ella una gran fuente de conocimientos absolutos. (p. 243)

La *epojé* o reducción fenomenológica –que nos han colocado plenamente en el terreno de partida de la subjetividad– lleva a la **reducción eidética** “que precisamente reduce no ya a las vivencias, sino a las esencias de las vivencias de la conciencia pura” (Marías, 2012, p. 21). Husserl propone una razón intuitiva, una razón que suple la inmediatez y cortedad de la razón abstraccionista y procedimental de las ciencias de hechos, las ciencias naturales. Hemos recuperado entonces la conciencia, la libertad del sujeto, la posibilidad de ser más, al proponer una liberación del yo empírico encarcelado por las evidencias de lo material y sensible, por las creencias y

mentalidades asumidas ingenuamente. La realidad está más allá de la mera práctica utilitaria en la cotidianidad.

En esa medida, el producto de la reducción eidética es “irreal” en el sentido de que genera, captura, intuye las esencias puras de la realidad y “la captación intuitiva de ESENCIAS, NO IMPLICA LO MÁS MÍNIMO DE POSICIÓN DE EXISTENCIA INDIVIDUAL ALGUNA; LAS PURAS VERDADES ESENCIALES NO CONTIENEN LA MENOR ASERCIÓN SOBRE HECHOS” (Husserl 1913/2013, p. 94). El yo trascendental, de la conciencia pura, no está ahí, afuera, presente sensible y particularmente como “principio” del mundo, como individualidad psicológica o como carácter entitativo. Este yo trascendental no es consecuencia contingente de algo anterior. Es decir, es lo último, lo originario, lo absoluto. Sólo desde él se construye lo objetivo, él es origen de la objetividad científica. Un yo trascendental no se confunde con uno objetivo, no puede ser objetivable.

Husserl (*op. cit.*), realiza una propuesta de idealismo fenomenológico, que se aparta del empirismo al defender que una verdadera intuición de **esencias**:

AL SENTIDO DE TODO LO CONTINGENTE LE PERTENECE TENER PRECISAMENTE UNA ESENCIA Y POR TANTO UN EIDOS QUE HAY QUE APRESAR PURAMENTE, y este se halla sujeto a verdades de esencia de diverso nivel de generalidad [...] “Esencia” designaría ANTE TODO lo que se encuentra en el ser más propio de un individuo como su QUÉ. Pero todo “qué” semejante puede ser “TRASPUESTO A IDEA” [...] toda multiplicidad de experiencia, por dilatada que sea, deja abiertas más y más y siempre nuevas determinaciones de la *cosa*, y así *in infinitum* [...] LA ESENCIA (EIDOS) ES UN OBJETO DE NUEVA ÍNDOLE. (pp. 89-91)

Logramos este objetivo, no mediante una generalización sobre los casos que hemos experimentado, al modo presumiblemente científico que instrumentalizaba una dinámica inductivista o deductivista, sino mediante un proceso que Husserl denomina «libre variación» o «variación imaginativa». Intentamos mediante nuestra imaginación alterar los modos de relación, las diferentes características de lo que es el objeto de nuestro análisis; sucede entonces que unos cambios de lo característico dejarán el objeto intacto, mientras que otros pervertirán o aniquilarán el objeto. De

este modo, cuando intuimos la destrucción, lo segundo que observamos, es porque identificamos alguna característica esencial de la cosa.

Con Husserl se consigue la superación de los objetivismos y los subjetivismos. Así como también de las parcializaciones, las estatizaciones y las deshumanizaciones de los saberes tenidos por científicos. Todo ello gracias a la aplicación de la reducción. La filosofía, la fenomenología, las relaciones entre sujeto y objeto, entre lo inmanente y lo trascendente, con palabras de Herrera (1986), se definen así:

La teoría de la reducción, el descubrimiento de la inmanencia pura y de la trascendencia en la inmanencia constituyen para Husserl el punto de partida para una solución radical del problema del conocimiento. La posibilidad de un contacto entre conciencia y objetividad deja de ser un enigma. [...] Filosofía concebida como la ciencia del ser en cuanto presente de manera absoluta y auténtica en la intuición pura. (p. 68)

Las cosas, la objetividad, son reducidas de su apariencia de inteligibilidad. Pero, nuevamente, sólo se aprecia el objeto en su correlación con el sujeto. Así, la fenomenología queda definida como la *descripción eidética de la vida trascendental del yo*. La vida trascendental del yo la constituye el conjunto de las esencias de las vivencias o fenómenos originarios que, como datos absolutos a toda posición de trascendencia, hacen posible la apertura de la conciencia a un mundo. Es decir, la vida misma, en su orientación hacia afuera, en su ir más allá de sí, en su trascendentalidad, la vida que vive el yo cuando se experimenta en las relaciones con lo diferente de sí. Se trata de apresar el origen último de todo posible sentido y validez de ser. Con ello se quiere recuperar la vida efectivamente vivida. El objeto de conocimiento es descrito ya no desde las apariencias, desde las trascendentalidades exterioristas, sino que gana realidad al ser propuesto en su idealidad.

El método de la variación imaginativa conduce de este modo, a la *intuición eidética*, al descubrimiento de que esta o aquella otra característica pertenece al *eidós*, la esencia, de la cosa en cuestión. Recordando de Descartes aquello de la absoluta indubitabilidad que debía quedar excluida de toda duda imaginable, Husserl (1931/1996) considera que el análisis eidético de la intencionalidad y sus objetos deben dar como resultado **verdades apodícticas**, esto es, verdades que pueden ser consideradas como irrestrictas, absolutamente necesarias:

Pero una evidencia apodíctica tiene la señalada propiedad, no sólo de ser, como toda evidencia, certeza del ser de las cosas o hechos objetivos evidentes en ella sino de revelarse a una reflexión crítica como siendo al par la imposibilidad absoluta de que se conciba su no ser, en suma, de excluir por anticipado como carente de objeto toda duda imaginable. (p. 57)

Si de la actitud natural y las ciencias de hecho, las ciencias de la tradición positivista y psicologista, obteníamos verdades asertóricas o individuales, este nivel de ejercicio intuitivo “se diferencia esencialmente en su carácter racional de un ver apodíctico, del ver intelectual de una esencia o estado de cosas esencial” (Husserl, 1913/2013, p. 419). La fenomenología tendría la tarea de “llevar a cabo un conocimiento apodíctico, en cuanto único auténticamente científico” (Husserl, 1931/1996, p. 225).

### ***Reducción Trascendental***

Fenómeno quiere decir “lo que aparece”, “lo que se manifiesta”. Husserl (1913/2013) considera que las cosas se nos presentan bajo diversas apariencias y que la filosofía debería relacionar en una descripción precisa esas apariencias. Lo que aparece no es la esencia, es parte de ella que a veces la manifiesta y a veces la oculta:

Lo actualmente percibido, lo más o menos claramente copresente y determinado [...] está en parte atravesado, en parte rodeado por un HORIZONTE OSCURAMENTE CONCIENTE DE REALIDAD INDETERMINADA [...] El entorno indeterminado es, por lo demás, infinito. El horizonte, nebuloso y nunca plenamente determinable, está necesariamente ahí. (p. 137)

Por la reducción fenomenológica pasamos de la actitud natural a la actitud filosófica, fenomenológica, gracias a la *epoché* que puso entre paréntesis los supuestos explicativos del sujeto y su mundo apreciados en la ingenuidad de lo agenciado por ciencias de hecho o percepciones meramente psicologistas de la realidad. Luego, por la reducción eidética realizamos un acercamiento a lo profundo, a lo conceptual que nos permitiera intuir de forma auténtica y pura las esencias de los objetos de conocimiento asumidos en la conciencia pura del yo trascendental. Lo que acontece se volvió fenómeno, se redujo a vivencia, y esa vivencia fenomenológica se cubrió de sentido al captar su esencia. Llegamos a un tercer punto, y es tiempo y lugar de

resolver la distancia entre sujeto y objeto en una aspiración de comprensión de la totalidad agenciada desde la más pura subjetividad. Sánchez (2010) define:

Con la reducción fenomenológica no basta, pues con ella las esencias están dadas pero no justificadas objetivamente. Con la reducción trascendental se remiten todas esas esencias, presente en la corriente vivencial de la conciencia, al principio unitario desde el cual y sólo desde el cual es posible justificarlas: el yo. (p. 416)

La búsqueda de lo esencial, las esencias que componen la estructura auténtica de la realidad, indica una manera de conocer que respeta la conciencia pura y la afirmación de los fenómenos, tal y como esencialmente son, tal y como son dados originariamente. La conciencia pura llega entonces a la descripción de la *intuición auténtica* del objeto estudiado. Así, la actitud filosófica cuestiona la construcción de teorías de gran alcance que se separen de la posibilidad dinámica de interrelacionar los fenómenos y las estructuras que se tejen en su manifestación. Cuestiona además todas aquellas explicaciones que suprimen las conexiones profundas de la realidad, que son defensa de las ideologías.

Potestá (2013) resume así la investigación por la búsqueda del sentido que significa la fenomenología:

Para Husserl hay que buscar el origen del sentido a partir de un análisis de las maneras que tiene la conciencia de relacionarse con ellas [...] La fenomenología está definida por Husserl como la pesquisa de las estructuras de la conciencia que capacitan al conocimiento para referirse a los objetos fuera de sí misma. (p. 25)

La filosofía describe pues el comportamiento de los fenómenos en sus nexos con la estructura esencial de la realidad: “tras la apariencia externa del fenómeno se descubre la ley del fenómeno, la esencia” (Kosík, 1984, p. 33). Describe, no explica (ejercicio analítico propio del estrecho entendimiento positivista de causalidades materiales), los diferentes modos en que se nos dan las «regiones del ser» tales como los objetos materiales, los seres vivos, otras personas, las instituciones, las tradiciones y los objetos culturales, el modo en que se expresan en presente y en pasado, la forma en que el discurso, los números, el tiempo y el espacio y nuestros propios cuerpos nos están dados, etc. Husserl efectuó muchas de estas comprensiones y en todas ellas distinguió entre el objeto dado y la actividad de la conciencia subjetiva que hemos de realizar para permitir que nos sea dado. El análisis fenomenológico no se entiende

como explicación procedimentalista de entidades formalizadas, sino como ejercicio de *descripción* que articula mundo, intencionalidades, vivencias originarias y esencias interactuantes. Estamos ante el fluir y la concatenación compleja que significa enfrentar un sujeto puro dinámico a una facticidad profusa, multiperspectivista. Potestá (2013) clarifica:

Se trata de poner la atención no tanto sobre las cosas (ob-jetos, lo que está “fuera”), ni sobre la conciencia pura (como hacía Kant), sino en los *procesos* o en los actos de la reflexión que relacionan las percepciones (*noemas*) a los actos de conciencia que están en juego durante la percepción (*noesis*). (p. 25)

De esta manera, la operación de la conciencia para procurar una descripción fenomenológica (visión de las cosas como fenómenos), operación fundada en la esencial intencionalidad de la conciencia, se denomina *análisis noemático* y la descripción de las intenciones subjetivas recibe el nombre de *análisis noético*. “En una vivencia concreta, la *noesis* y el *noema*, el pensamiento de lo pensado” (Sánchez, 2010: 428). El *noema* es el objeto tal y como es descrito fenomenológicamente y la *noesis* es la actividad mental correspondiente, también como es descrita por la fenomenología. Crespo (2011) señala:

El *nóema* hace referencia a este *cómo* del darse del objeto mientras que la *nóesis* apunta al acto mismo de la conciencia de referirse el objeto. Así el noema de un acto perceptivo y el noema de un acto de recuerdo son, según Husserl, cualitativamente diferentes. Husserl insiste en la inseparabilidad de la *nóesis* y del *nóema* y en que el análisis fenomenológico es, justamente, un análisis noético-noemático. (p. 6)

Este carácter de simultaneidad del contenido del objeto y de la acción del sujeto sobre ese contenido, en palabras de Husserl (1913/2013):

Vamos a someter a examen estructuras de la esfera “superior” de la conciencia en las cuales EN LA UNIDAD DE UNA VIVENCIA CONCRETA, ESTÁN ERIGIDAS UNAS SOBRE OTRAS VARIAS NOÉISIS y, conforme a ello, los CORRELATOS NOEMÁTICOS son igualmente FUNDADOS. Pues no hay NINGÚN MOMENTO NOÉTICO SIN UN MOMENTO NOEMÁTICO QUE LE CORRESPONDA ESPECÍFICAMENTE, según reza la ley esencial que se verifica por todas partes. (p. 307)

Lo objetivo y lo subjetivo son correlativos, pero nunca reducibles lo uno a lo otro. Al construir estas descripciones penetramos la realidad y develamos las

estructuras esenciales de las cosas. Damos el giro de una explicación acrítica de la actitud natural, fundada en una “intencionalidad real” a la descripción de la inmanencia ideal del objeto de conocimiento, la **“inmanencia pura”** por la que se define la presencia absoluta y auténtica de la realidad constituida de manera evidente.

Se está tratando un universo categorial que Husserl asoció al idealismo. En Husserl las esencias se pueden aprehender intuitivamente cuando intencionalmente el sujeto se abre a un objeto y describe las conexiones esenciales, da cuenta de las intuiciones eidéticas que permiten acceder a la relación entre la cosa estudiada y el sujeto que opera de manera pura eso manifestado. Todos los conceptos, incluyendo los que Kant llamaba conceptos puros, han de encontrar su sentido originario en una subjetividad trascendental, de la que parte toda concepción, tanto del mundo como de uno mismo. De esta manera accedemos a un carácter asociado a la epojé fenomenológica, la **reducción trascendental**, por la que Husserl promovía su peculiar idealismo fenomenológico. La fenomenología tiene como carácter diferenciador, esencial, particular, el ascender hacia un sentido de la totalidad desde un lugar experiencial definido por la irreductible subjetividad. Estamos ante las puertas de la fundación de la investigación enfocada en el sentido, en lo comprensible, en lo humanamente determinado. Husserl (1931/1996), en su meditación cuarta, así lo explica:

Es la fenomenología *eo ipso* “idealismo trascendental” [...] que no es nada más que una autoexposición de mi *ego* en cuanto sujeto de todo conocimiento posible, y por respecto a todo sentido de realidad con que haya de poder haber para mí, el *ego*, un sentido, desarrollada esta exposición consecuentemente como una ciencia egológica sistemática.[...] Es el efectivo trabajo llevado a cabo a base de todo tipo de ente imaginable para mí, el *ego*, y especialmente a base de la trascendencia de la naturaleza, de la cultura, del mundo en general, que me es dado previa y efectivamente por medio de la experiencia, con el propósito de hacer la exposición de su sentido. (p. 243)

La invalidez de la metafísica como ciencia, desde Kant, había enviado al olvido cualquier pretensión de conocimiento ontológico, del Ser en cuanto ser, de las ideas puras de la razón. Luego de ello, el positivismo fragmentó la realidad y se empezó a entender sólo en los horizontes de la particularidad, de las entidades inconexas,



solitarias, aparentemente autosubsistentes. Pero con Husserl, las ideas en sí, las realidades trascendentales, las aspiraciones a la síntesis y la Totalidad, vuelven a tener protagonismo. La reducción trascendental cimentada en la *epoché*, abre el paso hacia un territorio inédito, del que cabría tener experiencias trascendentales y del que podría ocuparse por fin una filosofía autónoma, radical y sustantiva. Con Husserl (1931/1996):

Esta ciencia total de lo *a priori* sería entonces el fundamento para auténticas ciencias de hecho y para una auténtica filosofía universal en el sentido cartesiano; una ciencia universal de fundamentación absoluta, acerca de lo que de hecho es. Pues toda la racionalidad del *factum* se encuentra en lo *a priori*. (p. 230)

Con la fenomenología husserliana se da un gran paso para la revivificación de la **Ontología**, que aspirará a ser una lógica de la unidad entre las ciencias positivas y las ontologías formales, es decir, las estructuras esenciales de cada expresión del Ser en las intencionalidades de la conciencia. Husserl (1931/1996) así afirma la dependencia de unas ontologías regionales, propias de las ciencias de hecho particulares, como ya se ha tratado arriba, de una ciencia total del ser, la fenomenología, con lo que se articularían fenomenológicamente los saberes posibles, pensables, admitibles, en todas las regiones y niveles de la realidad:

En la fenomenología apriórica y trascendental surgen, con última fundamentación, debido a la investigación de la correlación, todas las ciencias aprióricas, y que, tomadas en este origen, pertenecen ellas mismas a una fenomenología universal apriórica [...] sería *eo ipso* la verdadera y auténtica ontología universal [...] Esta ontología universal concreta (o, también, esta doctrina de la ciencia universal y concreta, esta lógica concreta del ser) sería, pues, el universo científico de fundamentación absoluta primero en sí. (p. 229)

Siguiendo del lado del objeto, Husserl enunciará que la objetividad esencial, en cuanto universal es trascendente, supera la singularidad del acto realmente inmanente. Alguien experimenta una ley física, pero tal ley sucede con ese alguien o sin él. Todo yo trascendental accede a la donación empírica, perceptual de los objetos. Las leyes naturales, cualquiera que ellas sean, están ahí, se verifican, ocurren, esté un hombre experimentándolas o no. El plano de realidad y de su consiguiente conciencia, es exteriorista, real. Herrera (1986), recuperando las tesis de *La idea de la*

*fenomenología* (1950) de Husserl define: “Son trascendentes toda exterioridad y todo conocimiento privado de evidencia, es decir, todo conocimiento que no alcanza la intuición auténtica del objeto intencionado o puesto” (p. 204). Pero en cuanto dado de manera absoluta y auténtica en ese acto, es inmanente. Si no hubiera existido un hombre que pacientemente experimentó lo termodinámico y superó las explicaciones ingenuas de la realidad, para crear nuevos cauces de investigación y experimentación, nunca se hubiera fijado el conocimiento físico-químico que funda las leyes de la termodinámica, que se afirman en todo espacio y tiempo. Husserl reconstruye las posibilidades humanas desde el amplio horizonte de una **subjetividad trascendental**.

Zubiri (1992) así lo expone:

Este fenómeno, en su irrealidad, sólo se da en una conciencia y por ese acto de conciencia que es la reducción [...] En cuanto esta subjetividad es la que constituye las condiciones de las cosas, es una subjetividad trascendental. Dejemos consignado, una vez más, que no se trata de la subjetividad trascendental en sentido kantiano [...] La reducción es trascendental, porque desde los tiempos más remotos se llama trascendental aquello que constituye la “propiedad” en que todo coincide por el mero hecho de ser. Ahora bien: por la reducción, todo es y sólo es fenómeno. De aquí que la fenomenalidad sea el carácter trascendental supremo. (p. 219)

Estamos ante el conocimiento absoluto de una realidad que no es realmente inmanente (la ley de la gravitación universal no la experimentó Newton, sólo para sí, es real y originariamente, espacio-temporal, externa y universal), pero que lo es intencionalmente (la experiencia de la gravedad se donó en la percepción de Newton, quien le dio un sentido físico-matemático que renovó la comprensión del universo). Un alguien orientó su conciencia y le dio sentido a algo que experimentó de forma particular. Estamos en el camino de la donación eidética, de la presencia absoluta y auténtica. Dominio en el que se manifiesta no sólo el inmenso volumen de las singularidades sino también las generalidades, los objetos, los estados de las cosas. Herrera (1986) retoma palabras de Husserl y precisa: “La objetividad esencial en cuanto universal es trascendente: supera la singularidad del acto realmente inmanente. Pero en cuanto dado de manera absoluta y auténtica en este acto, es inmanente. Nos encontramos frente al conocimiento absoluto de una realidad que no es realmente inmanente, pero que lo es *intencionalmente*” (p. 203).

Con Husserl se accede al plano de la totalidad al erigirse la posibilidad de un saber absoluto. En el ejercicio de una fenomenología como ciencia de las esencias, intuitas auténtica y adecuadamente, de las esencias de las regiones del ser, es decir, comprensión que articula la realidad en la multiplicidad y dinámica de los fenómenos humano, Husserl aporta la *trascendencia en la inmanencia*, o en otro punto de vista, la reducción de la trascendencia a la inmanencia, sin que la trascendencia se estaticé, reduzca su carácter esencial de cambiar, fluir, mutar, complejizarse. Herrera (1986) señala:

Se revela el dominio del conocimiento absoluto, a saber, la esfera de la donación, de la presencia absoluta y auténtica, un dominio en el cual no sólo las singularidades se dan, sino también “las generalidades, los objetos y los estados de cosas generales”; es el descubrimiento de la trascendencia en la inmanencia, sin que la trascendencia pierda su carácter de alteridad. (p. 204)

Es en este sentido que el ego deja de considerarse un objeto, una cosa entre las demás cosas. El filósofo surge como conciencia pura, como fenómeno puro que accede a todos los contenidos intencionales en donde intuirá la presencia absoluta y auténtica de los seres, de todos los fenómenos. Se abre una vez más, la perspectiva de filosofar en la óptica de investigar de manera universal e infinita todo aquello que sea contenido de la conciencia, recuperándose todo aquello que fuera excluido por no ajustarse a los estrechos y parcializantes criterios de las ciencias positivas. Con palabras de Husserl (1931/1996):

La fenomenología sólo excluye a toda metafísica ingenua y que opera con absurdas cosas en sí, pero no a toda metafísica en absoluto [...] El ser primero en sí, que precede a toda objetividad mundanal y la soporta, es la intersubjetividad trascendental, el todo de las mónadas, que se asocia en comunidad en diferentes formas. Pero dentro de la esfera fáctica de las mónadas [...] surgen todos los problemas de la facticidad accidental, de la muerte, del destino (de la posibilidad –exigida, en una acepción, como «plena de sentido»– de una vida humana «auténtica»; y entre estos problemas, también los del «sentido» de la historia) y así en progresión ascendente. (p. 230)

En *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* Husserl (1936/2008) realiza un balance de las pretensiones y finalidades de la fenomenología

asumiendo, como base fundante y criterio particular, las relaciones de esa dimensión de la subjetividad con el “**mundo de la vida**”:

Comencemos nuestro nuevo camino, mientras otorgamos al “mundo de la vida” como suelo general de la vida mundana del ser humano un interés consecuentemente teórico y, en verdad, precisamente del modo que es propio de esta función-“suelo”.[...] Considerar el mundo circundante de la vida concretamente en su desatendida relatividad. (pp. 196-197)

Ahora bien, esto es un esfuerzo imponderable dado que la diversidad de formas fundamentales, de objetos de estudio, de relaciones intencionales de la conciencia, exigen una diversidad de actos cognoscitivos. El “suelo” de la ciencia es cuestión de todo lo humanamente vivido y vivible, en la complejidad de unas conciencias sumergidas en el devenir de las relaciones subjetivas y de los cambios sociales e históricos. Se asoma la fenomenología a las definiciones fundamentales acerca de la búsqueda del sentido, acerca de las conexiones comprensivas del vivir y conocer. García-Baró (1997) explica: “Incorpora el mundo a la vida subjetiva, sólo que por la vía de mostrar que el ser auténtico de un mundo es su ser sistemático y universal, infinitamente abierto, de *sentidos*” (p. 35). El producto del conocer, la captación de las ideas, la formulación de la verdad, inician no con el mundo en blanco y negro, artificioso, de las relaciones positivistas, sino con el mundo donde un sujeto dinámico, siempre en presente, constituye la posibilidad de vida, apropiándose de un mundo pluriforme al que le reconoce sentido, por el que se reconoce con sentido. Tal mundo se afirma además como de relación intersubjetiva, signado en lo que kantianamente pudiéramos definir como mundo de la libertad o de las Ideas en sí. Lyotard (1973) lo recuerda así:

El fundamento radical de verdad se revela al término de un retorno por el análisis intencional a la *Lebenswelt*, en el seno de la cual el sujeto constituyente “recibe las cosas” como síntesis pasivas anteriores a todo saber riguroso [...] el mundo que aquí interesa no es, evidentemente, el mundo de la ciencia natural: es el conjunto o idea en el sentido kantiano de toda aquello de lo que hay y de lo que puede haber conciencia. (p. 23)

El mundo definido por la actitud natural y por el ejercicio de una ciencia meramente positivizada ha traído consecuencias desastrosas para la vida humana, determinada minúsculamente de manera que la vida misma, la relaciones del hombre consigo y con los demás, han perdido realidad, han devenido en habituaciones no

dignas de razonabilidad. Con Husserl la crisis de la ciencia europea se resuelve, primeramente, porque empieza por reconocer al hombre que es el agente, en su realidad, en su flujo de vivencias e interacciones, de todo fundamento y todo fin del conocer. El mundo de la ciencia redujo lo humano a pedazos de carne y fluidos, quitándole todo lo que había hecho del hombre un ser no sólo cósmico sino espiritual, político, social y trascendente. Herrera (1986), contrastando el énfasis de Husserl en sus escritos publicados en vida, de los que permanecieron mucho tiempo inéditos, afirma:

En la obra inédita se hace presente un supuesto fundamental, a saber, la *Lebenswelt*, o mundo de la vida y la clara identificación del yo trascendental con el sujeto de carne y hueso de dicho mundo [...] El hombre como conciencia encarnada, como cogito empírico, está abierto con sus intereses, proyectos e intencionalidades a la realidad como facticidad [...] El yo fenomenológico soy yo, de carne y hueso, en primera persona y es todo yo que sea tan concreto como lo soy yo. (pp. 15-18)

Tales actos de conocimiento fenomenológicamente fundados en un sujeto fenomenológico encarnado en la facticidad del mundo aspiran a una pretensión de totalidad, no son actos aislados, sino que van conformando una trama de fenómenos unidos esencialmente entre sí, comprendiendo las pertenencias teleológicas (esencia y finalidad de cada cosa) y los conjuntos encadenados que les corresponden. La fenomenología, señalamos arriba, aspira a la totalidad y el infinito, más que asentir, es un proyecto de construcción de sentido que siempre está actualizándose, que siempre se admira y se autotrasciende con las novedades que se dan en la vivencia y la historia humana. En sus *Meditaciones cartesianas* Husserl (1931/1996), bien afirma:

Se realiza así la idea de una filosofía universal [...] no a la manera de un sistema universal de teoría deductiva, como si todo el ser se hallara en la unidad de un cálculo, sino [...] como un sistema de disciplinas fenomenológicas, correlativas en su temática, sobre el fundamento último no del axioma *ego cogito*, sino de una meditación universal sobre sí mismo. (p. 231)

En este estudio hemos separado por razones de claridad expositiva la reducción fenomenológica, la eidética y la trascendental. Pero tales acciones suceden conjuntamente en el proceso de capturar las esencias de lo real desde la epojé. “En

definitiva, la reducción fenomenológica es, a una, reducción eidética y trascendental” (Zubiri, 1992, p. 219). La ciencia estricta de carácter absoluto a la que aspiraba Descartes, se propone en Husserl ampliando la mirada a otros caminos, otras formas de comprensión, de la mano de las vivencias del sujeto, en el suelo que se constituye por las relaciones vitales que lo circundan. Ese yo trascendental, inmerso en los flujos vitales será quien en último término sea el agente y el gran espacio de existencia y comprensión de la realidad. Bajo el concepto de composición, correlativo al de conciencia intencional, que tratamos arriba, se tiene claridad de que también el yo se construye y reconstituye desde diversos planos de definición y comprensión, de diversas aperturas al mundo. No es un mero artefacto estático, formal, descarnado y neutro. En *Lógica formal y lógica trascendental* nos explica Husserl (1929/1962):

Cualquier conciencia de algo forma parte a priori de una multiplicidad de modos posibles de conciencia, abierta al infinito, que pueden vincularse sintéticamente en una conciencia, en cuanto conciencia de «lo mismo»; dicha vinculación se efectúa en la forma de unidad propia del acto de dar validez conjuntamente a todos esos modos (*compositio*). De esta multiplicidad forman parte también por esencia los modos de una conciencia múltiple de evidencia que se sitúan en ella en su nivel correspondiente. (p. 67)

### ***Balance de la Fenomenología de Husserl***

Husserl generará muchas búsquedas y planteamientos. Heidegger explorará la existencia en su analítica del Ser, realizando un ejercicio fenomenológico por el cual trascenderá sus propios planteamientos iniciales hasta llegar a afirmar que “El lenguaje es la nueva casa del ser”. Sartre propondrá un acento intersubjetivo y socialista en su existencialismo humanista. Scheler ofrecerá una comprensión de lo humano desde la evidencia práctica de los valores. Merleau-Ponty reconstituirá el punto de vista corpóreo y profundo en su *Fenomenología de la percepción*. Rudolf Otto fundará la fenomenología de la religión en *Lo santo*. El riquísimo conjunto de productos interpretativos de la filosofía hermenéutica, de Ricoeur y Gadamer, referencian lo fenomenológico como fundamento. Karel Kosik será un severo crítico del marxismo dogmático y esclerotizado de los partidos comunistas en su reflexión

fenomenológica del materialismo histórico contenido en su *Dialéctica de lo concreto*. Con la fenomenología husserliana se estructuran todos los proyectos de comprensión que surgen y se tratan desde el paradigma cualitativo de la investigación, que está abierto a las particularidades humanas, a las relaciones intersubjetivas y a los contextos originales del mundo de la vida, en el quehacer de las llamadas ciencias sociales y humanas.

Con Husserl asistimos al rescate del ser en cuanto subjetividad, al renacimiento de la búsqueda de sentido total que se agencia en el soporte inomitible del “mundo de la vida”. Denunciando los reduccionismos del positivismo, sin desconocer la realidad de lo material y concreto, contribuye a la recuperación de la filosofía como ciencia rigurosa del ser absoluto, así como la metafísica de la naturaleza y la vida total del espíritu. Gana para la realidad, la operación de una razón intuitiva de mayor poder abarcante y descriptivo que el racionalismo instrumental del positivismo. Por Husserl vuelve a ser fundante la vida concreta del hombre, el interés por el mundo de la vida, esa parcela que se da “intuitivamente”, “manifiestamente” en la realidad experimentada en una vivencia pre-científica, y que no puede ser explicada por las conceptualizaciones usuales en la ciencia positivista. Estamos ante una ciencia rigurosa que se funda en la descripción de las esencias de la realidad, entendidas como los exhaustivos procesos de constitución del sentido de la realidad, por parte de un yo situado en un “mundo de la vida” particular, dinámico, complejo. El sentido no está ahí, simplemente dado. Exige el rodeo de la epojé fenomenológica y la intuición esencial. Husserl regresa a las fuentes como la construcción de sentido de esa dimensión de la realidad que representa la vida psíquica o la subjetividad trascendental, aquellos caminos de lo íntimo, intersubjetivo, dinámico, complejo, radical y originalmente humano.

### ***HEIDEGGER, la comprensión en la analítica existencial de Ser y tiempo***

Esta sección persigue la fijación de las más importantes claridades descritas fenomenológicamente en la obra capital *Ser y tiempo*, en orden a constituir un plano profundo y pertinente de la comprensión, dinámica axial en el pensar y los saberes inscritos dentro del ámbito humano, cualitativo y post-positivista. Con este recorrido, sujeto al desarrollo textual de la obra, se acercará este documento a los fundamentos de la hermenéutica, en la particular acepción heideggeriana de ser una ontología fundamental desde la analítica del *dasein*.

La hermenéutica de la facticidad de Heidegger ofrece recorridos significativos en manifestaciones ontológicas tan claves como la existencia, la disposición afectiva, la diferencia, los entes, el ser, el mundo, lo social, la angustia, la cotidianidad, la aperturidad, la ocupación, la solicitud, el coestar, la coexistencia, el comprender, el interpretar, el sentido, el círculo del comprender, la temporeidad, el estar vuelto hacia la muerte, la finitud y la historicidad. Esta revelación del ser a través de la emergencia del *dasein* constituye los hitos de transparencia asumibles y constatables en cualquier consideración de lo humano, en cualquier acercamiento a la formación de lo existencialmente relevante de la sociedad, la historia, las personas y el pensar.

Respetando el camino de Heidegger, aquí se presentará, pues, la analítica existencial del *dasein* en sus más densos momentos para así proponer un horizonte de sentido en torno a la comprensión. Se inicia con un punto biográfico polémico. Se sigue con una breve consideración sobre fuentes, estructura, pretensiones y lenguaje de la obra. El cuerpo de la exposición coincide con la estructura del texto heideggeriano nucleándose en torno a cinco puntos: 1.pregunta por el ser, 2.facticidad, 3.existencialidad, 4.caída y 5.temporeidad, muerte e historicidad.

#### ***Esbozo biográfico***

Heidegger (1889-1976) como Scheler, fue discípulo del fenomenólogo Edmund Husserl y lo sucedió en la Universidad de Friburgo. Radicalizó lo iniciado por su



maestro, separándose por ello de su égida y proponiendo un giro radical en el mundo académico de entonces. Heidegger se propone en su obra magna *Ser y tiempo* la destrucción de la historia de la metafísica, la teología y las ciencias, dado que estas, subsumiéndolo todo con definiciones y teorías por encima de la humana realidad, han olvidado al ser. El teoricismo y el generalismo del conocimiento en occidente habrían tomado lo particular por lo general, habrían negado al hombre como el único existente capaz de darle sentido a todo lo que le acontece en su mundo, en sus relaciones, en su caminar seguro hacia la muerte.

Biográficamente, lo más agudo de Heidegger es su contexto como académico y rector en el ascenso y la decadencia del régimen nacionalsocialista, con los factores de guerrerismo y persecución a los judíos que ello supuso. En Heidegger concurren las antípodas de un planteamiento que señala la existencia, con una actividad política supresora de millones de existentes. Como lo juzgara Karl Löwith, citado por Steiner, en el filósofo de la Selva Negra se descubre: “La paradoja central de la coexistencia en Heidegger de un filósofo de inmensa estatura y de un activo partidario de la barbarie” (Steiner, 2001, p. 29). A diferencia de muchos que terminaron perseguidos y exiliados, Heidegger simpatizó con el movimiento nazi, lo cual, por lo demás, era algo bastante común en el momento: “Heidegger se dejó atrapar manifiestamente por la brutal y festiva embriaguez que recorrió Alemania” (Steiner, *op. cit.*, p. 31).

Se enfrenta nuevamente el dilema de las consecuencias personales de las opciones políticas, y la posible articulación entre pensamiento o producción teórica, y práctica personal. Ahora bien, la conexión entre analítica existencial del *dasein* y fanatismo nazi no parece muy probable. Steiner en su estudio sobre la vida y obra de Heidegger opina: “Que yo sepa, ningún energúmeno nazi lo leyó o habría sido siquiera capaz de leerlo” (*op. cit.*, p. 29). De todas formas, ni en *Ser y tiempo*, ni en posteriores escritos, ni a petición de otros académicos, Heidegger estableció un desarrollo de sus planteamientos en la óptica de una ética o una política.

Se sabe que “El capítulo sobre la ineptitud de los filósofos en cuestiones políticas es bastante largo” (*op. cit.*, p. 32). Víctor Farías, filósofo chileno, ha sido agente de la polémica en su *Heidegger y el nazismo*, cuyo expreso objetivo es “poner

de manifiesto el germen de inhumanidad discriminadora sin el cual la filosofía de Martin Heidegger no es pensable como tal” (Farías, 2009, p. 7). Según este estudio, Heidegger dijo mentiras para esconder que tuvo el carnet y pagó las cuotas de membresía del partido nazi hasta 1945. Sufrió una crisis de nervios luego de rendirse el Reich ante los aliados. Ofreció unas pobrísimas explicaciones cuando fue cuestionado por los tribunales antinazistas que lo investigaron, motivo por lo cual los aliados precipitaron su salida de la rectoría de Friburgo, prohibiéndole además detentar cátedra por un tiempo. Apoyó y defendió en algunos escritos al *führer* (no pudiendo ocultar su admiración) y dio un trato ominoso a estudiantes y colegas que corrieron peligro durante el régimen. Pero lo que constituye lo más grave es: “El tema del total silencio de Heidegger acerca del Holocausto durante los años de sus enseñanzas y escritos después de 1945” (Steiner, *op. cit.*, p. 32).

Ante la comisión que lo investigó, luego del triunfo aliado, Heidegger enfrentó a un economista, Lampe, con quien tuvo dificultades pues no lo promocionó debidamente, presumiblemente por razones ideológicas. El filósofo habría creído que el nacionalsocialismo constituía una opción para alcanzar la igualdad social reivindicando el valor de lo popular, de la masa obrera, de la gente común castigada por las condiciones de la post-guerra. Su opción estaría en contra, eso sí, de tendencias extremas: o el comunismo, o el antisemitismo a ultranza. Pero, igual que todo intelectual, también pagó su cuota de incomodidad y de sospecha por parte del régimen. Heidegger se defendió de las acusaciones de ser pronazi preparadas en un cuestionario por Lampe, según narra uno de sus biógrafos más recientes, R. Safranski (2003), como sigue:

[Heidegger] Aduce que él prestó apoyo al nacionalsocialismo porque esperaba de este movimiento una nivelación de los contrastes sociales en el suelo de un renovado sentimiento de comunidad nacional. Añade que era necesario oponer resistencia a la penetración del comunismo. Heidegger afirma que sólo en medio de las «mayores resistencias» había aceptado la elección de rector, y que permaneció durante un año en el cargo para evitar «cosas peores» (la elección de Aly, un magnate del Partido) [...] Desde mediados de los años treinta, continúa, particularmente en las lecciones sobre Nietzsche, manifestó en público una crítica al pensamiento en torno al poder vigente en el nacionalsocialismo. A lo cual reaccionó el Partido en

forma correspondiente, pues lo espiaba en su actividad docente y le creó dificultades en la publicación de sus obras. (pp. 391-392)

Se puede entender el silencio como una resignada confesión de culpa. Ante la mortificación de la propia culpa, enfrentado a la evidencia de la insana barbarie absolutamente injustificable, lo único que pudo hacer fue guardar silencio y no parecer más cínico, o más mentiroso, o más voluble y carente de integridad. Heidegger siguió siendo filósofo, no era un político profesional. No hay nada más chocante que las atroces confesiones carentes de toda vergüenza, expresadas con la mayor frialdad y revelando el más frío irrespeto por el dolor de las víctimas.

Sea cual fuere la responsabilidad del filósofo con las empresas nazis, su brillo, penetración y densidad discursiva, constituyen un legado para la historia del pensamiento y la cultura imposible de ignorar en la construcción de los saberes dimensionados de las ciencias sociales.

### ***Ser y tiempo***

En *Ser y tiempo* (1927), su obra cumbre, emplea el método fenomenológico para realizar una analítica existencial del ente que se pregunta por el ser, para determinar el sentido del ser. Posteriormente escribiría, en la línea de *Ser y tiempo*, *¿Qué es metafísica?* y *Kant y el problema de la metafísica* (1929).

Ni quería hacer una antropología, ni se pretendía existencialista. A pesar de haber sido primeramente teólogo, de cultura clásica y católica, su horizonte de comprensión riñe con lo que criticó como “ontoteología”, por lo que su propuesta es totalmente inmanente, excluyendo cualquier mención de Dios. “*Ser y tiempo* no está ya fundado en una teología especulativa; al contrario, pretende expulsar radicalmente de la filosofía los restos de teología cristiana” (Pöggeler, 1993, p. 179). Se necesita de lo fundadamente inmanente para superar la teología y propiciar así el regreso del ser. La recepción de su obra también tuvo dificultades pues el uso del método fenomenológico la hace de una abstracción casi insuperable en la historia de los escritos filosóficos de occidente. Su filosofía (referida como una ontología fundamental) aspira a lograr, pues, el rescate de la pregunta por el ser, olvidado por

Kant y toda la racionalidad moderna, en unas consideraciones funcionales y parciales de las vías del conocer.

*Ser y tiempo* es el gran documento, la gran obra heideggeriana. Se ha discutido que el entregar a imprenta un texto parcial pudo pecar de improvisación. Es sabido que luego de *Ser y tiempo*, las demás publicaciones constituyeron formalizaciones de conferencias o clases dadas por el maestro. ¿Hubo un Heidegger I, al que le sucedió, novedosamente, otro Heidegger II? Nos servimos de un comentario hecho al editor de la obra en inglés, por el mismo Heidegger (Xolocotzi, 2004):

La distinción que usted hace entre 'Heidegger I' y 'Heidegger II' sólo es correcta con la condición de que siempre se tome en cuenta: únicamente a partir de lo pensado en I es primeramente accesible lo que debe ser pensado en II. Pero I sólo es posible si está contenido en II. (p. 28)

La pregunta filosófica que obtura *Ser y tiempo* es la misma de los escritos posteriores, solo que los escritos posteriores se desenvuelven en una perspectiva diferente. Con ello, los demás escritos giran en torno de este estudio y por eso muy frecuentemente se construyen como explicaciones más pausadas de las descripciones contenidas en la gran y compleja obra, pero en la perspectiva del “pensar histórico del ser como *Ereignis*” (Xolocotzi, *op. cit.*, p. 193).

Como Heidegger no pretende continuar una historia del pensamiento occidental desde un fundamento, anterioridad que subsume toda posterior dedicación y desarrollo; parte de la complejidad del texto radica en la exposición fenomenológica que usa un lenguaje vaciado de las referencias metafísicas tradicionales. El sentido común, la metafísica tradicional, las ciencias de lo óntico y las jerarquizaciones prospectadas por los credos y las iglesias son engañosas, replican un lenguaje que es actitud y prolongación de una perspectiva metafísica y ontoteológica parcializante, que ha desdibujado, olvidado al ser.

En Heidegger sucede un vaciamiento de categorías y contenidos por la cual se enuncia una filosofía que “definitivamente hará de la misma una reflexión sin objeto, y por ello poderosa, porque puede referirse a cualquiera sin ninguna limitación” (Leyte, 2015, p. 53). El ser se oscureció y de él sólo han dejado, como producto lejano y espurio, lo “pensado”, pero no hay evidencia de él mismo. Un nuevo

lenguaje sin determinaciones de lo ya pensado y congelado estáticamente, traerá el regreso de lo originario.

Por ello, el estilo, la fraseología, la creatividad por la cual presenta neologismos en alemán, tienen la expresa intencionalidad de poner fin a una era dualista del existir y el pensar, acorde profundamente, por lo demás, con los tiempos terribles, catastróficos, pletóricos de amargura y derrota, que caracterizaron la capitulación alemana de la primera guerra mundial, y la humillante rendición que obligó la Sociedad de Naciones. Heidegger quería que su lengua alemana hablara de verdad, quería “conseguir que la lengua alemana hable griego [...] un lenguaje griego originario, donde las palabras se expresan en imágenes y no en conceptos” (Moreno, 2002, p. 138). En cercanía con Dada, con ese movimiento cultural y literario, en Heidegger Steiner (2001) reconoce el

Desesperado llamado a una lengua humana totalmente nueva con la cual dar voz a la desesperación y a las esperanzas de la época, la lengua alemana después de la primera Guerra Mundial busca una ruptura con el pasado [...] *Sein und Zeit* es un producto inmensamente original, pero tiene claras afinidades con una constelación –exactamente contemporánea suya– de lo apocalíptico. (pp. 12-13)

Así entonces, la obra heideggeriana está atravesada por un patetismo comprensible en la búsqueda del lenguaje correspondiente a las vicisitudes y las torsiones complejas de algo que debe emerger, nuevo, distinto, más anterior y pleno, en las enunciaciones de un horizonte crítico demoledor, no puramente conceptual. La lecturabilidad de *Ser y tiempo* es un reto fuerte para cualquier osado intérprete. Moreno (2002) declara que:

Si la claridad es la cortesía del filósofo, como afirmó Ortega, Heidegger fue sumamente descortés; y si la oscuridad es la mala fe de los pensadores, según Vauvernagues, escasa bondad cabría atribuirle al autor de *Ser y tiempo* pues su oscuridad y hermetismo son proverbiales. (p. 12)

*Ser y tiempo* contiene una oferta de desarrollo, un plan del tratado, en su parágrafo § 8. Una primera parte interpreta el ser-ahí por la temporeidad y la explicación del tiempo como horizonte trascendental posibilitador de la pregunta fundante acerca del ser. Esta primera parte inicia con una primera sección que es el análisis fundamental preparatorio del ser-ahí. La segunda sección relaciona ser-ahí y

temporeidad. Una tercera sección desarrollaría tiempo y ser. La segunda parte tendría que exponer los rasgos fundamentales de una destrucción fenomenológica de la historia de la ontología, recogiendo el esquematismo de las categorías en Kant, el “*cogito sum*” cartesiano, la ontología medieval y a Aristóteles, como hitos principales en esa demolición conceptual.

Pero Heidegger publicó su obra solamente con las primeras dos secciones de la primera parte. El plan quedó sin cumplirse. La obra se interrumpe antes de proponerse *Tiempo y ser*. Agotada la descripción del ser-ahí, ¿existe el tiempo además de la temporalidad? Es bastante probable que Heidegger juzgara que ya no es necesario enfrentar un estudio del ser en general. La analítica del *dasein* devela la destrucción de los principios y categorizaciones de las comprensiones ónticas de la metafísica tradicional y la teología. Lo ya enunciado “habría revelado que el ser-ahí, que fue susceptible de ser analizado como ente, a la luz de su sentido, que es la temporalidad, constituiría ya el mismo ser” (Leyte, 2015, p. 65). Ello significa que el ser no puede emerger en un ahí propio. Habría que pasar del sentido del ser, al ahí del ser. Y ello no es posible. Heidegger se choca contra la insuficiencia del lenguaje, y con su propia dinámica de comprensión de la emergencia del ser, así, el ser, luego de la analítica existencial, manifiesta su apoteósico fracaso.

Para Heidegger el hombre es ente capaz de preguntarse por su propio ser, por el de los otros entes, por el ser en cuanto tal. El hombre es el único que puede tomar sobre sí la pregunta sobre el ser, el hombre es Existencia (*dasein*) en cuanto su conciencia es la conciencia del ser, es el sentido del ser, es el ser que se presenta a sí mismo. Se considera al hombre no por su diversidad y complejidad concretas, sino porque tiene que ver con la existencia en sí misma, que se manifiesta en él. Siguiendo a Kierkegaard, Heidegger no es tanto un derrotista de la visión del hombre, un melancólico que niega enfermizamente lo vital y esperanzador del devenir humano. No, sus enunciaciones comparten, más bien, la dinámica paradójica señalada por el danés (Antiseri & Reale, 1988).

Siguiendo a Husserl aplica la fenomenología como el método filosófico originario, el que nos llevará a la afirmación de la subjetividad radical. Pero

Heidegger irá más allá de lo fenomenológico, superará la mera afirmación de la subjetividad, pretenderá una filosofía (ontología fundamental) del regreso a casa: regreso al hombre, regreso a la vida cotidiana, regreso a la casa del ser que es el lenguaje, regreso a lo originario, regreso a la historicidad de la comprensión. La fenomenología husserliana respetaba el mundo de la vida en su concretez, pero la pretensión de una ciencia pura, de una suspensión del juicio, de una intuición originaria, choca con la evidencia de la historia. Heidegger asume que no es posible una neutralidad en el pensar: el prejuicio, las complejas condiciones previas desde donde surge el sentido, todo lo posibilitador de la existencia, es ya comprensión, es parte de la hermenéutica de la facticidad. De la Maza (2005) afirma:

Según Husserl, debemos contemplar las cosas con una mirada neutral, sin una predisposición determinada. Hay que desconectar todas las concepciones filosóficas, teológicas, científicas, axiológicas que impiden describir los fenómenos tal como se manifiestan desnudamente a la conciencia. Heidegger considera, por el contrario, que poner entre paréntesis la historia, solo sirve para encubrir los prejuicios operantes en toda descripción que se vale de conceptos. Todos los conceptos están saturados de tradición y de teoría, de manera que si se pretende ignorar aquello, operan de todas maneras de un modo inadvertido. (p. 127)

El método elegido, ya se ha sugerido, es una fenomenología, pero que trasciende en penetración, que no se permite contaminación con una cierta definición de cosas que aún separan objeto, sujeto, explicación, información, teoría, desligándose del soporte y el dinamismo más originario. Más allá de las ideas, más allá de las esencias de lo mostrado fenoménicamente, más allá de las puras intuiciones que iluminan las cosas, Heidegger restablece la negatividad en búsqueda de la transparencia, de la revelación, no de ideaciones, sino del ser. La fenomenología tendría que ocuparse no de los entes mostrados, sino del ser mismo. Para que sea **fenomenología ontológica**, debe pensar aquello que no se da, aquello no tematizado y fijado como un dato. Así, fundándose en § 7, bien lo expresa Potestá (2013):

La fenomenología tiene que ir más allá de los fenómenos como «datos», y seguir preguntando en dirección del origen del *darse* [...] «la ontología solo es posible como fenomenología», lo que significa que se puede pensar el ser solamente a través de esta búsqueda «genealógica», solamente a través de este *paso hacia atrás* en dirección del sentido y fundamento del

aparecer: en dirección de «lo que permanece oculto en el aparecer de los fenómenos». (p. 126)

Debe añadirse que, además de lo señalado arriba, que Heidegger “recupera de forma crítica el papel que jugaron en la filosofía moderna dos obras fundamentales: la *Crítica de la razón pura* de Kant y la *Fenomenología del espíritu* de Hegel, que guardan un estrecho parentesco con *Ser y tiempo*” (Leyte, 2015, págs. 52-53). Por ello se es testigo de una manifestación del ser en la facticidad, lo entitativo señala el sentido y la constitución de lo ontológico. La situacionalidad se retrotrae a un dinamismo ontológico, en ese ente que hace posible el sentido pues, al comprenderse, hace proyecto existencial todo el mundo de sus relaciones, aquella totalidad que ya no puede ser más el abigarrado conjunto de construcciones teóricas y conceptuales que aportara Hegel en su concepto de *Geist*, Espíritu.

En el marco de la confrontación entre racionalidad moderna y posturas contemporáneas, mejor conocida como polémica en torno al post-modernismo, se conoce que algunos pensadores, (Vattimo, Lyotard, Derrida), asociando a Heidegger con Nietzsche, afirman que en el planteamiento de la ontología fundamental no hay inhumanidad, sino a-humanismo, dado que Heidegger criticaría la tradición racional de occidente pues, en la erección del sujeto racional y su instrumentalización tecnocrática, la metafísica del sujeto y las ciencias trajeron una perspectiva destructora de la vida humana misma, reclamándose entonces “la muerte del hombre”. La *Carta sobre el humanismo* heideggeriana alejaría cualquier conciliación entre la analítica del *dasein* y las propuestas modernas, incluso también las elaboraciones marxistas-existencialistas de Sartre conocidas por Heidegger.

Aquí se recupera lo que la tradición exegética española ha definido sobre el asunto, dado que realmente, hay una pretensión por superar la modernidad racional y subjetiva, en ese ámbito profuso nacido del humanismo. Rodríguez (2006) precisa este concepto básico:

El antihumanismo de Heidegger hay que entenderlo como el rechazo a todo intento de fundar el hombre sobre sí mismo y de comprender la realidad a partir de las capacidades o propiedades humanas. Por el contrario, que el hombre sólo es hombre a partir de su radical extroversión hacia el ser y,



por consiguiente, a partir de la presencia del ser en él es la idea dominante del pensamiento heideggeriano. (p. 170)

La traducción más conocida es la de José Gaos, de 1951. Se afirma que esta, la segunda realizada luego de la traducción al japonés (lo que quiere decir que no hubo manera de contrastar con otras expresiones a otros idiomas deudores del latín), no favorece el acercamiento a la filosofía heideggeriana pues: “en su afán de precisión Gaos complica innecesariamente la ya intrincada terminología heideggeriana, traduciéndola a un castellano macarrónico, forzado e incluso inexistente” (Moreno, 2002, p. 139). La fidelidad a la palabra de Heidegger se desvirtúa por un texto castellano en ocasiones ilegible, si no se conoce el alemán. Aquí se citará según la traducción de Jorge Enrique Rivera, aparecida en Chile en 1997, en su edición española de 2014.

### ***De la pregunta por el ser a la analítica existencial***

Heidegger expone como programa de su pensamiento, el retorno al ser, el regreso a la pregunta por el ser. La filosofía se ha disuelto en consideraciones parcializantes y ha caído en fragmentaciones e irrealidades. La época es la del olvido del ser. Heidegger pretende establecer una fenomenología por la cual se acceda a la ontología fundamental, habida cuenta de que ya no se piensa el ser, sino que se ha separado la realidad y se ha validado como único posible lo ente.

“Después de haber sido hasta el siglo XVIII un arte de la interpretación de los textos, luego una metodología de las ciencias del espíritu en el XIX, la hermenéutica se convertirá en algo totalmente distinto en el siglo XX” (Grondin, 2008, p. 44). Heidegger transformará la fenomenología husserliana y dará un giro existencial a la hermenéutica. Esta fenomenología existencial descubriría el ser desde la preeminencia de un ente supremo, tal descripción propuesta en *Ser y tiempo* (1927/2014), se ha denominado una **hermenéutica de la facticidad**. Grondin (2008) define:

La hermenéutica designa aquí la existencia concreta e individual que no es primeramente para nosotros un objeto, sino una aventura a la que hemos sido lanzados y a la que podemos prestar atención de una manera

expresa o no [...] Quiere decir la filosofía que tiene por objeto la existencia humana, comprendida de manera radical. (pp. 45-46)

La hermenéutica no es solamente un recurso metodológico, que Heidegger afirmará como fenomenología, es primeramente una hermenéutica de la existencia. Más que un recurso sobre el sentido de los textos o las situaciones, es una reflexión acerca del ser, realizando la labor de hacer el existir. Con Heidegger se vuelve a los orígenes de la metafísica occidental superando las crisis suscitadas por las teorías del conocimiento. Su proyecto es, pues, constituir una **ontología fundamental**. En el horizonte de la filosofía occidental por el cual todo saber es producto de una búsqueda, de un interrogar, de un cuestionar lo real, la pregunta originante, la pregunta axial, la pregunta fundante, es la pregunta por el ser, y ello, dadas las características del siglo XX que enmarcan con sus inicios la filosofía, significa desandar el camino de lo afirmado y realizar una nueva interrogación, más profunda, más radical, más negativa, más comprometida. *Ser y tiempo* (1927/2014) abre la exposición con esta doble afirmación emanada de sus primeros párrafos:

§ 1. *Necesidad de una repetición explícita de la pregunta por el ser* [...] Hoy esta pregunta ha caído en el olvido, aunque nuestro tiempo se atribuya el progreso de una reafirmación de la “metafísica” [...] § 2. *La estructura formal de la pregunta por el ser*<sup>10</sup>. La pregunta por el sentido del ser debe ser *planteada*. Si ella es una pregunta fundamental, o incluso la pregunta fundamental, entonces este cuestionar requiere ser hecho transparente en la forma debida (pp. 23-25)

No se quiere significar el ser con unos contenidos teóricamente distintos a los antecedentes en la tradición de occidente. Heidegger señala un estudio de los dinamismos, de lo proyectivo, de lo más allá de las afirmaciones. Con este presupuesto, plantearse la pregunta por el ser hace necesario distinguir entre ser, entes y el ser desde el hombre. El ser de las cosas (*vorhandensein*) posee unas propiedades que los caracterizan, son las categorías. En la perspectiva moderna que fragmentó la realidad, que bajo los objetivismos uniformizó y estatizó todo, el hombre, por su

---

<sup>10</sup> Las cursivas presentes en las citas extensas pertenecen, rigurosamente textuales, a la traducción de Rivera. El énfasis lo imprime el mismo autor, reconocido por el traductor. El traductor ha optado, siguiendo la gramática alemana, por enunciar siempre *Dasein* con mayúscula inicial. Cuando aquí se redacta temáticamente, *dasein* se enuncia como vocablo extranjero, en cursiva, minúscula, siguiendo las indicaciones de la Real Academia Española de la lengua.

carne, por sus fluidos, por su biológica materialidad y fisiológica presencia, ya no tendría ninguna participación salvo la de afirmar por los productos conceptuales, la universalidad objetiva de la realidad, en su caótica formación de entidades medidas y explicadas. En la metafísica-filosofía tradicional, la comprensión se reduce a la visión de las cosas, a las meras presencias, constituye la confusión por la cual los entes se toman como ser, explicándose lo entitativo por una acomodación del pensamiento a las cosas.

Para Heidegger, el preguntarse por el ser es también admitir que hay un ente gracias al cual los demás entes aparecen, han ganado presencia, se ha hecho posible su afirmación y su negación. El conocimiento derivado de las ciencias positivas sólo dan razón de ciertos caracteres del ente, de lo ente, de las cosas en su limitada objetividad. Afirmar implica y presupone la tarea de preguntar, así, por la densidad y profundidad de la pregunta tendremos el valor y la completez de la respuesta. De la misma manera, dependiendo de qué buscamos, debemos interrogar a quién consecuentemente puede dar tal respuesta. Resulta limitado y engañoso considerar como realidad la explicación parcial y atómica dada por las ciencias de lo óptico, ello ha perdido al ser. En palabras de Grondin (2008):

Se trata aquí de combatir un doble olvido, pero que constituye sistema: el olvido de la existencia misma (es decir, el olvido de sí mismo como tarea y como proyecto) y el olvido del ser como tema fundamental de la filosofía.  
(p. 52)

La radicalidad del proyecto se inviste del carácter crítico, señala una profunda, rigurosa, sistemática y perseverante dinámica de destrucción. Se exige destruir una historia de la ontología que ha diluido al ser, se hace necesario preguntarse nueva, crítica y radicalmente, por el sentido del ser. Heidegger (*op. cit.*) entonces obtura su investigación: “El preguntar ontológico es ciertamente más originario que el preguntar óptico de las ciencias positivas. Pero él mismo sería ingenuo y opaco si sus investigaciones del ser del ente dejaran sin examinar el sentido del ser en general” (p. 32).

Debe admitirse el ente que al ser interrogado nos proporciona la revelación, la claridad del ser. Es necesario identificar la estructura del ente por el cual se pueden

salvar las entidades para iluminar y dar acceso al ser, para establecer su eminente realidad por encima de las determinaciones particulares y funcionales. Leyte (2015) afirma:

Resulta que en la búsqueda de un ente que guardara una relación con el ser (buscado, recuérdese, como punto de partida en pos del sentido del ser propio de la cosa), se recalca en lo humano, aunque no en el significado «hombre», sino en «nosotros mismos», es decir, en un indiferenciado cualquiera cuyo ser se caracteriza por guardar una relación con el ser, es decir, por comprender el ser. (p. 44)

El hombre es el único ente que se hace la pregunta por el ser, el único con la primacía de ser capaz de dar cuenta no solamente de su entidad y de otras entidades, sino del ser en cuanto ser. Al plantearse la pregunta por el ser, afirma que busca significación y comprensibilidad, que es el ser que da sentido a los entes, no se deja reducir a la noción de ser tradicional en la filosofía occidental, que identifica ser con la objetividad, con la “simple presencia”. El hombre no es mero objeto en un mundo de objetos. Esa perspectiva es la planteada unilateralmente por las ciencias, que no hacen sino ofrecer como ontológico lo meramente óptico. En Heidegger se establece como punto de partida una “comprensión preontológica del ser” (*op. cit.*, p. 35), que estará dada por esta primera gran constatación. Este “Nosotros mismos”, que se pregunta por el ser, lo enuncia Heidegger (*op. cit.*) bajo el nombre de *Dasein*:

A este ente que somos en cada caso nosotros mismos, y que, entre otras cosas, tiene esa posibilidad de ser que es el preguntar, lo designamos con el término *Dasein*. El planteamiento explícito y transparente de la pregunta por el sentido del ser exige la previa y adecuada exposición de un ente (del *Dasein*) en lo que respecta a su ser (p. 28)

En Heidegger conformarse con la reducción positivista de la realidad sería suprimir las diferencias. Se postula una diferencia ontológica. Diferencia ontológica para Heidegger no es la manida, trivial y escolar diferencia entre lo concreto, material, y lo abstracto, general e ideal. Heidegger considerará ente como *lo dicho*, en una doble diferencia: 1. entre lo que se dice (árbol, casa, hombre) y aquello de lo que se dice (una cosa concreta e individual que se encuentra *ahí* delante); 2. Entre lo dicho y el decir mismo, (Leyte, 2005).

La cuestión del ser no es la simple distinción entre lo físico definido y lo metafísico indefinido, sino con la operación misma en que consiste el decir.

Diferencia ontológica no señala clases metafísicas distintas, la diferencia es la metafísica misma, es el ser mismo. Diferencia es entonces la dinámica misma del ser, no una distinción o clasificación material. El ser sucede en la diferenciación, en el origen mismo del decir que se contrasta con lo dicho.

La diferencia, el ser, el sentido del ser, no es un lugar, positivo y delimitado, más bien, es un *dasein*, un ser-ahí caracterizable ambiguamente como no-lugar. “*Dasein* significa literalmente “*ser el ahí*”, y por consiguiente se refiere al ser humano, en tanto que el ser humano está abierto a sí mismo, al mundo y a los demás seres humanos. Pero *Dasein* alude también, indirectamente, al abrirse del ser mismo, a su irrupción en el ser humano”, (Heidegger, 1927/1988, p. 421).<sup>11</sup> El *dasein* es el lugar mismo de la diferencia entre lo ente, las cosas y aquello que no es ni puede ser ente, el ser. Es un cruce de ente y ser, pero no identificación entre ser y ente, (Leyte, 2005).

El “ser-ahí”, el *dasein*, existencia, es el único ser para el cual las cosas son interrogadas y están presentes. El ser esclarecido en el hombre, el ser que se nos responde al ser interrogado el *dasein*, revela unos existenciales, unos sentidos dinámicos que hacen que sea estructuralmente hombre. Análogamente, esas estructuras referidas en el “ser-ahí” nos procuran las estructuras del ser, la generalidad de los seres. Desde una perspectiva de afuera hacia dentro, el hombre comparte las limitaciones espacio-temporales de todos los entes. Inicialmente es “*ahí*” dado que su presencia particular y contingente es objeto de calificación, el hombre es la circunstancia de su existir. Con esas relaciones y con esas oposiciones, el *dasein* da su lugar y su comprensibilidad a los demás entes. Óptica, ontológica y siendo también condición de posibilidad de las demás entidades, el *dasein* manifiesta su superioridad, su **supremacía**, ante las demás expresiones, manifestaciones, particularidades y enunciaciones entitativas: “El *Dasein* tiene, por consiguiente, en varios sentidos, una primacía sobre todo otro ente” (Heidegger, 1927/2014, p. 34).

El ente que es capaz de preguntarse por el ser, el que admite ser interrogado por ser, se muestra esencialmente como el que existe, como existencia: “*La «esencia» del*

---

<sup>11</sup> Nota del traductor J. E. Rivera al término en *Ser y Tiempo*, edición chilena.

*Dasein consiste en existencia*” (Heidegger, *op. cit.*, p. 63). En el poder revelador y significativo del *dasein* se encuentra el sentido de los entes. La pregunta ontológica se responde con las estructuras que manifieste el *dasein*, el cual revelará también, la estructura de los entes. El individuo particular, fijado en el espacio-tiempo, del que se percibe un contorno y una afección, no es el *dasein*. El *dasein* no es una realidad subjetiva definida, determinada, cerrada en una caracterología. La constitución del ser, sucede por la afirmación de la existencia del *dasein*. “El modo de ser del *dasein* no puede ser concebido desde la realidad y la sustancialidad [...] *la sustancia del hombre es la existencia*” (Heidegger, *op. cit.*, p. 229). El camino de destrucción de las metafísicas occidentales inicia con la distinción entre ontologías de los entes y la ontología fundamental del ser. Heidegger (*op. cit.*) ofrece entonces, bajo el **existir**, la primacía del hombre como el ente supremo por el cual se comprende el ser, como fuente originante de la ontología fundamental:

El ser mismo con respecto al cual el *Dasein* se puede comportar de esta o aquella manera y con respecto al cual siempre se comporta de alguna determinada manera, lo llamamos *existencia*. [...] Las ontologías cuyo tema es el ente que no tiene el carácter de ser del *Dasein* están, por ende, fundadas y motivadas en la estructura óptica del *Dasein* mismo, que lleva en sí la determinación de una comprensión preontológica del ser. [...] De ahí que la *ontología fundamental*, que está a la base de todas las otras ontologías, deba ser buscada en la *analítica existencial del Dasein*. (pp. 33-34)

Es necesario considerar entonces que el mismo *dasein* posee una propiedad óptica. Pero el ente que interrogado nos propone el ser, el hombre, se tiene que interpretar en ese estar. Su **situación óptica** articulará en la cotidianidad las complejidades de un relacionarse y proponer sentido, pues enfrenta siempre lo ajeno como uno, con aspiración a establecer un horizonte de totalidad. Leyte (2015) enuncia entonces que ese estar-en-el-mundo existencialmente presenta a un hombre que:

No se encuentra en una atalaya desde la que puede vislumbrar sus posibilidades para elegir la más adecuada, sino en el corazón oscuro desde donde se gesta la misma cuestión de la elección [...] emergerá desde el ahí más próximo, siempre condicionado por *encontrarse* ya siempre en un lugar, bajo un estado de ánimo concreto, *comprendiendo*

las posibilidades que se abren desde allí y *hablando* de su situación. (p. 57)

Heidegger obtura la investigación realizando, como ya anunciamos arriba, una **hermenéutica de la facticidad**. No apela a la conciencia y a la razón como fundamentos para procurar nuevas conceptualizaciones. No se retrae a una nueva relación fenomenológica que intuya esencias ideales. No se conforma con aplicar un método de interpretación que asuma cosas concretas para cargarlas de sentidos yuxtapuestos. La hermenéutica de la facticidad: “Tiene que ser un análisis de la actividad práctica de la vida humana que vaya más allá de nuestras representaciones inmediatas”. Fiel al “Volver a las cosas mismas”, Lozano (2006) explica que la ontología fundamental acontecida por la hermenéutica es:

Retorno a la estructura originaria de la realidad misma [...] hermenéutica ya no significa sólo el arte de la comprensión y de la exposición, sino intento de definir lo esencial del ser, que comprendiéndose originariamente a partir de sus comportamientos se proyecta y origina el mundo y la historia, que a su vez lo exponen tal y como es. (p. 48)

De esta manera Heidegger distingue como conformando la estructura ontológica del *dasein*, como dinamismos posibilitadores de la situación óptica tres caracteres ontológicos que se revelan en el análisis existencial del *dasein*: al encontrarse le corresponde la **facticidad** que ubica al ente siempre en una situación particular del mundo; al comprenderse le corresponde la **existencialidad**, que permite el poder-ser por el cual todo encuentro se abre bajo particulares posibilidades que exigen elegir; y la **caída**, correspondiente al hablarse, que señala la situación de arrojado a algo presente inundado de todo acontecer efectuado alrededor. Sobre estos caracteres se continuará la exposición del análisis existencial del *dasein*.

### ***Facticidad***

El *dasein* es primeramente encuentro. Mientras que los seres subsisten, están y no pueden mudarse o transformarse, lo típico del ser humano es que él existe, es decir, vive su seidad, su entidad, en el enfrentamiento con los otros seres, o mejor, en la comprensión de que es un ser que nombra a los demás seres pues se decide constantemente, opta en medio de un continuo dinámico de ser y de no ser. “El

*Dasein* se comprende siempre a sí mismo desde su existencia, desde una posibilidad de sí mismo” (Heidegger, 1927/2014, p. 33). El ser es, gracias a que el ser-ahí, el hombre, existe, preguntándose y respondiéndose por él. La existencia del hombre es la que hace posible el acceso al Ser, si se ha de comprender el Ser, ello sucede a través del único existente que se pregunta por el sentido del Ser.

El *dasein* se propone, pues, fundamentalmente por la existencia, ella es su excelencia ganada en la negatividad. La existencia no puede comprenderse sino en un horizonte dinámico de sentido, en un venir y prospectarse sin determinarse o estatizarse en anclajes de un espacio, en un posicionamiento, en una categoría definitiva. Los entes son, los entes, definidos, objetivados, cerrados, gastables y perecederos en su objetiva materialidad, no existen. El «ex» del existir señala la vaciedad, la negatividad inmersa en la esencia revelada del *dasein*. Ese «ex» representa la intencionalidad constante, el ir afuera, que decide ese futuro fáctico anticipado. Con Leyte (2015) se corrobora:

Existir significa «no estar en casa». La metáfora remite a que la existencia no tiene significado alguno ni puede ser identificada con nada, ni siquiera consigo misma: nada la sustenta. Su verdadera constitución es la inhospitalidad, la ausencia total de domicilio: existir significa estar expulsado [...] Por existencia hay que entender el modo en que tiene lugar el ser, resultará claro que se trata de un lugar muy especial porque consiste en estar fuera, «ex» de todo lugar [...] donde nunca se puede estar, porque no constituye localización, sino más bien deslocalización permanente. (pp. 67-68)

El único ente que busca, que sale, que pervive en una negatividad dinámica, que se lanza, que es proyecto, que no se estatiza, es el *dasein* ¿Se regresa al esquema de enunciar definiciones y conceptos, para uniformar al hombre, para adelgazar las posibilidades del *dasein*? Heidegger sentencia: “La persona no es ni cosa, ni substancia, ni objeto” (Heidegger, 1927/2014, p. 69). La tentación teoricista de la metafísica y las ontologías precedentes, volverían a llevar la investigación a los lugares de parcialización y reducción. El *dasein* no es una nueva figura, o una redefinición del sujeto moderno, del yo tradicional. Leyte (2015) declara:

No es la elevación de una nueva figura filosófica –el ser-ahí– que venga a substituir o a comprender de otra manera una antigua figura –la subjetividad–, sino el desmontaje (o destrucción) paso a paso de la idea



misma de figura filosófica (sujeto en el sentido clásico) para dejar aparecer el sentido mismo del ser. (pp. 50-51)

Heidegger, muy fenomenológicamente, instaura como primer nodo de comprensibilidad, como instancia previa, necesarísima, el desocultamiento del ser, del *dasein*, desde su COTIDIANIDAD, punto desde donde este ente privilegiado puede mostrar sus estructuras fundamentales. Esa será la primera y fundante búsqueda del sentido del ser, una analítica existencial, una analítica del *dasein* que proponga su estructura ontológica, desde lo que es concreto, habitual y de todos los días. El ser-ahí no tiene un significado. Su fundamento es, precisamente, el vacío de sentido por el cual se “impulsa hacia”, se lanza, se pone en búsqueda, se autotrasciende y no se permite el cierre por una definición o una categorización objetiva y universal. Y la raíz de tal vaciedad dinámica se ofrece en un primer gran nivel, la cotidianidad, el espacio-tiempo en el que se pueden esclarecer sus esencialidades fácticas. Heidegger (*op. cit.*) expone así:

El modo de acceso y de interpretación debe ser escogido, por el contrario, de tal manera que este ente se pueda mostrar en sí mismo y desde sí mismo. Y esto quiere decir que el ente deberá mostrarse tal como es *inmediata y regularmente*, en su cotidianidad media. En esta cotidianidad no deberán sacarse a luz estructuras cualesquiera o accidentales, sino estructuras esenciales, que se mantengan en todo modo de ser del *Dasein* fáctico como determinantes de su ser. Es, pues, con referencia a la constitución fundamental de la cotidianidad del *Dasein* como se pondrá de relieve, en una etapa preparatoria, el ser de este ente. (pp. 37-38)

El hombre, “nosotros mismos”, es en búsqueda. Un dinamismo lo lanza a interrogar, a interrogarse, a calificar y encontrarse en las posibilidad de su estar al lado de los demás. El “ser ahí” es primordialmente un ser posible, un ser que siempre puede ser. El ser del hombre siempre es una posibilidad que hay que actualizar y recomponer. Por ello mismo, el hombre puede elegirse a sí mismo, puede conquistarse o perderse. Leyte (2015) sintetiza: “Existir no tiene nada que ver con «ser sí mismo», sino justo con lo contrario, *no ser sí mismo*, pero por eso estar abierto a todas las demás cosas y tener así la posibilidad de ser otras” (pp. 53-54). Por su parte, esta referencialidad del ser que existe contrasta con los entes: las cosas, ya definidas, ya enmarcadas en su funcionalidad o localización, jamás pueden dejar sus límites, simplemente se predica de ellas que “son”.

Dinámicamente, el “ser-ahí” es paradójicamente el ser que se aparta de sí. Su posesión o su fracaso son la existencia decidida por cada “ser-ahí” individual. El ser humano no se define por sus propiedades sino por sus posibilidades, no es algo ya hecho y cumplido, es un estar proyectado hacia delante de sí mismo. Como está vacío de significados el *dasein* es el único que puede ser considerado como el ser.

En otras palabras, los contornos de limitación del hombre respecto a los demás seres también dan un horizonte superior de desarrollo, la existencia del *dasein* se afirma esencialmente en la temporeidad. La **temporeidad**, primer existencial, envuelve al hombre en una actividad continua de autoproyección, nunca vive pura y exclusivamente el presente, su vivir es de un pasado que va hacia el porvenir. En el presente el hombre es su pasado y su futuro. La cotidianidad se asume como el uso de las posibilidades futuras que ha brindado el pasado. Se ha de considerar el tiempo no como sucesión objetiva y convencional, ni siquiera como referencia temática de un conjunto de hechos y situaciones que empiezan y acaban. Heidegger ofrece la temporeidad, inmersa en la cotidianidad del *dasein*, como el fundamento para que este sea, exista, mostrándose como el eje posibilitador de todo sentido de ser, y de todos los sentidos posibles de lo ente. Heidegger (*op. cit.*) sentencia:

La *temporeidad* se nos mostrará como el sentido del ser de ese ente que llamamos *Dasein* [...] Se requiere una *explicación originaria del tiempo como horizonte de la comprensión del ser, a partir de la temporeidad en cuanto ser del Dasein comprensor del ser* [...] Exigencia de acotar el concepto del tiempo así obtenido, frente a la comprensión vulgar del tiempo. (pp. 38-39)

La cotidianidad indica una primera perspectiva de revelación del ser en cuanto ser. El *dasein*, que no es mera abstracción, sólo se presenta existencialmente bajo la dimensión de **facticidad**. “El concepto de facticidad implica: el estar-en-el-mundo de un ente “intramundano”, en forma tal que este ente se pueda comprender como ligado en su “destino” al ser del ente que comparece para él dentro de su propio mundo” (*op. cit.*, p. 77). El *dasein* es un hecho, no una convención, o una abstracción, es una realidad que posibilita el nombrar las realidades. Este primer carácter direcciona la comprensión no hacia una definición esencialista, genérica y descarnada del hombre, sino hacia el contexto dinámico de relaciones particulares que permiten al *dasein*

entenderse como ser en circunstancias determinadas, puesto en un punto que es limitación, perspectiva y posibilidad, desde donde gana consistencia lo ente.

“El mundo más cercano al *Dasein* cotidiano es el mundo circundante” (*op. cit.*, p. 88). El *dasein* no es, insistimos, un sujeto lógico, o un universal descarnado, neutro, objetivo y decolorado dedicado a enunciar proposiciones atómicas matematizantes. El *dasein* se constituye en el ser al que se le presentan las cosas, ser abierto a las cosas, a los otros entes. El *dasein* es en su mundo circundante. La primera determinabilidad de lo cotidiano son esas cosas que rodean y se constituyen con el ser-ahí.

“Los entes dentro del mundo son las cosas, las cosas naturales y las cosas «dotadas de valor». La esencia de las cosas se convierte en problema” (*op. cit.*, p. 85). La realidad circundante es problemática en una triple dimensión: la de las cosas materiales, la de las cosas naturales y la de las cosas humanas, las dotadas de valor. Fuera de sí, el *dasein* choca, admite contrariedades, disonancias, inarmonías. Lo ajeno de ese «ex» no lo expulsa de sí, simplemente es, frente a sí, sin otra intencionalidad que negársele. El hombre ha sido arrojado al mundo, nunca su voluntad optó previamente por ese mundo, esas cosas. Está al lado de unas cosas no nacidas ni hechas historia por su propia mano. Las cosas ya están, y su persistencia, su propio deambular por el tiempo, ofrecen al hombre oposición, se resisten a la presencia humana.

Así como está clara la diferencia entre ciencia positiva de lo óptico, y ontología fundamental del ser, Heidegger distingue términos categoriales de término existenciales (*op. cit.*, p. 75). Lo categorial se inscribe en el mundo de lo ente, comparte limitantes de lo parcial y falsamente asumido como objetivo, como simplemente admitido en lo fenomenológico, pero no en lo ontológico. Los existenciales hacen parte de la estructura ontológica del *dasein*, y más que definiciones, corresponden a modos esenciales de mostración del ser gracias al *dasein*, son las direcciones de comprensión dinámica arrojadas de la analítica del *dasein*. En ese afirmarse del *dasein* lo ente gana comprensibilidad y se revela entonces desde lo ontológico fundamental, haciendo parte de la estructura del *dasein*.

Así, este es el segundo gran carácter de mostración del ser, en el *dasein*: además de manifestarse en la cotidianidad, es un ESTAR-EN-EL MUNDO, *In-der-welt-sein*<sup>12</sup>. Pero el *dasein* no es una cosa más. No comparte el carácter de mera espacialidad estática de las cosas. Ser revelado, esclarecido que señala lo ente, su modo de estar es ontológica, cualitativa, comprensivamente distinto. Más que corporeidad material, la espacialidad del *dasein* cubre lo circundante de sentido, constituye esencialmente el mundo. La manera adecuada de interpretar el *dasein* arranca primeramente de esta estructura. Heidegger especifica: “El *Dasein* tiene, él mismo, su propia manera de “estar en el espacio”, la cual, sin embargo, sólo es posible, por su parte sobre la base de estar en el mundo en cuanto tal” (*op. cit.*, p. 77).

El *dasein* se propone en su facticidad y ahí manifiesta unas relaciones que dan sentido, estableciéndose como estar-en-el mundo posibilitado por la dinámica significativa del cuidado. No estamos ante un movimiento único, homogeneizador y subsumidor de diferencias, a la manera de las definiciones o las explicaciones lógicas, que no permiten pluralidad ni tesituras variadas e irregulares. Respetando lo múltiple, lo accidental, lo variado, Heidegger separa la concepción común del espacio, como una categoría por la cual se incluye un objeto en una superficie delimitada (“estar dentro”), de la espacialidad como movimiento comprensivo del ser-ahí por el cual las cosas ganan claridad en las relaciones del *dasein*. Nos permitimos transcribir de Heidegger (1927/2014) un listado de conexiones referenciales fundadas en el existencial cuidado, en la modalidad del **ocuparse** propias del “**estar en**” del *dasein*:

En virtud de su facticidad, el estar-en-el-mundo del *Dasein* ya se ha dispersado y hasta fragmentado cada vez en determinadas formas del estar-en. La multiplicidad de estas formas puede ponerse de manifiesto, a modo de ejemplo, mediante la siguiente enumeración: habérselas con algo, producir, cultivar y cuidar, usar, abandonar y dejar perderse, emprender, llevar a término, averiguar, interrogar, contemplar, discutir, determinar... Estas maneras de estar-en tienen el modo de ser del *ocuparse* [*Besorgen*]<sup>13</sup>, un modo de ser que deberá caracterizarse aún más a fondo. Maneras de ocuparse son también los modos *deficientes* del dejar de hacer, omitir,

---

<sup>12</sup> En otras traducciones, y en muchos comentarios tradicionales, la expresión se enuncia como Ser-en-el-mundo. Rivera opta por proponer las determinaciones existenciales, las dinámicas ontológicas, los existenciarios, como “Estar”.

<sup>13</sup> El término en alemán y cursiva hace parte de las características de la edición de Rivera.

renunciar, reposar, y todos los modos de “nada más que” respecto de las posibilidades del ocuparse. (p. 78)

Esto, aparentemente coercitivo, es por el contrario una posibilidad de autotranscendencia. “Estar-en-el-mundo”, es entonces, no una simple indicación espacio-temporal, situacional, va más allá de las constataciones del contexto, es una apertura y vinculación afectiva al mundo. En terminología heideggeriana, ya vimos, es un existencial, no una categoría. Estar-en-el-mundo que tiene como nota “estar confiado con, estar acostumbrado, tener trato con”, que define al ente como utensilio con el cual se entabla una relación de preocupación, de cuidado. De esta forma se atiende en profundidad la naturaleza de las cosas para hacerlas humanamente suyas, comprensoramente propias. El utensilio tiene la propiedad de estar a mano, es decir, de encontrarse disponible para el uso. Los entes, las cosas, son un conjunto de instrumentos que hay que emplear. La vinculación del *dasein* con lo ente se asume como familiaridad, como **cuidado**. En alemán, *Sorge*. Heidegger (*op. cit.*) así lo propone:

«Ser», como infinitivo de «yo soy», es decir, como existencial, significa habitar en...estar familiarizado con... [...] El *Dasein*, entendido ontológicamente, es *Sorge*, cuidado. Puesto que al *Dasein* le pertenece por esencia el estar-en-el-mundo, su estar vuelto al mundo es esencialmente ocupación (pp. 76-78)

Llegamos entonces al horizonte de comprensibilidad del **mundo**. En el fundamental carácter del conocimiento, superado el claroscuro del sujeto-objeto, de lo verdadero-falso, la dimensión del conocer es básicamente un interpretar desde el estar-en-el-mundo. El mundo no es un ente, no es la suma de entes, el mundo es la humana dimensión existencial que proyecta sus posibilidades sobre los entes y los hace manifiestos. El mundo no es la oposición del *dasein*. Heidegger propone que mundo “es aquello en lo que vive un *Dasein* fáctico en cuanto tal [...] puede significar el mundo «público» del nosotros o el mundo circundante «propio» y más cercano (doméstico)” (*op. cit.*, p. 87). El mundo conforma esa doble presencialidad del *dasein* que es un hecho en las relaciones, las prácticas, las enunciaciones y significaciones sociales; y en la particular estancia significativa que corresponde al hoy cotidiano, a lo familiar y habitualmente significado. De esta manera el mundo se

llena de encuentro, es el qué, el dónde, desde el cual se constituye como tal. No hay *dasein* sin el mundo donde está, por ello su enunciación es un estar “Ahí” fundante.

La existencia y la afirmación existencial del ser anteceden a las explicaciones y razones intelectuales. Lo cognoscente, el **conocimiento**, deviene en relación del *dasein* que cuida y da sentido a los entes que se le oponen en el mundo. “El conocimiento es una modalidad de ser del *Dasein* en cuanto estar-en-el-mundo, esto es, que tiene su fundamento óntico en esta constitución del ser” (*op. cit.*, p. 82). Ser y conocer, existencialmente, son uno y el mismo en la dinámica de salida que impulsa al *dasein* en la constitución óntica posibilitada en ese ir hacia que funda el estar-en-el-mundo. Con Leyte (2015), se concluye que las cosas cuidadas, las cosas que son familiares, que se han procurado en el uso, que son modos en el conocer:

Aparecen comprendidas de antemano [...] antes que pensar en las cosas enfrentadas a mí, las uso de manera que es justo en ese uso que descubro su ser, aunque de ello no hago tema [...] La cuestión del ser se decide antes de la conciencia y el conocimiento. (p. 56)

El *dasein* ve el conjunto de los seres concretos en la unidad funcional, en un “servir para”. El mundo es tal porque lo ata el sentido humano que el hombre da a las cosas del mundo. El mundo ya no son las cosas, el mundo es la dimensión de apropiación humana de todos los seres, es el substrato humanizado de todo aquello externo al hombre. La comprensión inmediata de esta relación es una disposición afectiva que surge del existir en contacto con los entes concretos del mundo sirviéndose de ellos. El *dasein* se ocupa de las cosas que usa pues ellas permiten la realización de sus propias posibilidades. Resulta imposible para el hombre realizarse temporalmente sin la interrelación con el mundo de las personas, de las cosas y de los seres que le rodean.

Así, en la apertura al mundo el hombre puede “ser sí mismo”, ya que el hombre abierto a los entes, abierto al mundo y abierto a sí mismo, constituye su apertura fundamental al SER. Así pues, “Estar-en-el-mundo” es convertir el mundo en proyecto de las acciones y actitudes posibles del hombre. La existencia es trascendencia al mundo, es el acto de libertad que da sentido a las cosas como proyecto del hombre.

El hombre comprende una cosa cuando sabe qué hacer con ella, de la misma manera que se entiende a sí mismo cuando sabe qué hacer de sí mismo, qué puede ser. Las **cosas** primariamente no se piensan. Nadie choca ni se enfrenta con una idea. Lo que hace parte de la existencia es que se enfrentan las cosas para el uso. Las cosas son cuando revisten utilidad, cuando se integran en una relación de producir una obra. Esta comprensión es ateórica y previa a todo conocer por presentarse en la estructura preontológica del *dasein*. En Heidegger el sentido impreso a las cosas, por su utilidad, porque están a la mano del hombre, se constituyen en el dinamismo de la ocupación, inscrita en la primaria relación para un hacer, un producir, en el mundo. Las cosas aparecen al *dasein* como posibilidades de uso. Las cosas tienen una finalidad instrumental, un para-que de uso y producción. Su funcionalidad, en ellas, está cerrada y referida a la obra del *dasein*. En esa definición funcional, de uso, en la ocupación establecida del *dasein*, lo ente, las cosas se revelan entonces como “**En-sí**”, con la plenitud óptica que se circunscribe en su utilidad. El ser de las cosas viene de la exterioridad coincidente con la aperturidad del *dasein*. El descubrimiento de las cosas, entonces, no se realiza con los manuales de definición de las entidades, sino cuando están al lado y son usadas. De esta primera relación del *dasein* en el mundo Heidegger (1927/2014) plantea:

*Un útil no «es» en rigor jamás [...] El modo de ser del útil en que éste se manifiesta desde él mismo lo llamamos *estar a la mano*. Sólo porque el útil tiene este «ser-en-sí» y no se limita a encontrarse ahí adelante, es disponible y manejable, en el más amplio sentido [...] El trato con los útiles se subordina al complejo remisional del «para-algo» [...] Aquello con lo que ante todo tiene que habérselas el trato cotidiano no son tampoco los utensilios [...] es la obra misma, lo que en cada caso debe ser producido. (pp. 90-93)*

### ***Existencialidad***

En Heidegger el *dasein* se enfrenta con los otros. Esos otros comparten una doble condición: no son entes sin más, son también *dasein*, pero en las relaciones intramundanas, se oponen a los de su misma jerarquía óptica. Los otros no son meramente utilizables, ellos manifiestan un carácter cooriginado también en su

apertura: son libres, exigen de la libertad. El *dasein* propio y los otros establecen una coestancia, aún más, ellos **coexisten**, conjugan en el mundo compartido los caracteres existenciales, no son reductibles al mero posicionamiento espacial o al uso y utilidad requerida para la obra. Heidegger (1927/2014) define:

Empleamos el término coexistencia para designar aquel ser con vistas al cual los otros son dejados en libertad dentro del mundo. Esta coexistencia de los otros queda intramundamente abierta para un *Dasein* y así también para los coexistentes, tan sólo porque el *Dasein* es en sí mismo esencialmente coestar [*Mitsein*]<sup>14</sup>. (p. 140)

Ahora bien, la libertad que constituye la dinámica de trascendencia del *dasein*, también es realización en una relación con los demás. No hay un sujeto sin mundo y tampoco un yo aislado, sin los otros. Estar-con-los-otros es una acción resultante del dinamismo libertario, se es hombre en la interacción con los hombres. Para todos los otros, para ese “nosotros mismos” que somos los hombres, apela al tomar conciencia de la libertad como una de las posibilidades más propias de la existencia. Se establece una diferencia radical con la relación utilitaria que marca el estar-en-el-mundo. Los utensilios están para nosotros, en cambio los otros están-con-nosotros, comparten nuestra misma existencialidad. El hombre es coexistencia con aquellos hombres que comparten mi mundo y su mundo. Así, la comprensión de la propia existencia implica la comprensión de la existencia de los otros como coexistencia. El otro es libre, es también esfuerzo del ser por comprenderse y afirmarse, y no puedo negarme a ese esfuerzo y esa riqueza de ser.

Llegamos así a la realidad de la soledad. La soledad supone, como condición de posibilidad, el existir con-los-otros como estructura ontológica de la existencia humana. Pero soledad no es mero suceso de aburrimiento, no es una simple situación de solitaria. Soledad es espacio íntimo, irreductible, infinito de afirmación radicalmente personal. Sin soledad no hay sí mismo que sea libre y sin soledad no puede haber sí mismo para estar-con-los-otros. La soledad deviene como afirmación no de un yo sin raíces sino, todo lo contrario, un existente determinado por sus intersubjetividades: “También el estar solo del *Dasein* es un coestar en el mundo. Tan

---

<sup>14</sup> El término en alemán y cursiva hace parte de las características de la edición de Rivera. En algunos comentarios se asimila la expresión Ser-con-los-otros.



sólo *en* y *para* un coestar puede faltar el otro” (*op. cit.*, p. 140). El otro no es un accidente, un choque fortuito en el devenir del *dasein* que irrumpe y es molestado por ajenos. El otro hace parte, es un existencial por el cual se afirma el mismo *dasein*. El otro se inscribe en el coestar que señala a la soledad como un dinamismo cooriginante.

En la colisión comprensora del *dasein* con otros *dasein* se esclarecen dos rasgos: la compañía, **en** y el servicio, **para**. El comportamiento correspondiente a los otros ya no es la afección utilitaria (mera ocupación), que desembocaría en una inautenticidad, en una impropiedad; sino la **solicitud**, que propone tanto el estar-con-los-otros como el estar-para-los-otros. Las modalidades de la solicitud son el respeto y la tolerancia entendidos como no pretender dominar al otro (hacerlo depender de mí), y ayudarlo a hacerle transparente y libre para sí mismo. Liberarlo para que sea sí mismo. Heidegger (*op. cit.*) señala:

El carácter del ser de la ocupación no puede convenir al coestar [...] El ente en relación con el cual el *Dasein* se comporta en cuanto coestar no tiene empero el modo de ser del útil a la mano, sino que es también un *Dasein*. De este ente no es posible “ocuparse”, sino que es objeto de solicitud [*Fürsorge*]<sup>15</sup>. (p. 141)

En tales dinamismos la cotidianidad presenta modos de deficiencia y de indiferencia. Un modo extremo es cuando se asume del otro no su cuidado, sino meramente su ocupación, entonces tal funcionalidad reduce y minimiza al *dasein* que ha sido reemplazado por una operación de relación. El convivir se torna entonces un puro ocuparse con lo a la mano. El otro se cosifica, se rebaja, pierde su supremacía óntica. Se está en las enunciaciones existenciales del poder: “El otro es arrojado de su sitio [...] puede hacerse dependiente y dominado, aun cuando este dominio sea tácito y le quede oculto a él mismo” (*op. cit.*, p. 142).

Heidegger señala entonces la dimensión existencial del convivir bajo la comprensión de una verdadera solidaridad. En la gris cotidianidad donde se suelen compartir interacciones funcionales, donde la inercia del “a la mano” torna ente útil a quien es *dasein*, sólo se asumen la distancia, la indiferencia, la desconfianza como

---

<sup>15</sup> El término en alemán y cursiva hace parte de las características de la edición de Rivera. En adelante, todas las cursivas de las citas textuales corresponderán a la edición de Rivera.

notas de esas relaciones intramundanas. Pero lejos de esta deficiencia del coexistir, es también posible una auténtica solidaridad marcada por el compromiso gracias al cual el otro mantiene su seidad, sigue su dinámica de aperturidad, es también y siempre libre.

El convivir de los que están dedicados a la misma cosa con frecuencia sólo se nutre de la desconfianza. Por el contrario, el compromiso en común con una misma causa se decide desde la existencia [*Dasein*] expresamente asumida. Sólo esa *auténtica* solidaridad hace posible un tal sentido de las cosas, que deje al otro en libertad para ser él mismo. (*Idem.*)

“El *Dasein* está sujeto al *dominio* de los otros en su convivir cotidiano”. En Heidegger se puede afirmar un cierto sentido impropio abastecido por la colectividad. Los otros, que no son siempre unos otros determinados, se enfrentan con el sí mismo en una mera fragmentariedad situacional, puntual y efímera. Constituye un plano generador de sentidos, un modo particular de caracterizar las recurrentes relaciones del *dasein*. En esa cotidianidad el convivir resulta un sentido agenciado por tal comunidad indeterminada pero determinante. A tal conjunto nominado como unidad de sentido, sin particularidad o diferenciación personal identificable, Heidegger le llama **uno**: “El quién no es éste ni aquél, no es uno mismo, ni algunos, ni la suma de todos. El «quién» es el impersonal, el «*se*» o el «*uno*» [*das Man*]”. De esta forma, la cotidianidad termina siendo constituida y ordenada por este impersonal: “El uno, que no es nadie determinado y que son todos (pero no como la suma de ellos) prescribe el modo de ser de la cotidianidad” (Heidegger, *op. cit.*, p. 146).

El uno provee el primer sentido de las cosas y de las situaciones que acontecen en la cotidianidad. El uno huirá siempre de la angustia, querrá estatizar sus posibilidades y así mantener la mismidad de la comprensión en todo inscrito como óntico y usable. El uno también provee, paradójicamente, la comprensión genérica del sí mismo, del “Ahí”, del *dasein*. Por tal motivo, el uno y sus dinámicas de publicidad constituyen un impedimento al esclarecimiento del ser, oscurece el sentido, tergiversa al pretender ser el sentido. Heidegger expone este criterio de comprensión de lo cotidiano bajo el término, pues, de “publicidad”: “Ella regula primeramente toda interpretación del mundo y del *Dasein*, y tiene en todo razón [...]

La publicidad oscurece todas las cosas y presenta lo así encubierto como cosa sabida y accesible a cualquiera” (*op. cit.*, p. 147).

Ya se ha descrito el *dasein* en su condición ontológica de estar-en-el-mundo. Heidegger continúa con la descripción del estar-en mismo. Afirmado el oscurecimiento que el uno aporta en el sentido del mundo, las cosas, lo cotidiano, Heidegger emprende la descripción de la comprensión en lo propio del *dasein*. Es decir, de dinámica ontológica del Ahí, como *dasein* vuelto hacia sí, como él mismo. El capítulo quinto de *Ser y Tiempo* se ocupa entonces de unos existenciales particularmente importantes desde la óptica del conocimiento, dado que los caracteres allí mostrados permiten asumir la comprensión como el ejercicio de transparentar el sentido del mundo desde la proyección de posibilidades de interpretación.

El ser se revela, se constituye a través del ente capaz de ser interrogado. Si buscamos el dónde de la revelación del ser, se tiene que responder que el ser es Ahí. Heidegger propone entonces la descripción de tal ente cooriginante del ser, este ente, ya se afirmó atrás, está constituido de estar-en-el-mundo: “El ente que está constituido esencialmente por el estar-en-el-mundo *es* siempre su «Ahí» [«*Da*»]” (*op. cit.*, p. 152).

Como el *dasein* no comparte las definiciones categoriales de los entes, como no puede definirse positivamente, estáticamente, como toda definición de sí no haría otra cosa sino volverle un “en-sí” cerrado imposible de asumirse temporariamente, está claro que el primer gran carácter de su “**Ahí**” es la propulsión constante hacia las cosas, hacia fuera. El Ahí es exterioridad. Ya mencionada arriba, este existencial, la **aperturidad**, Heidegger (*op. cit.*) la propone así:

El “aquí” y el “allí” sólo son posibles en un “Ahí”, es decir, sólo si hay un ente que, en cuanto ser del “Ahí”, ha abierto la espacialidad. Este ente lleva en su ser más propio el carácter del no-estar-cerrado. La expresión “Ahí” mienta esta aperturidad esencial. Por medio de ella, este ente (el *Dasein*) es “ahí” [ex-siste] para él mismo a una con el estar-siendo-ahí del mundo. [...] *El Dasein es su aperturidad [Erschlossenheit]* (p. 152)

Heidegger señala entonces el carácter humano de esta apertura de sentido que hace posible al mundo. Dada la aperturidad, el *dasein* se encuentra permanentemente inmerso en un proceso temporal e histórico. Se está entonces ante la articulación entre temporalidad, existencia e historia pues el proyectarse, el dinamizarse como

posibilidad sucede existencialmente dado las determinaciones del cuidado aconteciendo el mundo como sentido. El ser-ahí es **historia**: “En tanto que el ser-ahí se define como cuidado que se funda en la temporalidad, se define como existencia histórica” (Lozano, 2006, p. 64). La revelación del mundo, el desocultamiento por el cual emerge y acontece, es el dinamismo existencial que posibilita la historia. Heidegger (1927/2014) precisará:

La historia no es ni la textura dinámica de las variaciones de los objetos, ni el fluir, suspenso en el vacío, de las vivencias de los sujetos [...] La historicidad del *Dasein* no afirma que sea histórico un sujeto sin mundo, sino el ente que existe como estar-en-el-mundo. El acontecer de la historia es el acontecer del estar-en-el-mundo. (p. 401)

Heidegger apelando a la tradición clásica, retoma entonces la imagen de la luz, del comprender como iluminar. Apertura e iluminación son simultáneamente, sentido y ser, estar y conocer, iluminar y constituir, no es que primero se abra (nunca está cerrado), para después revelar sentido (nunca no comprende, es comprensión). Lo oscuro se transparenta, se hace visible, no por la entidad de lo mundo, sino por la luz desde donde el ser (el ser que es Ahí) posibilita esa claridad. El Ahí no hace otra cosa que ser en la apertura porque, esencialmente, es **claridad**, se constituye en la iluminación de lo puesto ante sí, es luz. En palabras del Heidegger (*op. cit.*):

Que el *Dasein* está «iluminado» [«*erleuchtet*»] significa que, en cuanto estar-en-el-mundo, él está aclarado en sí mismo, y lo está no en virtud de otro ente, sino porque él mismo es claridad [*Lichtung*]. Sólo para un ente existencialmente aclarado de este modo lo que está-ahí puede aparecer en la luz o quedar oculto en la oscuridad. (p. 152)

La luz, el iluminar, no se puede inscribir en un objetualismo en el que un tercer factor, objetivo, o teórico o transmundano, reviste significatividad a un ente dispuesto ante el ser humano. El Ahí es el iluminador, pero no como exterioridad instrumental, sino por sí mismo. La luz comprensora es esencia del ser-ahí, quien da constitución y comprensión a lo que se ha puesto en la aperturidad, o sea, en la misma constitución y comprensión dinámica del Ahí. Rivera & Stiven (2010) así lo explicitan:

El aparecer en la luz de algo que está-ahí, lo mismo que el quedar oculto en la oscuridad de eso que está-ahí, sólo es posible para un ente que lleva en sí mismo la luz, es decir, que se mueve en la apertura. (p. 145)

“Las dos formas constitutivas y cooriginarias de ser el “Ahí” son para nosotros la disposición afectiva y el comprender” (Heidegger, 1927/2014, p. 153). La aperturidad del *dasein* nos lleva a una dinámica particular por el cual las relaciones del *dasein* se develan con sentido. El primer existencial de la constitución del ser-ahí, es la **disposición afectiva** como esa suma un tanto paradójica y contradictoria entre un temple de ánimo donde está abierto a algo que es, pero que también, contrariamente, no es, y por tanto debe y tiene que ser. La apertura es preponderantemente afectiva, la aversión a ese choque de lo que no es con el propio “Ahí” se asume como la “condición de arrojado”. Lo anímico está transido fundamentalmente por una aversión de ánimo. Lo regular, habitual y cotidiano es que estemos afectivamente suspendidos y contrariados por aquello que está en el horizonte de nuestro ser arrojado. Heidegger propone que este movimiento refiere a que el ser del Ahí se manifiesta como carga: no se sabe, no sucede la apertura sino como una indeterminación afectiva, congruente con la aperturidad fundamental de la existencia. Lo más esclarecedor de lo afectivo es el “carácter primariamente aperiente de la disposición afectiva” (Heidegger, *op. cit.*, p. 157).

En ese ir hacia fuera concursan los sentidos, se vislumbra aquello que “tiene sentido para”, que llega por medio de la afección. La cotidianidad se resuelve en esos enfrentamientos, en esas parcialidades, en esa carencia de aquello que no se sabe de dónde viene ni a dónde va, en ese continuo de contradicción que se siente como constante de aversión. No se quiere chocar con eso distinto, diferente, que carga. Heidegger sentencia (*op. cit.*):

En la más indiferente y anodina cotidianidad el ser del *Dasein* puede irrumpir como el nudo *factum* de “que es y tiene que ser” [...] *La disposición afectiva abre al Dasein en su condición de arrojado, y lo hace inmediata y regularmente en la forma de la aversión esquivadora.* (pp. 154-155)

El segundo existencial constitutivo del Ahí es clave para cualquier consideración epistemológica, investigativa, formadora de comprensiones de lo humano, se inscribe en el **COMPRENDER** correlativo a la disposición afectiva por lo que se constituye el ser: “La disposición afectiva es *una* de las estructuras

existenciales en que se mueve el ser del “Ahí”. Este ser está constituido, cooriginariamente con ella, por el comprender [*Verstehen*]<sup>16</sup>” (p. 161).

De esta manera, el comprender se realiza en la disposición afectiva: “El comprender es siempre un comprender afectivamente templado” (p. 162). La estructura de la disposición afectiva permite el movimiento del ser del “Ahí”. Y este ser, no tematizado, no definido funcionalmente, no impuesto como en-sí, en la línea del comprender, admite las posibilidades.

Interpretar no es un saber de lo comprendido, es, existencialmente, las posibilidades del comprender. El Ahí no conoce cosas porque les yuxtaponga unas categorías que permiten explicar sus caracteres. El Ahí se constituye, es ser, en esa dinámica comprensora. Su ser se realiza, se constituye, se afirma, en esa posibilidad hecha comprensión. La interpretación, modalidad diferente a la explicación, se funda existencialmente en el comprender: “si lo interpretamos como un existencial fundamental [...] diferente, por ejemplo, del «explicar» [...] deberá ser interpretado [...] como un derivado existencial del comprender primario que es con-constitutivo del ser Ahí en cuanto tal” (*Idem*).

En la dinámica del comprender se inscribe la libertad como existencial asociado a la aperturidad. Libertad es fundamentalmente elegirse, afirmarse en rebelión a la masa de entidades que rodean y acortan sus desplazamientos y al poder omnímodo de la muerte. Libertad es autoerigirse como *dasein* autónomo capaz de realizarse creando las posibilidades de su porvenir, proyectándose a sí mismo en la libertad de lo futuro que se puede abrir ante él. Ni los entes, ni el mundo pueden elegirse y ser hacia sí y hacia el futuro; el *dasein*, el hombre, es el único al que se le permite autodeterminarse y hacer su propio camino de realización por la comprensión en el mundo. En la dinámica de abrirse, el *dasein* trasciende convirtiendo el mundo en proyecto de acciones y posibilidades del hombre. El hombre constitutivamente es proyecto. La **libertad** es entonces otro existencial: “La trascendencia instituye el

---

<sup>16</sup> El término en alemán hace parte de la edición de Rivera. Aquí se ha añadido la negrilla por la trascendencia epistemológica que reviste el término.

proyecto o el bosquejo de un mundo; es un acto de libertad, más aún, para Heidegger consiste en la libertad misma” (Antiseri & Reale, 1988, p. 519).

En la facticidad el *dasein* trasciende gracias a que no es, simple y estáticamente, no se cierra, sino que manifiesta **poder-ser**. Su existencia más que afirmaciones, se comprende como posibilidades, como comprensiones recurrentes de sí en-el-mundo. La comprensión de la existencia es la comprensión del mundo que se hace posible en la aperturidad constante del poder-ser del *dasein*. La comprensión no transparenta un abigarrado sistema de explicaciones o caracterologías concretas y universales. La comprensión hace, revela, transparenta el ser, transparentando un camino de posibilidades elegidas. La comprensión revela existencia, no mera información o simple teoría. Como el hombre ni es un punto en el cuadrante espacio-temporal ni es un útil funcional definido e irreductible, sino es un dinamismo continuo de comprensión que articula trascendencia y libertad, el hombre es existencialmente **proyecto**, y en cuanto tal es su facticidad, pero comprendida como punto para trascenderse, como momento que irá más allá de lo hasta ahora afirmado. A propósito se explicará: “Así, el *Dasein* está esencialmente determinado por eso que él puede llegar a ser. La estructura del proyecto no es otra que el carácter anticipador de su ser” (Corvez, 1970, p. 42).

Proponiendo una dinámica existencial que hace de la comprensión la esencia de lo humano, la constitución misma del existente, del *dasein*, la ontología de Heidegger permitirá después el desarrollo de propuestas existencialistas, fundadas en la gran afirmación por la cual el hombre no tiene más, no conoce más, no puede más, no siente más, sino que, en su dinamismo de ser, es siempre y esencialmente, **ser más**. Así, pese a los límites del mundo y a las deficiencias de sus modos de ser, el *dasein* se comprende siempre como ser más, jalonado en el poder-ser, como movimiento de un ser-proyecto. En palabras de Heidegger (1927/2014):

El proyecto es la estructura existencial de ser del ámbito en que se mueve el poder-ser fáctico [...] El *Dasein* ya siempre se ha proyectado, y es proyecto mientras existe. El *Dasein*, mientras es, ya se ha comprendido y se sigue comprendiendo desde posibilidades [...] sería constantemente “más” de lo que de hecho es [...] en cuanto posibilidad tampoco es menos,

es decir, lo que él en su poder-ser *todavía* no es, lo es existencialmente (p. 164)

Así mismo, la comprensión no es de un solitario *dasein* que se autoerige con sentido. Al comprender, comprende el mundo, le revela una significatividad. La comprensión de la propia existencia oferta la comprensión del mundo de la existencia: “La comprensión de la existencia en cuanto tal es siempre comprensión del mundo” (Heidegger, *op. cit.*, p. 165). Es imposible la no comprensión pues tal es la dadora de entidad de lo presente. El mundo referido afectivamente al ahí que es *dasein*, revela su ser, cuando el *dasein* elabora interpretación desde sus posibilidades, y con ello trasciende cierta opacidad en claridad, consigue entonces la transparencia del mundo por una nueva visión hecha posible.

El mundo donde está arrojado el *dasein* se clarifica por la interpretación que revela sus posibilidades de sentido. Heidegger asume tal suerte de comprensión retomando el clásico término de la visión. Esa comprensión del Ahí, cooriginada en la apertura que también funda el mundo, adquiere un horizonte de referencialidad totalizante que Heidegger enuncia, pues, como **visión**, (*sicht*), que hace posible la **transparencia** del mundo en su íntegra totalidad: “La visión que tiene lugar existencialmente junto con la aperturidad del Ahí es el *Dasein* mismo en sus distintas maneras de ser ya aclaradas [...] La visión que apunta a la existencia en su integridad la llamamos *transparencia*” (*Idem*).

Con una referencia a la facticidad del comprender, el análisis del *dasein* asoma a la dinámica de la comprensión en el § 32, de la primera parte del capítulo quinto que se está comentando. (La segunda parte introduce el tercer gran carácter ontológico de la situación óptica: la caída). Se supera el binomio tradicional donde el algo se define por su objetualidad y así tiene sentido en él mismo. El ser es quien comprende. La comprensión, cooriginaria en la disposición afectiva, se desarrolla en la interpretación, que es su esencia. La **interpretación** se funda comprensoramente en las posibilidades de ser del ente. Usualmente cuando se enfrenta un significado oscuro se recurre primero a la interpretación. Luego de ese “amarre” inicial de comprensibilidad, se pasa entonces a la propia comprensión de lo manifestado. En Heidegger se invierten los términos: lo anterior y precedente es la comprensión, y



sólo en ella tiene razón la interpretación, como desarrollo de ese primer sentido previo esclarecido. “Primario es el comprender, la interpretación es sólo su desarrollo o elaboración” (Gutiérrez, 2002, p. 108).

Así pues, el *dasein* se vuelve comprensoramente hacia las posibilidades en ese continuo que es la apertura. Pero no tenemos unas “utilidades”, o unos “productos” de ese comprender, porque lo que acontece es la constitución del sentido, es la erección del ser en su esencia por elaboración, en su posibilidad emergida en interpretación. El comprender es, se insiste, un proyectarse. Como carácter ontológico, no se detiene, no se puede suspender, no llega a un término y a un acabarse total, se es en esa proyección. Así, Heidegger (1927/2014) establece que tal proyectarse, en su desarrollo, es lo que se denomina interpretación:

En la interpretación el comprender se apropia comprensoramente de lo comprendido por él. En la interpretación el comprender no se convierte en otra cosa, sino que llega a ser él mismo. [...] La interpretación no consiste en tomar conocimiento de lo comprendido, sino en la elaboración de las posibilidades proyectadas en el comprender. (p. 167)

No hay comprensión sin supuestos. Tampoco comprensiones definitivas. Aquello que la hermenéutica posterior denominará prejuicio, Heidegger lo revela como lo necesariamente dependiente de una instancia fáctica, perceptora y conceptual, previas pero dinámicas. Se está ante la enunciación existencial, heideggeriana, del círculo hermenéutico, del **círculo del comprender**. Para Heidegger, en la perspectiva de las relaciones de los entes intramundanos, la interpretación integra cuatro momentos: totalidad **previa**, haber previo, manera previa de ver y manera de entender previa. Así, el *dasein* abre la comprensión instituyéndose como una totalidad respecto de la cual todo lo afuera comparece. Ese horizonte de comprensión ganado por la existencia, opera en la cotidianidad interpretando circunstancias, experiencias, expectativas, en lenguaje heideggeriano, lo “circunspectivo”, aquello que se ha densificado existencialmente en la comprensión de lo a la mano; los “respectos” se determinan fácticamente, entonces, como totalidad respeccional. Heidegger sugiere que todo “lo a la mano es comprendido siempre desde la totalidad respeccional [...] fundamento esencial de la interpretación circunspectiva cotidiana”. La interpretación que es el modo de ser de la comprensión

“se funda en un haber previo [Vorhabe] [...] se mueve en un estar vuelto hacia una totalidad respectiva ya comprendida”. Además, la interpretación “se funda en una *manera previa de ver* [Vorsicht] que “recorta” lo dado en el haber previo hacia una determinada interpretabilidad”. Luego de que la interpretación es haber previo y visión previa recortada de es haber previo, Heidegger establece que “la interpretación se ha decidido siempre, definitiva o provisionalmente, por una determinada conceptualidad; ella se funda en una *manera de entender previa* [Vorgriff]” (*op. cit.*, p. 169).

Se tiene entonces que la comprensión de los entes, en el estar-en-el-mundo, hace parte de un movimiento donde los entes se asocian comprensoramente en el mundo. El *dasein* proyecta las posibilidades de comprensión en esos entes, en el mundo. Pero al ser descubiertos esos entes, no se han fijado simplemente como etiquetas teóricas en un plano uniforme. La comprensión hace que tengan **sentido**, porque tales entidades son establecidas referencialmente como tales, más que como contenidos, ellas esclarecen, ellas son la revelación del ser. El sentido es una relación existencial contenida en un proyecto marcado por los continuos del poder ser. Así, el sentido no es el cotejo de una cosa con una categoría universal. Alcanzar sentido es la operación existencial del *dasein* que permite emerger el ser de las cosas en su continua aperturidad, en su proyectarse, en su poder ser comprensor. Al revelar sentido, el *dasein* revela su sentido, trasciende el mundo y de nuevo establece un proyectarse.

Sentido no es la mera explicación lógico-caracterológica de una cosa al lado de otras muchas. El sentido existencial se inscribe en el círculo de comprensiones previas que dan cuenta del dinamismo posibilitador que esclarece lo referenciado. Más que una facultad aplicada en algo, hace parte, sucede, en un horizonte que previamente, como totalidad, ha establecido una posibilidad bajo el impulso permanente del poder-ser. “El comprender, en cuanto aperturidad del Ahí, atañe siempre a la totalidad del estar-en-el-mundo” (Heidegger, *op. cit.*, p. 171). Tal horizonte no puntual ni particular desplaza las parcialidades y las desconexiones, porque se establece como perspectiva de un horizonte y no solamente

fragmentariedad de un suceder fáctico. El sentido sólo lo es, en la consideración de totalidad del ser en donde es descubierto el ente. Heidegger (*op. cit.*) precisa:

Cuando un ente intramundano ha sido descubierto por medio del ser del *Dasein*, es decir, cuando ha venido a comprensión, decimos que tiene *sentido*. Pero lo comprendido no es, en rigor, el sentido, sino el ente o, correlativamente, el ser. [...] Sentido es lo articulable en la apertura comprensora. El concepto de sentido abarca la estructura formal de lo que pertenece necesariamente en la apertura comprensora [...] *Sentido es el horizonte del proyecto estructurado por el haber previo, la manera previa de ver y la manera de entender previa, horizonte desde el cual algo se hace comprensible en cuanto algo* [...] Sólo el *Dasein* tiene sentido, en la medida en que la aperturidad del estar-en-el-mundo puede ser llenada por el ente en ella descubrible. (p. 170)

Desde la filosofía moderna que separaba sujeto y objeto, que establecía la escisión entre ser y pensar, que buscaba la explicitación de las definiciones objetivas de cada una de las entidades, que definía un fundamento del cual emanaban conceptualizaciones parcializantes de los entes, se podría criticar que no puede suceder un antes que incluya la totalidad, porque esto reñiría con los principios más fundamentales de la lógica, y porque rompería el cauce inductivista por el cual, por la reiteración de los particulares, con una misma conducta, se ofrecería de manera indubitable la ley científica general, novedosa y distinta. Heidegger emplaza que el sentido y la comprensión, constituyen el ser, se inscriben el horizonte existencial que posibilita el sentido y la verdad. Lo circular es la estructura del sentido, y con ella, lo circular consiste en el ser mismo en el cual el estar-en-el-mundo se constituye como ser. El *dasein* posee una estructura ontológica circular. Así pues, esa comprensión inscrita en totalidad, haber, ver y entender, son pues, el círculo hermenéutico, el círculo del comprender, que no debe juzgarse como círculo vicioso, como imperfección inevitable. Argumenta Heidegger (*op. cit.*):

Lo decisivo no es salir del círculo, sino entrar en él de forma correcta [...] es la expresión de la *estructura* existencial de prioridad del *Dasein* mismo [...] El «círculo» en el comprender pertenece a la estructura del sentido, fenómeno que está enraizado en la estructura existencial del *Dasein* [...] El ente al que en cuanto estar-en-el-mundo le va su ser mismo, tiene una estructura ontológica circular. (pp. 171-172)

En el horizonte de la comprensión en Heidegger se asiste a la superación del concepto de juicio como enunciado de la verdad. En la metafísica tradicional que

olvidó el ser, la verdad terminó siendo una cosa encima de otras cosas. El juicio lógico aparecía como un cierre del sentido de un ente que se fijaba y del cual sólo se esperaba una incesante remisión a lo mismo. Para Heidegger, el **enunciado** no se funda simplemente en la validez objetiva, en su referencialidad estática, objetual y universal. El sentido no está sobrepuesto a un conjunto de entes categorizados bajo una indicación clasificatoria. Para Heidegger el enunciado está asumido en las dinámicas existenciales del sentido, el enunciado: “Se funda en el comprender y representa una forma derivada de llevarse a cabo la interpretación, él también tiene un sentido” (*Idem*).

El fenómeno del enunciado está unido, pues, al problema del ser a través del problema de la verdad, que se presentará más adelante. El enunciado es la facticidad ontológica de la interpretación. Primero, el enunciado no entrega conceptos o palabras, no realiza conocimiento sino acontecimiento, hace presente al ente, lo revela, es un instrumento apofántico: “Enunciado significa primariamente *mostración*. [...] ἀπόφανσις: hacer ver al ente desde sí mismo”. Segundo, desde esa *mostración* del ente en cuanto tal, se realiza una determinación por la que se reduce el sentido en una consideración específica de la predicación, “Enunciado significa tanto como *predicación* [...] lo determinado, en cuanto tal, ha experimentado una reducción de su contenido”. Tercero, lo enunciado es comunicación, multiplicación de una dinámica de sentido en los márgenes de la expresión verbal que permite un compartir en el convivir, permitiendo la revelación de lo determinado, así no esté presente ante los otros: “Enunciado significa *comunicación*, expresión verbal [...] lo enunciado en cuanto que comunicado puede ser compartido por los otros con el enunciante, sin que el ente mostrado y determinado esté para ellos mismos en una cercanía palpable y visible” (Heidegger, *op. cit.*, pp. 172-174).

Heidegger propondrá, en su famosa *Carta sobre el humanismo*, la correlación entre lenguaje, verdad y ser. La ontología ofrece el regreso al ser. Esa vuelta a casa se gana gracias a las determinaciones existenciales asumidas libremente en el pensar del *dasein* que señala el camino de regreso al ser constituyéndose en los enunciados procuradores de verdad, en la aperturidad de su proyecto. Los hombres se guarecen

en el lenguaje que es al tiempo **la casa del ser** y el lugar de habitación protectora de la esencia humana. En palabras de Heidegger (1977):

El ser es la protección que resguarda de tal manera a los hombres en su esencia ex-sistente en lo relativo a su verdad que la ex-sistencia los alberga y les da casa en el lenguaje. Por eso, el lenguaje es a un tiempo la casa del ser y la morada de la esencia del hombre. (p. 87)

Esta tercera acepción del enunciado lleva a la consideración del decir y del hablar. Heidegger sólo en este lugar de su descripción fenomenológica presenta al **lenguaje** pues está imbricado en la constitución existencial del proyectarse de sentido del *dasein*. El lenguaje “tiene sus raíces en la constitución existencial de la aperturidad del *Dasein*” (Heidegger, 1927/2014, p. 179). Para Heidegger, el discurso es un existencial posible desde la comprensibilidad afectiva, se constituye como articulación de significaciones que constituyen una totalidad; esta totalidad de sentido emerge no como suma de afirmaciones y verbalizaciones, sino como unidad de lo afectivo y lo comprensor en el proyecto de posibilidades del *dasein*: “*El discurso es existencialmente cooriginario con la disposición afectiva y el comprender [...] La comprensibilidad afectivamente dispuesta del estar-en-el-mundo se expresa como discurso*” (*Idem*). Así pues, contrario a la fragmentación del lenguaje como sumatoria de juicios lógicos, o como mero instrumento práctico-utilitario que acompaña la cotidianidad, el discurso deviene en comprensión del ser, constituye la existencia del *dasein*: “Como estructura existencial de la aperturidad del *Dasein*, el discurso es constitutivo de la existencia del *Dasein*” (Heidegger, *op. cit.*, p. 180).

La comprensión existencial, el sentido como dimensión de manifestación y apropiación del ser, terminan también conjugándose con el carácter existencial y situado de la fenomenología hermenéutica. Se enuncia aquí el carácter, repetido constantemente, de constituirse desde un basamento esencialmente limitado. Es pues, el carácter de **finitud** lo que constituye también las formas de existencialidad, el acontecimiento constituido por el *dasein* (y no la infinitud de informaciones y teorías), son la comprensión: “Lo decisivo reside en entender que *Dasein* señala el punto en el que el ser y la comprensión del ser coinciden. Y a esa coincidencia es a la que se puede nombrar como finitud” (Leyte, 2005, p. 178).

En este punto de la exposición, para mantener el horizonte de descripción de la comprensión como segundo gran carácter ontológico, se hace una anticipación de un aspecto que Heidegger tratará posteriormente. Con este supuesto por el que se rompe la linealidad textual, se ofrece una breve consideración sobre la **verdad**. Nuevamente, la verdad heideggeriana bebe del fondo clásico y ofrece un dinamismo existencial. El logos revela el ser, permite la desocultación de la realidad, de los entes. El logos clásico, prefenomenológico, descubre el ser de lo ente, lo hace ver, constituye su verdad. Existencialmente, la verdad resulta del poder descubridor de sentido, realizando un desocultamiento, manifestando su respectiva significatividad como ser. Así le expresa Heidegger (1927/2014):

Ser-verdadero (verdad) quiere decir ser-descubridor. [...] Pero la definición aparentemente *arbitraria* sólo contiene la *necesaria* interpretación de lo que la más remota tradición de la filosofía antigua ya barruntó en sus orígenes y comprendió al mismo tiempo de un modo prefenomenológico. El ser-verdadero del λόγος en cuanto ἀπόφανσις es el ἀληθεύειν en el modo del ἀπόφαίνεσθαι: un hacer ver al ente en su desocultación (en su estar al descubierto), sacándolo fuera del ocultamiento. (p. 235)

Si es la aperturidad y la comprensión del estar-en-el-mundo un carácter de esencialidad de la existencia, un carácter ontológico del ente que es Ahí, el *dasein*, entonces, verdad no puede reducirse a la reducción técnica o científico positiva de lo ente. No estamos entregando etiquetas informativas o procedimentales a la realidad delimitada como colección de entidades. Lo ente, lo intramundano, lo no emergido en el sentido revelado, en la transparencia del ser, esa cosidad ambigua, llegan a ser, son descubiertos, ascienden por la ocupación y por la observación. Pero en ellos no son. “La ocupación circunspectiva y la que se queda simplemente observando, descubren los entes intramundanos. Éstos llegan a ser descubiertos. Son verdaderos en un segundo sentido” (Heidegger, *op. cit.*, p. 236).

La verdad, el descubridor de verdad, es una forma del ser. Ser verdad en el proyectarse de sentido comprensor que es el ser-ahí señala entonces que lo ente es descubierto bajo el único sentido originario del fenómeno de la verdad, el *dasein*, genéticamente descubridor de la verdad de lo ente. Las cosas comprendidas representan, pues, un nivel secundario, más bien equívoco de lo verdadero, porque

verdad existencialmente es ser, verdadero es el ser que se autodetermina, que descubre sentido, que es en él mismo verdad. El *dasein* constituye en su verdad la verdad del mundo, es el dador de esa verdad. “Ser-verdadero (verdad) quiere decir ser-descubridor [...] En tanto que el *Dasein* es esencialmente su aperturidad, y que, por estar abierto, abre y descubre, es también esencialmente «verdadero». *El Dasein es «en la verdad»*” (op. cit, pp. 236-237).

Verdad no es, entonces, cuestión del ámbito cognoscitivo o lingüístico, es algo previo que caracteriza el acontecimiento en cuanto tal (Leyte, 2005). No es simple adecuación de un enunciado con la cosa. ¿Acaso las cosas no son verdaderas? Toda cosa, desde el momento que es, es verdadera por el simple hecho de que aparece. La verdad desde la metafísica no puede definirse, afirmarse y cancelarse a través de positividades pues la negatividad es la naturaleza del ser. Cuando se afirma, se explica un ente, una causalidad, estamos aportando positividades, manifestaciones, meras externalidades que en apariencia obran y significan lo real. Desde la oferta de la analítica existencial y la conformación de una ontología fundamental, se desplaza la filosofía: ya no es cuestión del conocimiento de los entes, sino del acontecimiento del ser. Lo fundante es el acontecer de lo único que es sentido. Todo lo demás, es extravío del ser.

Queda atrás, desde la negatividad, el trivial significado que identificó ser con presencia y posición. Verdad, metafísicamente, “define ámbito o espacio de juego donde ocurre propiamente esa interna diferencia entre ser y nada, donde surge la diferencia entre el ser y los entes”. Interno movimiento de llegar a aparecer, constituido por lo que se desvela/desoculta y por lo que vela/oculta. Descubrimiento nombrado como ser y encubrimiento como nada. Sentido del ser es la verdad del ser, ocurrencia propia de la interna diferencia entre ser y nada. No se trata de reemplazar una teoría de la verdad por otra, Leyte (2005) afirma que en el plano existencial el sentido surge “más que como una nueva teoría sobre la verdad, como un desmontaje de toda teoría acerca de la verdad” (p. 182).

### ***Caída***

Se da paso ahora al tercer carácter ontológico del *dasein*, la **CAÍDA** (*Verfallen*). Debe tenerse en cuenta que el vocablo podría revestir una cierta significatividad moral por la cual se entiende un primer estado óntico puro, completo, lleno de sentido, y que después se perdió y se rebajó, perdiéndose esa supremacía y ese estado ideal de cosas propio de lo nuevo originante. Heidegger (1927/2014) se separa de esto. “El estado de caída en el «mundo» designa el absorberse en la convivencia regida por la habladuría, la curiosidad y la ambigüedad” (p. 193). La caída refiere a un estado de relación cotidiana en el cual el *dasein*, aperturidad continua, se pierde a sí mismo incesantemente, disolviéndose en la negativa exterioridad del convivir para comprenderse y constituirse constituyendo el mundo. Particularmente, el estar-con-los-otros deviene en una difícil convivencia que se marca por una impropiedad, por un perpetuo desarreglo agenciado por el encuentro que, no obstante, no resta seidad, no lo hace menos ser: “el no-ser-sí-mismo representa una posibilidad *positiva* del ente”. Heidegger plantea que la caída es una dinámica existencial concurrente en la cotidianidad fundante, hace parte de la estructura ontológica del *dasein*, no es un fenómeno en algún punto del desarrollo histórico-temporal: “No debe ser comprendida como una «caída» desde un «estado original» más puro y más alto”. Por tal razón, tampoco se asimila a un defecto que, en un momento superior de progreso civilizatorio, ya no se dé puesto que se habría superado por el progreso humano. La caída “sería también mal entendida si se le quisiera atribuir el sentido de una mala y deplorable propiedad óntica que, en una etapa más desarrollada de la cultura humana, pudiera quizás ser eliminada” (Heidegger, *op. cit.*, p. 194).

Se está ante un carácter de impropiedad que paradójicamente procura la positividad de ser del Ahí. En la oposición, en la disolución, en el encuentro que es desencuentro, en esa comparación continua que evidencia desarreglos y asimetrías, en ese lado oscuro del corazón, bajo la inmediatez y premura de lo cotidiano, ahí es donde se define el ser. No se afirma nada de la corrupción de la naturaleza humana, no se clasifican seres, se es en ese encontrarse impropio transido de negatividad. Lo



ganado en opciones libres que lo han fundamentado, se cae, se asume como pérdida de base, cómo imposibilidad de vivirse. Para Heidegger (1927/2014), ello es movimiento del sí mismo del *dasein*:

Los fenómenos de la tentación, tranquilización, alienación y del enredarse en sí mismo caracterizan el modo de ser específico de la caída. A esta movilidad del *Dasein* en su ser propio nosotros la llamamos *despeñamiento* [Absturz]. El *Dasein* se precipita desde sí mismo en sí mismo, en la carencia de fundamento y en lo inane de la cotidianidad impropia [...] En la caída no está en juego sino el poder-estar-en-el-mundo, aunque en el modo de la impropiedad. (pp. 196-197)

A continuación se desarrolla el análisis existencial en el tal vez más fundante carácter ontológico, la angustia. Este análisis corresponde al número § 40 de la obra, titulado “*La disposición afectiva fundamental de la angustia como modo eminente de aperturidad del Dasein*” (Heidegger, *op. cit.*, p. 202). La disposición afectiva en ocasiones se manifiesta ópticamente con el desacomodo, la desazón del enfrentamiento con entes en el estar-en-el-mundo. La caída deviene como despeñamiento, como un acortamiento de la comprensibilidad. El ser de la caída, el existencial propio del *dasein* que se manifiesta en la oposición con entes, en la oposición a esa unidad externa que es impropia, Heidegger lo enuncia como angustia.

Estamos pues, ante el **miedo** como constitución en la facticidad, en lo intramundano. Lo temible, lo que significa afectivamente el *ante-que* del miedo, es un ente. “El ante-que del miedo es siempre un ente perjudicial intramundano que desde una cierta zona se acerca en la cercanía y que, no obstante, puede no alcanzarnos (*op. cit.*, p. 204)”. La amenaza se descubre en el miedo. La amenaza siempre es un ente intramundano, pero ello sucede en la exterioridad del dinamismo del *dasein*. Pero lo amenazante no necesariamente opera y trastorna. Eso amenazante tiene su ser, su posibilidad en otra exterioridad ¿Cómo se hace posible ontológicamente esta situación óptica derivada de la disposición afectiva?

Heidegger señala como existencial a la ANGUSTIA. Lo amenazante no es el carácter de un ente. Lo amenazante es posible dado que es manifestación de una estructura ontológica que es la angustia. La angustia, más que una afección puntual, o un evento de trastorno emocional, hace parte del ser, y se inscribe en una carencia, un

recorte, una ausencia de significatividad, puesto que lo amenazante aparece como una nada ante la afirmación de la búsqueda del poder-ser, y con esa nada, el desarraigo, la nueva y perpetua expulsión del sí-mismo ganado y perdido en el estar-en-el-mundo. “El ante-que de la angustia se caracteriza por el hecho de que lo amenazante *no está en ninguna parte*” (*op. cit.*, p. 204).

Lo amenazante no es, pues, un ente que especial o específicamente cause la afección de recorte, eso amenazante no tiene fuente clara, no se tematiza, simplemente, no está en ninguna parte, comparte la funcionalidad óptica de la indeterminación. Sin peso existencial, lo extraño, lo afuera, lo mundo, es **nada**. Los primeros modos de la angustia tienen que ver con la “nada”, y con ese desarraigo de no “estar en ninguna parte”. La mundaneidad del mundo, los seres intramundanos, los ajenos, los externos, ese uno público y extraño, son continuo que choca con el *dasein*, pero es el mismo ser quien los revela como angustia, quien los constituye, quien comprensoramente les aclara con su carencia de significatividad. Heidegger (*op. cit.*) así lo postula:

La completa falta de significatividad que se manifiesta en el «nada y en ninguna parte» no significa una ausencia de mundo, sino que, por el contrario, quiere decir que el ente intramundano es en sí mismo tan enteramente insignificante que, en virtud de esta *falta de significatividad* de lo intramundano, sólo sigue imponiéndose todavía el mundo en su mundaneidad [...] La nada, es decir, el mundo en cuanto tal, se ha mostrado como el ante-qué de la angustia, esto significa *que aquello ante lo cual la angustia se angustia es el estar-en-el-mundo mismo*. (p. 205)

La angustia hace parte ontológica del *dasein*. No es una experiencia. No es una situación. Reviste notas de crítica, de crisis, pero no porque sea un temible enemigo externo que se opone frontalmente. Ello puede suceder, pero fundamente, la nada, la insignificancia, la carencia de sentido, es constitutivo del comprenderse como estar-en-el-mundo. Luego, la angustia se revela fácticamente en una cotidianidad transida de relaciones intramundanas. “El mundo ya no puede ofrecer nada, ni tampoco la coexistencia de los otros. [...] La angustia le quita al *Dasein* la posibilidad de comprenderse a sí mismo en forma cadente a partir del mundo y a partir del estado interpretativo público” (*Idem*).

“Es esencial a toda disposición afectiva abrir siempre el estar-en-el-mundo en su totalidad, según todos sus momentos constitutivos (mundo, estar-en, sí mismo)” (Heidegger, 1927/2014, p. 209). El fondo de la angustia, la condición de ser más originaria, la raíz misma que de la carencia impulsará el sentido, lleva a la soledad, lleva al punto obturador de sentido que da cuenta del ser. En lo más profundo, que es el mismísimo ser Ahí, el *dasein* que revela el ser, se comprende también como estar-en-el-mundo, como entidad insignificante. Surge el fenómeno del desarraigo, del no pertenecer, del no hallarse en lo ya afirmado y seguro. Sucede un aislamiento, se manifiesta un **solipsismo** fundamental. Ni el mundo, ni los otros constituyen sentido, realizan ser. Pero tampoco el sí mismo. Afuera es nada. Lo intramundano, que también es sí mismo, no hace sino recortar, rebajar, quitar sentido, hacerlo insignificante. La ausencia de sentido, la cosidad, el vacío, la insignificancia, el solipsismo, es ontológicamente constitutiva. Estar fuera vuelto un perpetuo no-estar-en-casa, simétricamente ordenado a estar-en-el-mundo, se descubre como origen de ese solipsismo fundante. Con palabras de Heidegger (*op. cit.*):

Este solipsismo existencial, lejos de instalar a una cosa-sujeto aislada en el inicu vacío de un estar-ahí carente de mundo, lleva precisamente al *Dasein*, en un sentido extremo, ante su mundo como mundo, y, consiguientemente, ante sí mismo como estar-en-el-mundo [...] El *Dasein* queda aislado, pero en cuanto estar-en-el-mundo. El estar-en cobra el modo existencial del no-estar-en-casa [...] *El no-estar-en-casa debe ser concebido ontológico-existencialmente como el fenómeno más originario.* (pp. 206-208)

Desde la afirmación inscrita en la caída, por la disposición afectiva propia del *dasein*, en Heidegger se ha revelado una cierta progresión fenomenológica de la negatividad que del miedo ha llevado a la angustia y que en ella ha propuesto como fundante esa nada, ese desarraigo del no-estar-en-casa que finalmente se esclarece como el punto del *dasein* en el que, solo, sin asideros, se reconoce como sin sentido, insignificante. Tal afirmación descrita del análisis existencial manifiesta entonces no una afirmación que suprime todo, pues si se declara temáticamente que el que revela el ser, no es, entonces nada es, y esto acabó en un ejercicio escéptico más. Por el contrario, la posibilidad de sentido nace del reconocimiento de un solipsismo radical

cuyo soporte es el vacío de sentido, que jalona hacia la constitución del ser en el poder-ser.

La dinámica ontológica comprendida en la angustia como existencial, lleva por el contrario al origen del sentido y al dinamismo comprensor del inagotable poder-ser. Aquí sólo se ha planteado que esta dinámica puede ser propia o impropia, puede develar sentido o agotarse en mundaneidad, puede ser mero fenómeno explicado categorialmente, o constitución del ser comprensora hacia el ser más. “En la medida en que dirige su cuidado al plano óntico o entitativo –al plano de los seres en su existencia fáctica– el hombre permanece dentro de una existencia inauténtica” (Antiseri & Reale, 1988, p. 521).

La propiedad del ser, su autenticidad, hará del *dasein* un comprensor que es recomponiéndose del carácter de caída, trascendiendo y trascendiéndose, pudiendo elegir, paradójicamente, entre lo propio o lo impropio. Lo inauténtico, lo impropio, ontológicamente es posibilidad, pero no es constitución fundante y originaria. La angustia es, entonces, la forma de abrirse privilegiada, el carácter ontológico primordial posibilitador del sentido, y por ende, de la constitución del ser: “Sólo en la angustia se da la posibilidad de una apertura privilegiada, porque ella aísla. Este aislamiento recobra al *Dasein* sacándolo de su caída, y le revela la propiedad e impropiedad como posibilidades de su ser” (Heidegger, 1927/2014, p. 209).

### ***Tiempo, muerte e historicidad***

El análisis del *dasein* agota, en la descripción fenomenológica ofrecida por Heidegger, el basamento existencial en la cotidianidad. Pero la cotidianidad, que permite la apertura hacia la constitución del ser, no puede agotar las determinaciones existenciales del *dasein*, pues solamente nos arrojaría su externalidad menos densa y menos comprensora. Si el análisis quedara aquí, sólo se esclarecería lo entitativo, la previsión del *dasein* como mero ente, como una cosa al lado de las demás cosas, aun cuando se haya enunciado los diferentes dinamismos que hacen posible la revelación del ser de lo ente. La hermenéutica heideggeriana da un paso más, si se quiere

trascendental, para alcanzar la completud, la totalidad, el origen mismo del ser. Leyte (2005) manifiesta que hasta este punto de la exposición:

Sólo se ha ofrecido una descripción del ente *Dasein* tal como aparece, es decir, en su cotidianidad. Es obvio que, sólo desde ella, se hace imposible una comprensión completa de este ente, una comprensión que pudiera acabar revelando su sentido y a la postre, por mor de ese descubrimiento, que en realidad no se trata de un ente. Porque desde el punto de vista de la cotidianidad, sin embargo, el *Dasein* siempre aparecerá como ente. Así pues, se hace preciso remontar la cotidianidad avanzando... hacia el origen de dicho ente. (p. 133)

Heidegger tras finalizar la primera parte de *Ser y tiempo* constata que los caracteres constitutivos del *dasein*, son pero en el plano de constitución limitado por esas concreciones propias de la cotidianidad, el mundo y la caída. “Se ha limitado al análisis del existir indiferente o impropio”. Aún no se puede esclarecer la fundamental constitución del ser del *dasein*, lo más propio y originante de él mismo pues, hasta este punto, el análisis “ha adolecido de una falla esencial. Existencia quiere decir poder-ser, pero también poder-ser propio [...] *el análisis existencial del Dasein hecho hasta aquí no puede reclamar para sí la originariedad*” (Heidegger, 1927/2014, p. 249) .

Heidegger desarrolla entonces la segunda sección, estudiando esa propiedad originante del ser del *dasein*, bajo la tematización del **tiempo**, enfrentando el quizás más importante carácter de la existencia, la muerte. El tiempo aparentemente, positivamente, limitadamente, se tiene como una indefinida sucesión idéntica para todo y para todos. El tiempo descrito existencialmente se marca por la muerte, no por las proporcionalidades cuantitativas del suceder óntico espacio-temporal. En Heidegger “el tiempo no es esa indefinida sucesión sobrentendida en la que tienen lugar las cosas, sino que es el tiempo de la existencia [...] la muerte define mi ser *por venir*, constituyéndose en mi suprema y primera posibilidad” (Leyte, 2015, p. 62). La tensión del “ser-más” heideggeriano ocurre con la **muerte** como la suprema posibilidad. Heidegger postula a la muerte como el carácter ontológico definidor de la existencia en el tiempo.

Los caracteres del *dasein* son originariamente en la perspectiva temporal marcada por la muerte. Existencialidad será entonces un anticiparse-a-la-muerte, en

futuro. La facticidad deviene como angustia de la muerte, como posibilidad límite que me reduce a nada, estando-ya en la muerte, lo más próximo, lo pasado. Caída es el estado habitual del ser-ahí, movida por la pretensión de huir de la muerte, de escapar y separarnos radicalmente de las cosas, siendo entonces el presente que no es otra cosa que la tensión entre futuro y pasado.

La segunda sección presenta el tiempo (futuro-anticiparse, pasado-estando ya y presente ser-ahí) en un sumario de los caracteres ontológicos del *dasein* y la perspectiva de búsqueda del sentido bajo el existencial de la muerte. Heidegger (1927/2014) anticipa:

Quedan así expresados los caracteres fundamentales del ser del *Dasein*: en el anticiparse-a-sí, la existencia; en el estar-ya-en..., la facticidad; en el estar-en-medio..., la caída. La muerte (o el estar vuelto hacia el fin) deberá dejarse determinar por estos caracteres. (p. 266)

Existir, para el ser del hombre, es “poder-ser”, existir como “proyecto”, existir como ser lo que “todavía-no-es”, existir realizando en la aperturidad las posibilidades de su libertad. Ello sugiere la cuestión de la existencia como totalidad de sentido establecido en la temporeidad. Como ser arrojado, la facticidad de la existencia hace que cada momento tempóreo sea una entrega a la muerte. Todo momento de ese estar-en-el-mundo establece la negatividad radical de la existencia, es emergencia de la muerte. “En cuanto arrojado estar-en-el-mundo, el *Dasein* ya está siempre entregado a su muerte. Estando vuelto hacia su muerte, muere fácticamente, y lo hace en todo momento mientras no haya llegado a dejar de vivir” (Heidegger, *op. cit.*, p. 275).

No hay seres que vivan y sufran el sentido de la totalidad, el sentido de la historicidad, la determinabilidad del tiempo desde un anticiparse hasta un estar ya que nuevamente se abre a más determinaciones. Las cosas no se hacen sentido. Los seres irracionales se determinan en un ahí fugaz y sin memoria. La muerte les llega justo en ese instante, que no fue distinto a ningún antes y que no tendrá después. El hombre siente, anticipa, sabe emocionalmente de la muerte. Es necesario considerar la muerte pues ella delimita y determina las posibilidades del hombre-en-el-mundo, pues allí se

pone fin a su “poder-ser”, a su ser en “proyecto”. Así, desde y en su mismo origen, el hombre está proyectado hacia un definitivo “no-poder-ser-más”.

El punto culminante de lo más propio del ser, lo más auténtico del *dasein*, es la muerte como el estar vuelto hacia la muerte. El *dasein* se comprende en su finitud, la existencia es una existencia tempórea, limitada. La posibilidad límite más propia y extrema es la muerte. Heidegger no concibe la muerte como simple dejar de vivir, de carácter más bien físico. La muerte continúa el sentido de la angustia pues “La angustia ante la muerte es angustia ante el más propio, irrespectivo e insuperable poder-ser”. La muerte se reconoce en el momento estructural del cuidado cuando a sí mismo se reconoce como “posibilidad de no-poder-existir-más”. Ante la propulsión constante del poder-ser, de la existencia reconocida como proyecto de sentido, de la constante existencial de la aperturidad, “La muerte es la posibilidad de la radical imposibilidad de existir. La muerte se revela así como la posibilidad más propia, irrespectiva e insuperable” (*op. cit.*, p. 275).

La comprensión de la totalidad revestida en el *dasein* se esclarece en ese claroscuro donde se pierde el sí mismo de sentido en la facticidad, para impulsarse a ganar mayor sentido. Si no se afirmara la muerte, si no se significa en la dinámica de estar vuelto hacia la muerte, la existencia se cerraría en los límites estrechísimos de la posibilidad positiva verificada. Pero el sentido está transido de negatividad y ella es la muerte pues cada momento de recorte, de oposición, de angustia, de caída, de culpa, de irresolución, en el perpetuo anticiparse del ser-más, posibilita el trascenderse temporalmente en nuevas posibilidades. La muerte no lleva al suicidio fáctico, lleva al sentido en la plenitud de la historicidad, (que no es una suma lineal de momentos), superando las puntualidades de la angustia, de la nada, del ser en sí, del cosificarse impropriamente. “El vivir para la muerte constituye, por tanto, el sentido auténtico de la existencia” (Antiseri & Reale, 1988, p. 522).

La muerte, en esta perspectiva, significa:

“La muerte es posibilidad más **propia** del *dasein*” (Heidegger, 1927/2014, p. 279).

“La posibilidad más propia es **irrespectiva**” (*Idem*). Esta posibilidad no tiene parangón, no tiene un respecto anterior que ya haya dado sentido anticipatorio a la muerte. Se tiende hacia ella sin un sentido que recubra la monumentalidad existencial de la muerte. Tal posibilidad concita su más plena singularidad pues sitúa al hombre en la soledad y el aislamiento radicales que le privan de todo recurso a los entes y el mundo. No hay otra muerte que la mía, no hay una experiencia de rotunda nada que se asemeje a la propia muerte. Nada puedo poner entre mi existir y la experiencia de la muerte, ello sucede en el más puro rincón de la propia soledad.

“La posibilidad más propia, irrespectiva e insuperable es **cierta**” (Heidegger, *op. cit.*, p. 280). Esta certeza es mayor a cualquier carácter objetivo de los entes pues señala su estructura, su totalidad de sentido, “no reivindica tan sólo un determinado comportamiento del *Dasein*, sino que atañe a este en la plena propiedad de su existencia” (*op. cit.*, p. 281).

“La posibilidad más propia, irrespectiva, insuperable y cierta es **indeterminada** en su certeza” (*Idem*). Deviene indeterminada, pues es amenaza constante de la existencia, una amenaza radicada en la existencia misma. No es algo externo que me amenaza en un tiempo, o en un aspecto de mí, la muerte es la envoltura de la vida, transpira y transluce cada rincón y cada acción del existir, abraza el fondo de cada determinación temporal. La indeterminación acerca, por la angustia, ante la nada de sentido, ante la nada de la posible imposibilidad de existir.

El uno, la cosidad del estar-en-el-mundo, la dinámica de la ocupación, se adhieren al sentido de aquello que pretende cancelar el sentido. Esta necesaria confrontación ante lo “positivo” hace posible esclarecer el ámbito de libertad que emana la propiedad, la conciencia de la muerte. Estar vuelto hacia la muerte corresponde entonces a un carácter ontológico cuya propiedad es la libertad, el poder-ser que supera la facticidad, por el cual el *dasein* permanece en sí mismo gracias al adelantarse. Heidegger (*op. cit.*) resume así:

El adelantarse le revela al *Dasein* su pérdida en el uno mismo y lo conduce ante la posibilidad de ser sí mismo sin el apoyo primario de la solicitud ocupada, y de serlo en una libertad apasionada [...] libertad para la muerte”. (p. 282)



Así pues, morir *no es un hecho* simplemente por venir en un continuo biológico lineal. Lo mortal, la muerte, es el existencial permanente, un modo de ser propio del *dasein*. Manifiesta el existir como “ser-para-el-fin”, es una estructura existencial, funciona, se actualiza, está presente, en cada momento y en cada región de la existencia. Se puede decir que el hombre “muere, mientras está en vida”.

La **historicidad** riñe con las mediciones objetivas de las sucesiones temporales, con el tiempo definido como la “sucesión ilimitada de momentos uniformes” (Leyte, 2015, pp. 85-86), así como también de la simple monumentalidad, o la memoria de héroes y hazañas. Heidegger denomina historia a la ciencia óptica que reconstruye y objetiviza el pasado, y designa como historicidad el modo de ser del *dasein* manifestado significativamente en el proyectarse libre en su temporeidad, remitiendo al acontecimiento decisivo de la existencia. Contra el historicismo que propone primero un ideal, una motivación ideológica o política por encima del existente humano, Heidegger enuncia que es el ser-ahí quien imprime sentido y se da en el estar-en-el-mundo como una historia del mundo. “La historicidad es en todo momento una propiedad del mundo de un *dasein* existente” (Botero, 2004, p. 44). A diferencia del idealismo hegeliano en el que la conciencia particular se disolvía en una entidad total megatempórea, el Espíritu, que se objetivaba por las hazañas de los héroes, en Heidegger *dasein* accede a la historia propiamente, en cuanto asume la temporeidad de sí mismo. “El tiempo propio pasa a ser una creación humana [...] el tiempo es la existencia del hombre [...] permite ser histórico en sentido eminente y temporizar su propia existencia” (Botero, *op. cit.*, p. 41).

La otra forma de considerar el tiempo es la del *dasein* impropio. En §74-75 Heidegger enuncia que la historicidad exige a la libertad del *dasein* apropiarse de un remanente de sentido aportado por la colectividad y determinarse en su propio destino individual: “El *dasein* tiene que aceptar el pasado, el horizonte o destino colectivo (*Geschick*) para a partir de él generar su horizonte o destino individual (*Schicksal*)” (Lozano, 2006, p. 64). El tiempo asumido impropriamente se doblega ante el uno, sólo permite tematizar o cosificar instantes referidos a una externalidad ocultadora, se somete al horizonte de la masa, del colectivo propuesto como razón. En el uno el

*dasein* sólo es caída, sólo aparece en ocupación, “sólo conoce el tiempo público, no temporiza” (Botero, *op. cit.*, p. 42).

La esencia de la existencia es la dinámica ontológica de la muerte, no como mera situación, o dejar de vivir, sino como obturación del proyectarse de sentido en el mundo. Esa nada de sentido que anticipa la muerte como relación permanente y eminentemente referencial del ser del *dasein*, constituye entonces, en su temporeidad siempre proyectante, radicada en un haber-sido, el acontecer de sentido que constituye la historicidad.

La historicidad del ser es la historicidad del mundo comprendido por el ser en su volverse hacia la muerte. La historicidad no es una posibilidad ni puramente espiritual-teórica, ni una prospección trascendental religiosa. La historicidad es una construcción eminente de la **finitud** esclarecida por el tiempo de sus posibilidades. Lo histórico es el mundo manifestado por el ser. “Una filosofía de la historia se ocupa de lo universal [...] una filosofía de la existencia está centrada en el *Dasein* y en lo que le acontece en la vida cotidiana”. La historicidad es construcción a futuro del estar-en-el-mundo transido de un cuidado asumido desde el estar vuelto hacia la muerte. “El estar vuelto hacia la muerte da al *Dasein* su particular espesor, abre la experiencia pasada en tiempo del mundo y la historia del *Dasein* en historia” (Botero, *idem*). La historicidad aúna sentido de existencia en medio de la tensión significativa de la muerte que cubre, gracias a la libertad, las posibilidades de ser más en el tiempo apropiado, en contra del uno y lo público. La esencia de la existencia, la muerte, constituye entonces el fundamento de la historicidad. Heidegger (1927/2014) afirma:

La historia, en cuanto forma de ser del *Dasein*, hunde sus raíces tan esencialmente en el futuro, que la muerte, como esa posibilidad del *Dasein* antes descrita, rechaza a la existencia precursante hacia su *fáctica* condición de arrojada, otorgando así al *haber-sido* su peculiar primacía dentro de lo histórico. *El modo propio de estar vuelto hacia la muerte, es decir, la finitud de la temporeidad, es el fundamento oculto de la historicidad del Dasein.* (p. 399)

### ***Balance de la Analítica Existencial***

Heidegger no puede considerarse como un metodólogo, como alguien que bajo una propuesta teórica e informativa particular, ha diseñado un camino procesual de analizar cierta realidad a partir de operaciones concretas. Hace parte y transforma la historia de la hermenéutica porque realiza una crítica devastadora a la filosofía, la ciencia y la técnica, bajo la tesis axial del olvido del ser.

Su propuesta es una hermenéutica de la facticidad. En el plantearse radicalmente la pregunta por el ser ha ofrecido una estructura ontológica no determinada por realidad anterior, por fundamento o reflexión teórica previa. Su lenguaje y su dinámica propositiva son una descripción que no es mera exposición temática, sino una aventura del existente para establecer su propio sentido, para acontecer como él mismo, para ser. Cuando se comenta a Heidegger, en muchas ocasiones resulta riesgoso intentar acceder a su experiencia por los esquemas de juicio lógico que siempre se manejan, porque el comentarista suele interpretar desde la sintaxis lógica deudora de los juicios aristotélicos, retomados por la ciencia y establecidos como categorías en Kant. Y siguiendo a este, Heidegger irá a lo profundo pues el ser resulta la condición de posibilidad de su manifestación entitativa, en un juego del pensar que sugiere lo claro-oscuro flexible, indeterminado, revelador en la emergencia de la temporeidad.

Heidegger aporta, más allá del fenómeno y la intuición legadas de Husserl, una fenomenología existencial que se imbrica con la facticidad, con la cercanía del mundo, con la existencia en su contexto más propio y esclarecedor, con la referencia eminente de la historicidad. La trascendencia, dados unos dinamismo no sujetos a razones y juicios procurados por la tradición, hacen posible el reconocimiento del sentido del ser personal, realizando en ello la comprensión del mundo que le pertenece, yendo a contravía y desconociendo las impropiedades e inautenticidades erigidas como uno, como publicidad, como tiempo y razón. La comprensión precede a la interpretación porque es fundadamente la constitución de un sí mismo en la aperturidad por la cual se es, densificando el tiempo, temporizando el mundo,

eligiendo libremente ante las posibilidades, siendo, en fin, más. El ser no es positividad sino beligerancia, negatividad, volverse contra la muerte.

El regreso a lo existencial posibilita entenderse, comprenderse en un círculo que asume anticipaciones, recortes de sentido, haberes previos y significaciones o conceptualizaciones previas. Así el sentido es manifestación de una construcción continua que no se cancela por definiciones o explicaciones universales. El ser temporizado se comprende manifestando en su temporeidad la historicidad esencial.

Heidegger impulsará, entonces, una crítica a las pretensiones de verdad y de incontrovertibilidad de la filosofía y la ciencia que olvidó el ser, sustituyéndolo por las objetivaciones de los entes, por las impersonales definiciones que cosifican y alienan todo. La vuelta al ser hace posible el emerger de lo existencial que antecede y siempre se propone en cualquier empresa filosófica de sentido. Reconstruye entonces las estructuras ontológicas restituyendo la primacía de la subjetividad humana (su mundaneidad, su libertad, su autoprojectarse, su pathos de sentido, su constitución en lenguaje, su historicidad), disuelta en los positivismos y las ideologías. Investigar acerca del existente humano gana con Heidegger elementos dinámicos esclarecedores de la complejidad y la riqueza de la vida social, personal, cultural. Ese es su aporte y su legado. Esa es la herencia de sentido que procura a las iniciativas de comprensión.

Desde Heidegger, y muy a su pesar, se realizarán los existencialismos. Los de carácter religioso, como el de Emmanuel Levinás. Los de carácter político, como el de J. P. Sartre. Paul Ricoeur volverá una y otra vez sobre Heidegger proponiendo una antropología hermenéutica bajo los horizontes de la finitud y la trascendencia de la caída, así como un panorama de la interpretación como instrumentación existencial de acceso a la cultura y los productos simbólicos. Gadamer establecerá una hermenéutica como ontología del lenguaje, recogiendo el “giro lingüístico” del último Heidegger. Gadamer se distancia del ontólogo en que este insiste en la construcción de ser a futuro, como un proyectarse fáctico. El hermeneuta (Gadamer), volverá a una perspectiva focalizada en el acontecer pasado que se sustancia en todo individual que interpreta, haciendo parte de una tradición.

La postmodernidad asumirá a Heidegger en las propuestas de crítica y sentido de Lyotard, Vattimo y la deconstrucción de Derrida. Podría afirmarse que el discurso heideggeriano salva las indiscreciones políticas del filósofo. Los pensadores post-modernos asumirían una línea cercana a Lyotard, que en el decir de Steiner “En su *Heidegger et les juifs* (1988), sugiere que Auschwitz fue una puesta en acción, en grado supremo, de ese «olvido del Ser»”. De otra parte, habría sido un acierto de Heidegger su oferta ontológica pues “la idea de la tecnología del proceso nazi de exterminación, del Gulag soviético, de los armamentos nucleares, cumple categóricamente con el profético análisis heideggeriano de la decadencia tecnocrática –nihilista– de la presencia del hombre en el mundo” (Steiner, 2001, p. 36).

Paradójicamente, los pensadores de la Escuela de Fráncfort, muy críticos del nazismo, terminarán coincidiendo con estos representantes post-modernos, y en esta interpretación a-humanista crítica de lo tecnocrático. Pero Fráncfort no pasa a Heidegger, a quien no le perdonan ni su nazismo, ni su formalismo carente de perspectivas ético-políticas, y por ello la Teoría crítica de la sociedad se inscribe, nuevamente, en un proyecto epistemológico moderno, ajeno a la exaltación del individuo agenciada por la ontología heideggeriana.

### ***HANS-GEORG GADAMER, hermenéutica de las ciencias humanas***

#### ***Esbozo biográfico***

Nace en Marburgo en 1900 y muere en Heidelberg en 2002. Hacia 1919 hace su formación superior en la Universidad de Marburgo. Tiene como maestros a Höenigsberg, Paul Natorp y Martin Heidegger. En Marburgo frecuenta círculos artísticos que dejarán una clara impronta en el joven Gadamer: “allí pronto afrontó nuevas experiencias universitarias: la descripción fenomenológica de Husserl, la crítica a la teología histórica, el relativismo histórico y la filosofía de la vida de Nietzsche” (De Santiago Guervós L. E., 1997, p. 15). Suma a ello una cercanía a

Kierkegaard y Van Gogh por lo que verá a la obra artística como la auténtica manifestación del ser de la filosofía. Alcanza el doctorado en un tiempo récord y es habilitado gracias a una tesis sobre Platón dirigida por Natorp en 1922. Asiste con regularidad a los cursos que imparte Heidegger y pronto accede a una conciencia existencial de la filosofía bajo el espacio privilegiado del objeto estético: “De Heidegger tomó la presentación de la génesis de los esquemas de la tradición filosófica, como *respuestas a preguntas reales*” (De Santiago Guervós L. E., 1997, p. 16). Admirando al gran maestro de *Ser y tiempo*, se interesa en el estudio de los clásicos y en el instrumental estético-filosófico que con ellos se gana. En 1931 publica su primera obra, *La ética dialéctica de Platón*. Tras ejercer como ayudante de cátedra, obtiene el título de profesor en la Universidad de Leipzig en 1938.

En pleno auge del nazismo, mantiene un perfil bajo y guarda silencio, limitándose a comunicar en la cátedra el producto de sus investigaciones estéticas. No obstante, estudia a Rilke quien se había convertido en el poeta de la resistencia universitaria.

Es nombrado Rector en Leipzig. En la Alemania dividida de la post-guerra evade la influencia soviética trasladándose a Fráncfort del Meno, donde establecerá relación con Horkheimer y Adorno. Pasa entonces a Heidelberg, donde sucede a Karl Jaspers. Allí, a partir de 1949 desarrollará su labor investigativa que dará como fruto en 1960 su obra cumbre, *Verdad y método*. En 1968 se jubila e inicia la promoción de su filosofía hermenéutica en muchos lugares, especialmente América. Recibió numerosas condecoraciones y premios por su extensa labor filosófica y estética. Fallece en 2002 y ha sido el inspirador de múltiples empresas en la comprensión del fenómeno textual, interpretativo e histórico, fundando una hermenéutica como ontología del lenguaje, en la identificación del conocimiento humano como dinámica histórica. (De Santiago Guervós, 1997)

### ***Hermenéutica: Schleiermacher, Dilthey y Heidegger***

Según Ebeling, citado por Maceiras y Trebolle, el término hermenéutica se debe a la obra de “J. C. Dannahauer, *Hermeneutica sacra sive methodus*

*exponendarum sacrarum litterarum* (1654)” (1990, p. 25). Su investigación corresponde con la popularización de la imprenta que permitió el estudio de muchísimos productos textuales diferentes a los textos sagrados. Dannhauer no sólo fue el primer en usar el término, inspirándose en la lógica interpretativa, de carácter silogístico del *Peri-Hermeneias* aristotélico, Grondin (1999) afirma que además:

Había expresado su intención de elaborar una hermenéutica universal [...] de buscar una doctrina metodológica de las ciencias que se estaba independizando de la escolástica [...] Esta “hermenéutica filosófica” tiene un enfoque universal en la medida en que debe ser aplicable a todas las ciencias. (p. 82)

El campo del ejercicio hermenéutico correspondió inicialmente al mundo de los estudios bíblicos, luego de más de mil años de comprensión definida por las predicaciones dogmatizantes y devocionales, en las cuales el sentido literal de la escritura lo daba la escritura misma, entendida usualmente desde criterios neoplatónicos (lo cual trajo un círculo de infinitas redundancias, anacronismos, pseudopositivizaciones y autorreferencias que violan toda intelección situada e histórica de las tradiciones redaccionales de la Sagrada Escritura). Apareció, con Spinoza, una **crítica racionalista** por la cual la Biblia constituía una afirmación ética, pero no un testimonio histórico, dado que muchísimos pasajes (más bien míticos, y en donde no aparece por ningún lado el diablo), escapaban de la recta comprensión racional de los acontecimientos. La validez del texto bíblico estaría signada en las ofertas de conducta racional, de carácter transhistórico, como son las ideas mismas de la razón.

A Spinoza lo seguirá Reimarus, quien inaugurará la **crítica histórica** como una suerte de desmitologización. Reimarus veía a Jesús como un revolucionario político, un gran predicador, asesinado por el sistema, cuyos discípulos enaltecieron a través de los significados de la resurrección, para preparar su futuro triunfo histórico acorde a su misión mesiánica. Para Reimarus la clave de la fe está en la ubicación del Jesús histórico que sólo se puede comprender bajo el examen de las categorías mesiánicas propias del contexto religioso-político de la época.

Lessing seguirá este derrotero señalado por los métodos histórico-críticos, pero a la confirmación de los condicionamientos sociales, económicos, culturales e ideológicos, a los cuales responde el texto sagrado, hará, paradójicamente, un regreso a las verdades eternas, dado que lo verdadero de la fe no serían las determinaciones históricas sino lo que se ha perpetuado a través de los siglos: una verdad íntima buscada por el corazón, por un sentir más profundo que los acontecimientos espacio-temporales. (Maceiras & Treballe, 1990, pp. 25-27)

**Friedrich Schleiermacher** (1768-1834) planeó un proyecto de hermenéutica universal y trató de formar una ciencia de la hermenéutica con una criteriología de la comprensión que fungiera con la autonomía de un método. Su fuente de reflexión es la investigación de la teología bíblica, que en algunos momentos solamente fue fraseología dogmática, sin mayor penetración en las condiciones productoras del sentido lingüístico, y del sentido biográfico-histórico, en las distintas enunciaciones del misterio cristiano. Fue un gran ecumenista interesado en la unidad de los cristianos a partir de una manera común de evidenciar la fe en Cristo. Dado el componente crítico de su discurso, muchos lo consideran representante de la teología racionalista, dimensión polémica de las teologías tradicionales más bien dogmáticas y ritualizantes. Para este teólogo la fe se define como el gran sentimiento de dependencia que surge en la experiencia de Dios, la cual se comunicó gracias a un proceso histórico-redaccional agenciado por una comunidad creyente. Así, se da un marco racional-experiencial a la fe y a la Iglesia como institución histórica:

[No admite] una verdadera revelación o desvelamiento ni del ser ni de la voluntad de Dios, los dogmas y las instituciones no son sino expresiones a través de las cuales el sentimiento evoluciona y se desarrolla [...] desde una perspectiva histórico-comunitaria, expresiones acuñadas en el seno de tradiciones religiosas para hacer posible la experiencia colectiva y su transmisión o difusión a través del espacio y del tiempo [...] han de ser recibidas con respeto religioso, pero sin que, propiamente hablando, pueda, respecto a ellas, hablarse de verdad en el sentido del saber o conocimiento (Illanes & Saranyana, 1995, p. 259)

A principios del siglo XIX, F. Schleiermacher criticaba la hermenéutica por su falta de unidad; afirmaba que “la hermenéutica, como arte de la comprensión, no



existía como un campo general, sino como una pluralidad de hermenéuticas especializadas” (Palmer, 2002, p. 84). Hasta su momento la hermenéutica era una disciplina al servicio de unos campos de significación: la literatura, la jurisprudencia y la teología bíblica. Su perspectiva acercará a una comprensión general de lo humano que será objeto de la hermenéutica, erigida como un saber autofundado, trascendental y totalizante: “el arte de la hermenéutica”. Un gran aporte a la exégesis bíblica fue el examinar los textos sagrados en su universalidad: sujetos a todos los procesos de comunicación oral, fijación textual, diferenciación ideológica, determinación léxica particular, propios de cualquier texto.

La fuente del arte hermenéutico son las dificultades al enfrentar conjuntos textuales antiguos, dificultades que por lo demás se hacen también patentes en la comunicación cotidiana. Es decir, las incorrecciones de significación, las asimetrías experienciales, lexicales, culturales e ideológicas, son parte de la dinámica general del lenguaje. Algo nos acerca al sentido, pero mucho nos aleja de él. El malentendido es lo obturante del proceso hermenéutico:

Si todo fuera completamente extraño, la hermenéutica no sabría enlazar su trabajo; y lo mismo en el caso contrario, a saber, si nada fuera extraño entre el que habla y el que percibe, tampoco necesitaría enlazar nada, sino que el comprender se daría siempre al mismo tiempo que el leer y el oír o tal vez de antemano por adivinación y se comprendería totalmente por sí mismo. (Schleiermacher, 1999, p. 59)

Afirmaba que todo lo que nos llega del pasado (historia, escritos, conductas, etc.) aparece desarraigado de su mundo original y pierde, por lo tanto, su significatividad; por ello, sólo se puede comprender a partir de ese mundo, de su origen y génesis. La hermenéutica tendría como finalidad alcanzar la claridad, ganar la plenitud de significado, “La hermenéutica es el arte de evitar el malentendido” (Schleiermacher, 1959, p. 30). Así, trató de integrar diferentes técnicas en un campo general unificado, y propuso una serie de principios básicos o cánones (contextuales y psicológicos), que servían para interpretar tanto un documento legal como un texto bíblico o uno de literatura (Martínez, 2008, p. 4).

La hermenéutica asume un ideal de comprensión de la totalidad, dado que el malentendido, los vacíos, las dificultades de comprensión, son múltiples y en

ocasiones, determinan graves equívocos en la fijación real del sentido de lo comunicado. Estamos ante la primera gran regla de la interpretación: la coherencia entre el todo y sus partes, la interrelación entre los elementos particulares y su estructura general, que hacen de ese objeto de sentido una identidad completa, única, autosubsistente.

Lo hermenéutico señala no sólo sentidos fragmentarios, recomendaciones o acercamientos puntuales. Lo hermenéutico establece, sobre las peculiaridades de un lenguaje, un pensamiento, una afirmación intelectual, un conjunto significativo que, además, se revela procesualmente dado que no todos los elementos particulares han sido adecuadamente interpretados. Schleiermacher sentencia: “Todo lo individual puede ser comprendido únicamente mediante el todo, y, por tanto, toda explicación de lo individual presupone ya la comprensión del todo” (Schleiermacher, 1999, p. 87).

Para Schleiermacher, al principio del **comprender** le corresponde siempre moverse en un círculo, un constante retorno y vaivén del todo a las partes y de éstas al todo, una descripción dialéctica polar, pues considera la individualidad como un misterio que nunca se abre del todo, y el problema mayor radica en la “oscuridad del tú” y “porque nada de lo que se intenta interpretar puede ser comprendido de una sola vez” (Schleiermacher, 1967, p. 33). Toda interpretación es una aproximación, una parcialidad de sentido, que, no obstante, aspira a la completud.

La interpretación debe, además, tratar de comprender a un autor mejor de lo que él mismo se habría comprendido, fórmula con la cual quiere decir que el intérprete tiene que hacer conscientes algunas cosas que al autor original pueden haberle quedado inconscientes (Martínez, 2008, 5). Para Schleiermacher la hermenéutica arranca como labor de lenguaje pero halla su cima como identificación personal, como construcción psicológica. De allí su interés profundo en considerar el sentir que hace dinámica toda experiencia de fe.

Los protagonistas de la historia serán representantes de su época, objetivando en sus obras el espíritu de esa época: “La relación establecida por Schleiermacher entre la personalidad del artista y su obra es la misma que media entre la historia como totalidad y los acontecimientos históricos que la integran” (Maceiras &

Trebolle, 1990, p. 37). De esta forma ofrece un criterio fundamental para la hermenéutica romántica que asigna responsabilidad histórica, en rango de heroicidad, a las obras geniales de los grandes autores. Se debe acceder a lo divino de la obra, a ese aspecto espiritual y trascendente que la hace única en el transcurso histórico. Comprender es **adivinar**, apropiarse del espíritu divino vitalizado en la obra de un genio. Surge la comprensión como parte de una

Adivinación realizada a través de la con-genialización con el autor de la obra artística [...] Un Homero o un Virgilio sólo pueden ser comprendidos y gustados a través de la comprensión de sus épocas respectivas, pero ellos son los que hacen época, conforman y representan sus propias épocas (Maceiras & Trebolle, 1990, p. 36)

Con Schleiermacher la comprensión exige una aplicada disciplina metódica que conjugará lo general comunicativo y lingüístico con lo personal, adivinatorio y psicológico, en una completa aproximación interpretativa al autor y su obra. La comprensión sería una operación por la cual las distancias entre intérprete y autor son salvadas reavivándose el significado perdido por las distancias temporales, filológicas, espaciales, culturales. Se debe recomponer el acto original de la producción intelectual. De esta manera el método hermenéutico, en tanto acercamiento a la genialidad del autor, es adivinatorio, apelando a instrumentaciones psicológicas. Y el mismo método, apreciando el contexto comunicativo de composición de la obra, será comparativo, al disponer la correlación lingüística a través de instrumentaciones filológicas, gramaticales, que permitan la revivificación significativa en el hoy. Ello correspondería a la operación de la comprensión en los momentos del pensamiento y el lenguaje.

La obra, producto del lenguaje particular de un genio creador, contiene en sí las interacciones complejas de la vida a la que pertenece. La vida que subyace constituye un tejido complejo de significaciones. La obra de un artista se presenta en su individualidad. Pero su significado no se reduce a la apariencia de su particularidad, debe ser establecido al sumarse la constante significativa de las demás obras. Un producto individual del lenguaje gana densidad, delimita su contenido, al lado de las demás obras. Y las demás obras constituyen un panorama complejo, pues son las demás obras del autor, las demás obras del género, las demás obras del movimiento

estético al que pertenece, las demás obras de una época que marca a todas las obras. Schleiermacher define: “Las formas de toda composición se configuran a partir de la naturaleza del lenguaje y de la vida común que está unida y se desarrolla al tiempo con él” (Schleiermacher, 1999, p. 105).

Establece un nivel de igualación que trasciende las oscuridades del sentido verificadas en el presente. La finalidad del método hermenéutico, el producto de la comprensión, es la **equiparación**. Lo interpretado ya no tiene como referencia un objeto ideal, universal e intemporal, producido gracias a un proceso de mimesis que le aseguraba ese sentido eterno. La hermenéutica trae al aquí y ahora tanto los sentidos, las ideas, los rasgos de pensamiento perenne, como la individualidad del genio creador y la originalidad elocuente de una época expresada en una obra. De la comprensión de la imitación (“*Nachbildung*”) se pasa a la comprensión como equiparación (“*Gleichsetzung*”), de suerte que:

Para Schleiermacher la consecución de esta equiparación en los planos lingüístico e histórico no es más que una condición de posibilidad o un presupuesto necesario para aquello en que consiste el verdadero acto de comprensión, que no es sino la identificación con el autor mismo [...] la comprensión del texto, que el autor nos ha dejado como manifestación fiel de su propia vida [...] El presupuesto básico es el de que toda individualidad es manifestación de la vida en su totalidad, de la cual autor e intérprete son partícipes. (Maceiras & Treballe, 1990, p. 33)

**Wilhelm Dilthey** (1833-1911) fue el teórico principal de las ciencias humanas, el primero en concebir una epistemología autónoma para ellas. Su reflexión apunta al rescate de la vida humana, del hombre, articulando la profusión de elementos que se integran en esa totalidad compleja que significa la realidad histórico-social, y que será el objeto de las ciencias del espíritu. Dilthey en su *Crítica de la razón histórica* enuncia: “La idea fundamental de mi filosofía es que hasta ahora no se ha puesto nunca como base de la filosofía la experiencia total, plena, no mutilada, es decir, la realidad completa e íntegra” (Dilthey, 1986, p. 89).

En el contenido de sus *Obras*, Dilthey insiste cada vez más en la noción de estructura en cuanto permite captar en una totalidad la coherencia de los diversos elementos, en función esencialmente de su finalidad consciente e inconsciente; y busca una ciencia de las realidades humanas que produzca un conocimiento cierto y

objetivo, es decir, verificable de manera intersubjetiva, consciente de que hay grados de verdad y que a ella sólo se llega por aproximación (Martínez, 2008, p. 6). La totalidad, al igual que en Hegel, es un asunto esencial y primeramente pertinente de la historia: “La Historia no es sino la vida captada desde el punto de vista del todo de la humanidad, que constituye una conexión” (Dilthey, 1944, p. 281). Se aspira, pues, a conocer al ser humano, Dilthey expresará más adelante: “La totalidad de la naturaleza humana sólo se halla en la historia” (Dilthey, *op.cit.*, p. 409).

Naturaleza e historia corresponden a índoles diversas de la realidad. El hombre no puede comprenderse como mero objeto natural, su referente esencial es la vida de su espíritu que procura las interrelaciones prácticas del mundo social, y con ello, el derrotero de la historia. El hombre en Dilthey corresponde no a la visión romántica o idealista, deudora de Hegel, que se adelgazaba para ser un héroe sustanciador de hazañas que catapultaran el ascenso autoconsciente del Espíritu. Lo humano deviene como la intimidad del ser individual, con su carga de valores, saberes, sentires, inmerso en su socialidad. La interioridad, los datos de la vida misma, la *Erlebnis*, constituyen el campo de estudio de las ciencias del espíritu. Por ello, respecto al mundo natural, externalidad y amenaza, los estatutos de racionalidad, y las legalidades científicas que les corresponden, también han de ser distintas. Dilthey (*op. cit.*) explica:

Los hechos de la sociedad nos son comprensibles desde dentro, podemos revivirlos, hasta cierto grado, a base de la percepción de nuestros propios estados, y la figuración del mundo histórico la acompañamos de amor y de odio, de apasionada alegría, de todo el ardor de nuestros afectos [Al contrario...] la naturaleza es muda para nosotros. Solamente el poder de nuestra imaginación infunde una apariencia de vida e interioridad en ella (...). La naturaleza nos es extraña porque es algo exterior, nada íntimo. La sociedad es nuestro mundo (pp. 44-45)

Nosotros no sólo reconocemos los objetos físicos, también reconocemos su significado. No sólo vemos manchas negras en un libro, también percibimos el significado de ese escrito; no sólo oímos los sonidos de la voz humana, también captamos lo que significan; no sólo vemos movimientos faciales y gestos, también percibimos intenciones, actitudes y deseos. La comprensión de los significados es un modo natural de entender de los seres humanos (Martínez, *op. cit.*, p. 7). Dilthey

específica: “La realidad auténtica la poseemos únicamente en los hechos de conciencia que se nos dan en la experiencia interna” (Dilthey, 1944, p. 5).

Mientras que en el conocer natural se persiguen explicaciones causales (*Erklären*), verificadas experimentalmente, vueltas fórmulas para la solución de los patrones de conducta de los eventos materiales, de validez perpetua y de aplicación universal; en el conocimiento histórico se quiere la **comprensión** (*Verstehen*), como conceptualización de un conjunto de vivencias y hechos propios de una comunidad específica. Haciendo eco a una directriz de cuño neokantiano, en *Psicología y teoría del conocimiento*, libro inscrito en *Obras VI*, expresa la distinción fundamental, también debida a Droysen, entre lo explicativo natural-fenoménico-positivo, y lo comprensivo humano-histórico-espiritual, Dilthey (1945) distingue:

Las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*) se diferencian de las ciencias de la naturaleza (*Naturwissenschaften*), en primer lugar, porque éstas tienen como objeto suyo hechos que se presentan en la conciencia dispersos, procedentes de fuera, como fenómenos, mientras que en las ciencias del espíritu se presentan desde dentro, como realidad, y, originalmente, como una conexión viva. Así resulta que en las ciencias de la naturaleza se nos ofrece la conexión natural sólo a través de conclusiones suplementarias, por medio de un haz de hipótesis. Por el contrario, en las ciencias del espíritu tenemos como base la conexión de la vida anímica como algo originalmente dado. La naturaleza la “explicamos”, la vida anímica la “comprendemos”. (pp. 196-197)

Dilthey dice que “en las venas del sujeto conocedor que construyeron Locke, Hume y el mismo Kant no corre verdadera sangre” (en: Polkinghorne, 1983, p. 309). Contra una psicología positivista “explicativa”, fragmentaria, fría, inanimada, meramente superficial, opondrá una psicología descriptiva que “se convertirá en el fundamento de las ciencias del espíritu como la matemática lo es de las ciencias de la naturaleza” (Dilthey, *op. cit.*, p. 241). Esta psicología que impregna todas las demás ciencias humanas es fundamentalmente una ciencia de las vivencias auténticas, aquellas que no se comprimen u homogenizan, sino que aparecen en la rotundidad de la compleja vida misma. Insiste que hay otro tipo de experiencia “perceptual”, la que debe emplear las ciencias humanas.

Las ciencias del espíritu se ocuparán entonces de tres clases de enunciados: “el elemento histórico, el elemento teórico y el elemento práctico [...] que configura lo

que cabe calificarse de una triple dirección en el pensar, que impide en todo momento su reducción a una única manifestación” (Gabilondo, 1988, p. 103). Serán las ciencias del espíritu las que consigan establecer las efectivas conexiones internas que dan razón a las vivencias de los individuos en su realidad, superando tanto el relativismo de la metafísica como el reduccionismo de las ciencias naturales. Dilthey (1944) define que:

La historia, la economía política, las ciencias del derecho y del estado. La ciencia de la religión, el estudio de la literatura y de la poesía, del arte y de la música, la concepción filosófica del mundo, ya sean como teoría, ya como conocimiento del transcurso histórico, componen tales ciencias. (p. 91)

En su famoso ensayo de 1900, *Entstehung der Hermeneutik* (Origen de la hermenéutica), da un paso importante y definitivo más allá de Schleiermacher: sostiene que no sólo los textos escritos, sino toda expresión de la vida humana es objeto natural de la interpretación hermenéutica. Señala, asimismo, que las operaciones mentales que producen el conocimiento del significado de los textos – como se describen en las reglas hermenéuticas– son las mismas que producen el conocimiento de cualquier otra realidad humana. Por ello, el proceso hermenéutico del conocer admite cualquier forma que revista algún significado, como el comportamiento en general, las formas no verbales de conducta, los sistemas culturales, las organizaciones sociales y los sistemas conceptuales científicos o filosóficos (Martínez, 2008, p. 5).

Lo hermenéutico no es solamente la mediación teórico-conceptual, el medio racional construido bajo formalidades y conceptualizaciones genéricas. El medio, lo que constituirá la objetivación del conocer, es la vida: “La expresión “vida” designa lo más íntimo, lo más conocido para cada uno, pero al mismo tiempo lo más oscuro, es más, algo completamente insondable. La pregunta “¿qué es la vida?” constituye un enigma insoluble” (Dilthey, 1986, p. 184).

La hermenéutica consistiría en la comprensión de la más original y necesario: la vida humana misma, la vivencia, la operación de la autoconciencia, la facticidad, el teatro del mundo del cual somos protagonistas. Un principio de objetividad, un basamento propio e insustituible lo constituye el concepto de **vivencia**, que aparece

como contrapunto del de fenómeno. Dilthey (1986) continúa así la descripción de este basamento detonador de las ciencias del espíritu orientadas a la interpretación, en su inacabada *Crítica de la razón histórica*:

Este es el hecho continuo que subyace a la autoconciencia; sin mundo no tendríamos autoconciencia, y sin autoconciencia no habría un mundo para nosotros. Lo que se consume en este acto de tangencia, por decirlo así, es la vida: no un proceso teórico, sino lo que designamos con la expresión «vivencia», presión y contrapresión, posición frente a las cosas que a su vez son también posición, poder vivo en nosotros y a nuestro alrededor que se experimenta y está constantemente ahí en el placer y el dolor, en el miedo y la esperanza, en la aflicción por aquello que pesa insuperablemente sobre nosotros, en la dicha por aquello que estando fuera del yo se le ha entregado como propio: no un espectador, el Yo, que se sienta ante el escenario del mundo y que experimenta prepotentemente la misma facticidad, con independencia de que en dicho escenario actúen reyes o bufones y patanes, sino acción y reacción. Por ello ningún filósofo ha convencido nunca a los que en él se hallan de que todo aquello es representación, escenario, y no realidad. (p. 124)

Así, Dilthey convierte a la hermenéutica en un método general de la comprensión. Ya que el significado de las acciones humanas no siempre es tan evidente, se hacen necesarias ciertas normas, reglas o técnicas que ayuden a hacerlo más patente y claro. De ese modo, la hermenéutica se convierte en un método de sistematización de procedimientos formales, en la ciencia de la correcta interpretación y comprensión de las vivencias como elementos objetivos de la vida anímica, de las ciencias del espíritu. “La preocupación básica de Dilthey consiste en dotar a las ciencias humanas de una sólida base científica y desarrollar para ello un método que haga posible lograr interpretaciones ‘objetivamente válidas’ ” (Maceiras & Treballe, 1990, p. 39).

Dilthey integra en este proyecto crítico los procedimientos de la hermenéutica anterior a él: ley del encadenamiento interno del texto, ley del contexto, ley del medio geográfico, étnico, social, etc. La técnica básica sugerida por Dilthey es nuevamente, el **círculo hermenéutico**, que es un “movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de las partes al todo” (Martínez, 2008, p. 6), de modo que en cada movimiento aumente el nivel de comprensión: las partes reciben significado del todo



y el todo adquiere sentido de las partes. Evidentemente el círculo hermenéutico revela un proceso dialéctico que no debe confundirse con el “círculo vicioso” de la lógica, en el cual una cosa depende totalmente de otra y ésta, a su vez, de la primera; el círculo hermenéutico es, más bien, un “círculo virtuoso”.

La conciencia y la vida concreta del hombre son comprendidas ascendiendo desde lo individual hasta la objetivación como comprensión social de una historia hecha no por el Espíritu, sino por hombres que viven y se relacionan. Paradójicamente, Dilthey regresa a Hegel, aunque separándose del espíritu del pueblo, del espíritu como mera abstracción teórica resultante de ejercicios conceptuales. El espíritu en Dilthey sería un sentido histórico comprendido de la vida social hecha por hombres que tienen una vida concreta. Y tal comprensión carecería de la rotunda absolutez del *Geist* hegeliano. Lo comprensivo será, por lo demás, puntual, situado y relativo.

La labor de una hermenéutica histórica apoyada en una psicología descriptiva, se logra gracias a un proceso que desentraña de los hechos históricos originados individualmente, un sentido humano con cierto grado de generalidad. Así, la construcción del sentido y su posterior interpretación admite la articulación de tres momentos: **vivencia** (estado interior que admite múltiples experiencias -cognitivas, afectivas, intersubjetivas, espirituales, artísticas-de algo por parte de un alguien único), **expresión** (*Ausdrücke*, manifestaciones, enunciaciones que esclarecen las vivencias a través del lenguaje) y, **comprensión** (intelección, conceptualización de las vivencias enmarcadas en una comunidad que le imprime un sentido). Con Fernández Labastida (2009) se particularizan los momentos del proceso interpretativo:

Para Dilthey la validez universal de los resultados de las ciencias del espíritu se fundamenta sobre el análisis de las expresiones (*Ausdrücke*) objetivas de la vida, es decir, sobre el estudio de lo que Hegel llamaba el “espíritu objetivo”. La comprensión de las objetivaciones de la vida espiritual del hombre comienza con los estudios filológicos, paleográficos, arqueológicos, etc., pero no se puede parar en ellos. Tiene que penetrar en la interioridad de la obra, para aferrar la vida del espíritu que la ha generado. (p. 26).

**Martín Heidegger**, como ya desarrollamos extensamente en nuestro acápite anterior, destacó por su parte el aspecto hermenéutico como aprehensión del ser más allá de toda objetivación categorial y discursiva. En Heidegger sucede una hermenéutica de la facticidad. Hermenéutica para Heidegger no es un método que se puede diseñar, enseñar y aplicar, más tarde, por los investigadores. Lo hermenéutico es un existencial de lo humano. Sostiene que ser humano es ser “interpretativo”, dado que la auténtica naturaleza de la realidad humana es “interpretativa”. El hombre, el ente que se pregunta por el ser, cuando comprende, acontece, es decir, es más, es nueva búsqueda, es trasposición de una nueva realidad. No es permitible separar entendimiento de acción, porque en la facticidad, en la finitud del ser, lo humano es el comprenderse como tal. De esta manera, *la interpretación* no es un “instrumento” para adquirir conocimientos, *es el modo natural de ser de los seres humanos* (Martínez, 2008, p. 7).

En el plano teórico, productivo, no originante, los esfuerzos para desarrollar conocimientos son simples expresiones de la interpretación. Incluso la experiencia se forma a través de interpretaciones sucesivas del mundo (Polkinghorne, 1983, p. 224). Heidegger piensa que no existe una “verdad pura” al margen de nuestra relación o compromiso con el mundo; que todo intento por desarrollar métodos que garanticen una verdad no afectada o distorsionada (es decir, puramente “objetiva”) por los deseos y perspectivas humanos, está mal encaminado; asimismo, condena como “abstracción” todo intento de separar al sujeto de su objeto de estudio para conocerlo mejor; y agrega que los seres humanos conocemos a través de la interacción y del compromiso (Martínez, 2008, p.7). El movimiento de aperturidad fundamental, el “ser-para” del proyecto existencial, hace que lo hermenéutico se oriente a futuro, sea una construcción anticipatoria que acontece en el sentido de lo venidero.

### ***Verdad y método***

Gadamer es, al igual que Heidegger y *Ser y Tiempo*, o al igual que Rulfo con *Pedro Páramo*, autor de una, pero muy grande obra. Durante mucho tiempo se extrañó que el brillante profesor rector de Leipzig y sucesor de Jaspers en Heidelberg

no diera a la imprenta un gran texto. ¿Por qué demoró tanto el alumbramiento de su gran obra? Las labores administrativas y burocráticas en la rectoría de Leipzig fueron absorbentes y en ocasiones, esterilizantes. Pero a la sombra de los oficios no investigativos fue germinando el documento príncipe de su pensamiento. Es probable que las inseguridades del gran hermeneuta tuvieran que ver también con la brillantez escritural de sus maestros, principalmente, el carácter, la fortaleza y la infinita creatividad de la prosa reflexiva de su mentor, Martin Heidegger: “Por lo demás, el escribir representó para mí durante mucho tiempo una verdadera tortura. Siempre tenía la impresión de que Heidegger me miraba por encima del hombro” (Gadamer, 1986/2006, p. 387).

La publicación de la gran obra por fin sucedió en la madurez de sus sesenta años. Luego de publicada, Gadamer produjo nuevos estudios, pero sin la articulación y la unidad programática expuesta en *Verdad y método*. De hecho, reelaboró y organizó muchos de esos artículos y con ello publicó *Verdad y método II*, que, en veintisiete artículos, constituye una serie de reformulaciones, recapitulaciones, proposiciones complementarias y respuestas a detractores, de lo planteado en *Verdad y método*.

La gran pretensión de *Verdad y método*, de cara al conocido problema del **método** como producto exclusivo de las ciencias exactas y naturales, la polémica con la modernidad cartesiana y el positivismo, pero también en la discusión acerca del pensamiento posmoderno, así nos la describe Grondin (2003), como origen de la obra:

La pretensión de Gadamer no consiste en cuestionar el método mismo como vía de acceso a la verdad [...] Es tan obvio que el método ofrece un camino viable hacia la verdad, que sería ridículo objetar nada contra ello. Lo único cuestionable es la pretensión moderna y evidentemente posmoderna de que la verdad pueda alcanzarse únicamente de esa manera. (pp. 17-19)

Gadamer se enfrenta con la dimensión cartesiana por la cual se partió de una fundamentación indubitable que epistemológicamente impulsa la construcción de la realidad gracias a formaciones abstractas, deductivistas, enraizadas en las regularidades de las matemáticas, puestas en la vida por un método incontrovertible,

único y absoluto. Pero la respuesta no asume un carácter irracional, o intuicionista, o antimetódico, o nuevamente científico-técnico. La cuestión, en Gadamer, es más de fondo: “La filosofía debe exigir de la ciencia y del método que reconozcan su particularidad en el conjunto de la existencia humana y de su racionalidad” (Gadamer, 1986/2006, p. 391).

Está, en línea con Husserl y con Heidegger, en un marco de recomposición a partir de lo que hay, vital, humano, histórico y cultural. Ante lo instrumental, parcial y abstraccionista, se tiene que recuperar lo radical y originariamente experiencial. El método positivo ambiciona una ilegítima absolutez, por ello se debe acceder a otra **verdad**, propia de las ciencias del Espíritu, acaecida en lo más típicamente humano. Lozano (2006) señala que se trata de:

Afirmar la existencia de una verdad que no puede ser captada por el método de las ciencias físico-matemáticas, que es previa a lo científico, pues se da en el horizonte originario de la experiencia general a partir del cual los seres humanos nos orientamos en el mundo. Y esa verdad se produce en las llamadas ciencias del Espíritu, como la filosofía o la historia, en las ciencias jurídicas, en la ciencia teológica o en las experiencias con las obras artísticas. (p. 90)

Gadamer es un gran maestro discípulo de grandes maestros. Su actitud benevolente y conciliadora se refleja también en una filosofía que aspira a sumar, a integrar, a reconocer las riquezas de muchos pensadores y planteamientos. Como ya se pudo intuir en la exposición anterior, sus influencias son varias, pero no por ello sus argumentaciones son meras sumatorias o sincretismos. Gadamer filósofo es la irrupción, el acontecer, de lo hermenéutico. Grondin (2003) procura esta síntesis de sus herencias:

Aprende de Heidegger que el hombre es un ser hermenéutico, es decir, un ser interpretante y que se interpreta a sí mismo. Pero se basa también en Dilthey, que asociaba la hermenéutica con la tarea de una legitimación de la forma de conocimiento de las ciencias humanas, y se basa también en Husserl, que desconfiaba –lo mismo que él– de las construcciones abstractas. (p. 32)

La propuesta hermenéutica gadameriana nace de la necesidad de restituir el **carácter humano de la experiencia**. Somos seres esencialmente comprensivos que continuamente vinculamos toda realidad, toda novedad, toda diferencia, con nuestra

propia experiencia. En Gadamer (1960/2007) la realidad es interpretativa, estamos ante una ontología hermenéutica que señala el carácter, ya propuesto por Heidegger, de ser seres abiertos en un **universo hermenéutico**:

El modo como nos experimentamos unos a otros y como experimentamos las tradiciones históricas y las condiciones naturales de nuestra existencia y de nuestro mundo forma un auténtico universo hermenéutico con respecto al cual nosotros no estamos encerrados entre barreras sino abiertos a él. (p. 26)

En la rica fuente que constituye el artículo “Autopresentación”, consignado en *Verdad y método II* Gadamer (1986/2006) fija el gran sentido de su labor, la formulación de una filosofía hermenéutica anclada en la experiencia originante de las ciencias humanas:

Cuando yo empecé a elaborar una hermenéutica filosófica, la propia prehistoria de ésta imponía tomar las ciencias «comprensivas» como punto de partida. Pero añadí a ellas un complemento que hasta ahora no se ha tenido en cuenta. Me refiero a la experiencia del arte. (p. 390)

Sin negar el universo material y cósmico, sin negar la pertinencia y valía de las ciencias naturales y su método positivo, Gadamer expondrá la búsqueda de la verdad, en consideración ontológica, de las experiencias humanas, sustentando el acontecer de esas experiencias como manifestaciones del ser hermenéutico. Revive la experiencia de la verdad acontecida en tradiciones fundantes pero caídas en el olvido. Gadamer establece la carta de navegación de las ciencias humanas, basadas en la experiencia, realizando en su exposición un diálogo y una progresión fenomenológica. Por tal razón, cada parte de la obra recorre al otro en la historia: interroga y recorre las manifestaciones del ser en los fundamentales discursos relativos al arte, la historia y el lenguaje. La segunda parte de cada sección será su respuesta: una ontología hermenéutica del arte, de las ciencias del espíritu y del lenguaje. Para la labor de estudio e investigación, Gadamer propone los fundamentos hermenéuticos de la estética, la historia y el lenguaje, los tres grandes núcleos de verdad y de interpretación del universo humano hermenéutico.

Ese derrotero establece entonces la estructura de la obra, que se dividirá en tres partes, respecto a tres fuentes de experiencia, en un movimiento tanto de lo más externo a lo más interno, como de lo más clásico a lo más actual, haciendo, como ya se

afirmó, un auténtico diálogo con las posturas que fueron construyendo esos sentidos a través de la historia. La primera parte se ocupará de la **experiencia estética**, la obra de arte; la segunda enfrentará la **experiencia histórica**, la memoria, la pertinencia de las ciencias del espíritu; la tercera parte, la **experiencia lingüística**, estableciéndose una hermenéutica general como ontología del lenguaje.

Así, *Verdad y método* presenta esta estructura:

### **Estructura de *Verdad y método***

#### **1. La cuestión de la verdad desde la experiencia del arte**

1.1 La superación de la dimensión estética (C. 1. Tradición humanística- *Bildung* / formación, *sensus communis* / sentido comunitario, juicio; c.2. Subjetivización de la estética por Kant; c. 3. Cuestionamiento a la conciencia estética).

1.2 Ontología de la obra de arte y su significado hermenéutico (C. 4. El juego, hilo conductor de la comprensión ontológica; c.5. Valencia óptica de la imagen, lo ocasional y decorativo, la literatura)

#### **2. Expansión de la cuestión de la verdad a la comprensión de las ciencias del Espíritu**

2.1 Preliminares históricos (C. 6. Cambio de la hermenéutica entre la ilustración y el romanticismo-prehistoria de la hermenéutica y Schleiermacher; c. 7. La escuela histórica y la hermenéutica romántica-Dilthey, Ranke, Droysen; c. 8. Crítica a Dilthey y el historicismo; c. 8. Superación de lo epistemológico por la fenomenología-Husserl y Heidegger.

2.2 Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica (C. 9. Historicidad de la comprensión como principio hermenéutico-Círculo hermenéutico y prejuicio, distancia temporal, principio de la historia efectual / horizonte y fusión de horizontes; c.10. El problema hermenéutico fundamental-el problema de la aplicación, sentido hermenéutico de Aristóteles, sentido paradigmático de la hermenéutica jurídica (lo jurídico y lo teológico); c. 11. Análisis de la conciencia de la historia efectual-límites de la filosofía de la reflexión (Hegel), primacía hermenéutica de la pregunta (dialéctica platónica, lógica de la pregunta y respuesta).

#### **3. El lenguaje como hilo conductor del giro ontológico de la hermenéutica**

(C. 12. El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica-conversación hermenéutica, traducción, lingüisticidad y objeto hermenéutico, lingüisticidad y realización hermenéutica; c. 13. Concepto de lenguaje en la historia del pensamiento occidental-lenguaje y logos, lenguaje y verbo, lenguaje y formación de conceptos; c. 14. El lenguaje como horizonte de una ontología hermenéutica-lenguaje como experiencia

del mundo, lenguaje como centro, universalidad de la hermenéutica).  
(Gadamer, 1960/2007, pp. 7-8)

*Verdad y método* es ejemplo de hermenéutica. Está hecha con los materiales más finos del diálogo. Ejerciendo comprensión y crítica, no quiere caer en dogmatismos que excluyan o marginen lo que el espíritu humano ha comunicado a través del tiempo, los sucesos, las ideas y las obras. Imbricada no en consideraciones parciales, sino en el ser mismo, se hace a sí misma en el movimiento constante de la apertura. Reconociendo la herencia humanista e ilustrada, la hermenéutica presentada desarrolla, pues, una concepción filosófica global signada en la dinámica de la armonía y la síntesis, muy al lado del Leibniz bibliotecario, por lo que Gadamer (1986/2006) afirmará:

A mí me ocurría como a Leibniz, que aseguraba estar de acuerdo con casi todo lo que leía [...] Empecé a preguntarme si la filosofía podía plantearse esta tarea sintética y si no debía mantenerse abierta de modo radical al progreso de la experiencia hermenéutica, acogiendo todo lo esclarecedor y rechazando en lo posible el oscurecimiento de lo que está patente...La filosofía es ilustración, pero ilustración incluso contra el dogmatismo de sí misma. (p. 388)

El diálogo insufla la dinámica de crítica y reconstitución que atraviesa toda la obra. El tejido de la verdad se ha realizado con los hilos de la pluralidad. Todo otro entra y contribuye a la consistencia de este sentido que nos arropa a todos. No es sólo cuestión de método, de acumular afirmaciones y rechazar contradicciones. Una dinámica hermenéutica confiesa como condición de posibilidad, las propias limitaciones, la raíz situacional y fáctica: si voy hacia el otro, es porque no todo está en mí, no todo está aquí, y yo puedo estar equivocado. Es la actitud. Es la práctica investigativa misma, que valora la otra orilla de la búsqueda, el otro enfoque con el que nos enfrentamos. Grondin (2003) propone que “**Estoy de acuerdo con casi todo lo que leo**” significa esa dimensión dialogal por la cual:

Todo tiene su razón, cuando uno se sitúa en la perspectiva del otro y tiene en cuenta sus razones. La proposición presupone la propia finitud y la apertura hacia el otro. El alma de la hermenéutica, como dirá a menudo el Gadamer de los últimos tiempos, consiste en que el otro pueda tener razón.  
(p. 35)

Gadamer no pretendía iniciar una nueva filosofía. Se resistía a la temeridad de Heidegger que sí hablaba de una filosofía hermenéutica. Gadamer, más humilde, se

sitúa en el plano de una práctica hermenéutica, que tenga relevancia filosófica, que pueda establecer un rango de claridad universal. Pero el punto focal es el ser humano, es la dimensión olvidada o traspuesta por métodos que han rebajado al hombre. Si solamente pensara en conocimientos, informaciones, instrumentaciones, pasos metódicos, criterios de confiabilidad, reglas y límites de la enunciación, Gadamer volvería a caer en el foso discursivo de las epistemologías modernas, olvidaría nuevamente al ser. Su propuesta amplia, dialogante, experiencial, práctica, histórica, situada, reafirma lo incontrovertiblemente humano. Grondin (2003) dirá: “Interpretar y entender no son solamente procesos que caracterizan a las ciencias humanas, sino que afectan además a toda nuestra manera de ser” (p. 33).

### *Ontología hermenéutica de la obra de arte*

Gadamer comparte con Heidegger la postura crítica contra aspectos epistemológicos de la modernidad. Como en la búsqueda de las certezas científicas todos los saberes terminaron imitando y forzando sus investigaciones a desarrollarse bajo los parámetros positivistas, es necesario ampliar el espectro de comprensibilidad hasta las esferas del ser, trascendiendo lo meramente natural y tecnológico. Comprender, entender, enterarse, poder establecer un contacto comunicativo y en él poderse expresar y poder coincidir en los deseos, sentimientos, pensamientos y posturas del otro, ello es más que una requisitoria sobre los procesos del saber: toca las fibras fundamentales del ser humano: la historia, la memoria, la estética, el lenguaje, el arte, las relaciones prácticas.

Antes de la positivización del conocimiento. Antes de la ciencia moderna. Antes del racionalismo, del empirismo, del método cartesiano sustentador del paradigma cuantificacional de interpretación de la realidad, sucedieron la metafísica, la religión, la educación. Pero ante todas ellas, estuvo el arte, la consideración de la retórica, la manifestación de lo estético y armónico en la historia y el espíritu humano anterior a lo moderno. Gadamer recupera lo clásico y estético por ser justamente las dimensiones de comprensibilidad y práctica que nos han legado los griegos, como ya se ha visto, referente inomitible para toda reflexión de lo humano. No se trata, como



se enunció más arriba, de negar la ciencia positiva y su método, se quiere no ilegitimar sino corregir una pretensión desajustada y desproporcionada, admitiendo la manifestación específica de lo comprensible como acontecimiento, más que como información o conocimiento. Afirma Gadamer (1960/2007):

*Cuando en lo que se sigue se haga patente cuánto acontecer es operante en todo comprender, y lo poco que la moderna conciencia histórica ha logrado debilitar las tradiciones en las que estamos, no se harán con ello prescripciones a las ciencias o a la práctica de la vida, sino que se intentará corregir una idea falsa de lo que son ambas<sup>17</sup>. (p. 25)*

Gadamer examina la experiencia del arte, y una premisa básica es la de la consideración de la obra bajo parámetros no epistemológicos, no cognitivistas o instrumentales. De esta manera, lo humano en su primer acercamiento nos trae la distinción entre conocer y comprender, ya dilucida en los anteriores planteamientos estudiados en este trabajo. Esta diferenciación alude entonces a la superación de la percepción estética moderna, que separaba objeto y sujeto, que fundaba su pretensión de validez en recursos analíticos, en normas, en fundamentaciones últimas, en instrumentaciones particulares que diseccionaban el sentido de la obra como el escalpelo los tejidos orgánicos. “La comprensión no es nunca un comportamiento subjetivo respecto a un «objeto» dado, sino que pertenece a la historia efectual, esto es, al ser de lo que se comprende” (Gadamer, 1960/2007, pp. 13-14).

Comprender no es el producto teórico de una operación intelectual de un sujeto que se acomoda a un objeto externo. Comprender indica originariamente una experiencia que hace parte de nuestra vida. En relación a ello, los cánones de veracidad derivan en la vivacidad, en la correspondencia existencial imbuida en esa comprensión, de suerte que algo es más verdadero porque es más real en los límites de mí mismo. La comprensión “constituye el elemento en el que respiramos y que nos permite entendernos unos a otros y compartir nuestras experiencias [...] no es tanto un conocer sino una experiencia, que nos sustenta y de la que nosotros nos nutrimos” (Grondin J. , 2003, p. 42).

---

<sup>17</sup> En cursiva en el original. Hace parte de la introducción.

Gadamer dedicará un llamativo artículo, el capítulo 10 de su *Antología* a este aspecto, sugestivamente llamado “Palabra e imagen: «así de verdadero así de óntico»” (Gadamer H. G., 2001, p. 223). La verdad hermenéutica no es un pensamiento, o una explicación, o una ideación más. La verdad es el ser que se presenta a sí mismo, en su rotundo, variado y original acontecer. Con ligereza se ha podido malinterpretar la postura hermenéutica tachándola de relativismo, olvidando la raigambre postmetafísica, muy de la fenomenología y muy de Heidegger, por la cual se es testigo de la emergencia del ser por su acontecer vital. Contra una acepción instrumental del conocimiento, obsesionada en su estación metafísica de dar con un fundamento irrefutable, Gadamer citado por De Santiago Guervós (2007) plantea que la finitud, la historicidad de la comprensión, la dinámica del proyecto, de la apertura, constituyen los rasgos determinantes:

Al afirmar la finitud de nuestra comprensión, Gadamer, de una manera irónica decía: “El oráculo de Delfos: *¡Conócete a ti mismo!*, nos recordará que no somos dioses, sino seres humanos. ¿Habría que acusarlo, por tanto, de relativismo histórico?” Y es que la conciencia hermenéutica, al recordar su propia finitud, siempre permanecerá *abierta* para el otro, pero esto no significa que esté abierta para todas las *perspectivas*. Por eso, cuando, Gadamer acentúa la naturaleza finita de la comprensión humana, esto no significa caer en el nihilismo. (p. 73)

Gadamer explorará en esta primera sección la experiencia de la verdad en tradiciones caídas en el olvido. Ofrece entonces un recorrido por la retórica, la filosofía práctica, la hermenéutica jurídica y teológica y por la experiencia que mejor atestigua la verdad, la experiencia del arte. Inicia entonces la exposición con una reflexión acerca de la relación entre obra de arte y humanismo, pues resulta necesario hacer crítica de una concepción instrumental de la obra de arte. El arte ha corrido con la mala fortuna, o de ser vuelto una cosa meramente material que se medirá y valorará con las analíticas cuantificacionales de las ciencias naturales, o, si es algo más que una cosa espacio-temporal, no debe confundirse con lo moral o lo político y su valor reside en el placer del observador, es decir, del sujeto que accede al gusto proporcionado por el vehículo estético que aprecia.

La tradición del humanismo ofrece, entonces, claridades para ubicar el arte antes de su instrumentalización, y antes de su reducción subjetivista por el “gusto”.

Al asumir el humanismo, Gadamer revalora lo anteriormente despreciado por Heidegger. Heidegger, afirmamos más arriba, negaba toda posibilidad al humanismo, y su existencialismo es a-humanista. El punto de partida, pues, es el concepto de “**formación**” (*Bildung*). Su análisis corresponde al capítulo 1, de las páginas 38 a 48 de la edición que citamos. El concepto de formación resulta capital para comprender, tanto la dimensión humanista de la educación, como para inscribir, como modelo de historia efectual y de vivencia de la tradición, la dinámica investigativa y comprensiva de las ciencias del espíritu: “Las ciencias del espíritu del siglo XIX extraen su vida de la pervivencia de la idea humanista de la formación, aunque no lo reconozcan” (Gadamer, 1960/2007, p. 48).

Resulta una aproximación pertinente y esclarecedora la nota del traductor que nos permitimos citar como primera gran definición de formación. Fundiendo práctica y sentido social con acción interpretativa personal, el concepto de formación sienta las bases de la propuesta hermenéutica gadameriana. La formación como cultura pertenece al individuo, se articula con los ámbitos personales de construcción de la educación, y no se puede reducir a las manifestaciones objetivas de la sociedad, como se podría entender en una acepción más española que esconde su centro en una suprasubjetividad. Gadamer (*op. cit.*) explica:

El término alemán *Bildung*, que traducimos como «formación», significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. *Bildung* es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto. [...] *Bildung*, que está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal. (p. 38)

En la tradición del renacimiento, se opera una transformación del punto de vista acerca del comprender y el saber humanos. Si una postura medieval oscurantista preconizaba la repetición incesante y serena de la única verdad posible de investigar, la verdad salvífica, el renacimiento apelará, paradójicamente a Génesis 1, 26: “El hombre fue creado a imagen y semejanza de Dios. Puesto que el hombre procede de Dios, no debe dejar subdesarrollados su inteligencia y sus talentos” (Grondin, 2003, p. 48). El concepto de formación como **cultura** apela a una praxis humana por la cual

se autosustenta, se cultiva, se educa y transforma la persona: “La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 1960/2007, p. 39).

**Von Humboldt**, recogiendo la tradición mística por la cual, ya anunciamos, el hombre es imagen y semejanza de Dios, distinguirá formación y cultura, indicando la tarea de reconstituir el verdadero ser del hombre articulado al carácter creacional que lo define, apunta entonces a una espiritualidad, a una trascendencia: “«Nos referimos a algo más elevado e interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter»” (*Idem*).

Formación no puede ser el resultado de un proceso que, iniciado en las posibilidades del individuo, acabe, como un artefacto más, al cumplimentarse todos los caracteres que supuestamente lo conforman. La formación reviste, más que automatismos instrumentales, un compromiso personal, una dinámica íntima que deriva por las vicisitudes personales, que enfrente los altibajos de la situacionalidad y la práctica personal. En la formación no se gana algo, sino que se acontece como un ser más. Todo lo experimentado es vivido como propio, como surgido en sí y para sí. Se da un paso delante de la tradición clásica que veía la inteligencia y el conocimiento como una adecuación del sujeto a la cosa. No existe tal distancia, ni tal adhesión óptica. Gadamer (*op. cit.*) así lo identifica:

El resultado de la formación no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión. [...] En la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. (p. 40)

Punto especialmente valioso es el propuesto por **Hegel**. La dialéctica desplegada en la *Fenomenología*, estudiamos atrás, es un modelo de formación de la conciencia. Sin caer en la aceptación omnímoda del idealismo hegeliano, Gadamer plantea la contribución de Hegel al *Bildung*, aportando fundamentalmente la aspiración de lo humano-espiritual, y la superación de lo inmediato y particularista, más hegelianamente, el **ascenso a lo general**, a la totalidad. La formación humana es

histórica, progresiva, tan general y espiritual como es el Espíritu Absoluto en tanto colectivo, en tanto conciencia. Gadamer (*op. cit.*) reconoce:

Es Hegel el que con más agudeza ha desarrollado lo que es formación [...] El ser del espíritu está esencialmente unido a la idea de la formación. El hombre se caracteriza por la ruptura con lo inmediato y natural que le es propia en virtud del lado espiritual y racional de su esencia. [...] La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general. El que se abandona a la particularidad es «inculto»; por ejemplo el que cede a una ira ciega sin consideración ni medida. (p. 41)

El ascenso ganado por la conciencia representa un proceso que no acaba nunca, que se mantiene como permanente tarea humana, que exige aprender a mirar más allá de sí, más allá de las limitadas peculiaridades del propio pensar y existir. Una **persona culta** “no es aquella que sabe hacer ostentación de un deslumbrante saber de formación cultural” (Grondin, 2003, p. 49). El ideal de sabio se soporta en la actitud de diálogo por la cual el otro que interpela es respetable, es una posibilidad de razón, de verdad, de legitimidad. Correspondientemente, la persona inculta se resiste a la confrontación de argumentos, no tolera la posibilidad del propio equívoco, no concede valor al otro, no admite el disenso. Asumiendo esa dialéctica de lo incompleto que me catapulta a nuevas investigaciones, esa dialéctica que subyace al ideal de ignorancia heredado de Sócrates, Gadamer (1995, citado en Grondin, 2003) diferencia, en el horizonte enunciado por Hegel, la persona culta de la inculta, haciendo un llamado a la finitud y la necesidad del diálogo:

El hombre culto es aquel que está dispuesto a conceder vigencia a los pensamientos de otra persona. Y confieso que se encuentra aquí una notable descripción del hombre inculto: así sucede cuando se ve que alguien defiende con seguridad dictatorial, en todas las aplicaciones y situaciones posibles, un saber cualquiera que él ha atrapado al azar. Eso es típico de una persona inculta y no formada. Por el contrario, el saber dejar algo en lo indeciso, eso es la esencia de quien sabe plantear cuestiones. (p. 49)

La formación como ascenso espiritual, como construcción de una persona culta, connota en Hegel la capacidad de abstracción para superar lo natural e inmediato, estableciéndose como un dinamismo personal y colectivo. Ese ascenso es la matriz relacional y significativa por la cual comprendemos la historia en la relación de los particulares con sus otros, en las confrontaciones entre el sí mismo y los demás. En

Hegel la formación contempla la afirmación de pertenencia a un espíritu social y comunitario, a un pueblo. “En Hegel puede reconocerse ya la determinación fundamental del espíritu histórico: la reconciliación con uno mismo, el reconocimiento de sí mismo en el ser otro” (p. 42). Se está ante el mundo que constituye el medio por el cual la persona se debe autoafirmar porque se es en la medida en que se reconoce en el otro. La persona no deja nunca de ser natural, y no deja nunca de estar en el mundo de las relaciones significativas, y no deja nunca de ser sí ante el ser otro. La formación, también en Hegel, apunta a un proceso comunicativo de penetración en el sentido de un mundo histórico y social cambiante.

Tal mundo se determina por un lenguaje, unas costumbres, unas corporaciones y formaciones socio-políticas que, al ser históricamente cambiantes, hacen que la formación del ser espiritual e individual, revista de un movimiento constante. De la forma en que alguien adquiere un **lenguaje**, aprende a comunicarse, y va acrecentando su poder comunicativo, de esa misma forma, la persona existe en la existencia significativa del mundo, del pueblo, que constituye su sustancia permanente de afirmación, relación y crecimiento. Así, la formación nunca se detiene pues articula la dinámica del individuo en la dinámica del mundo. El ser individual se da existencia en la formación donde un pueblo, con su historia, su lengua, su identidad y territorio, afirma igualmente su existencia. Así lo expresa Gadamer (1960/2007):

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 superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en lenguaje y costumbres. (p. 41)

**Helmholtz** posteriormente acuña un sentido alrededor del concepto de “**tacto**”, que significa una modulación dinámica de lo que se experimenta distinguiendo el carácter cualitativamente diferenciador de eso experimentado. Es, pues, una posibilidad de la conciencia personal vivenciada en las diversas experiencias tanto de las relaciones personales como de las apreciaciones de la estética. Hay “tacto” para

matizar y delimitar los rasgos de lo bello y lo feo, y también se aplica el tacto para sustentar los hechos históricos valorando el peso auténtico de su trascendencia espiritual. El “tacto” es, pues, un juicio que pondera la experiencia de manera estética e histórica, valorando lo dado ya que tiene la capacidad para vivirlo de esa manera original. Gadamer (*op. cit.*) afirma:

Lo que Helmholtz llama «tacto» incluye la formación y es una función de la formación tanto estética como histórica [...] El que tiene sentido estético sabe separar lo bello de lo feo, la buena de la mala calidad, y el que tiene sentido histórico sabe lo que es posible y lo que no lo es en un determinado momento, y tiene sensibilidad para tomar lo que distingue al pasado del presente. (p. 46)

Gadamer enfrenta, después del recorrido del *Bildung*, en el capítulo 2 de *Verdad y método*, un momento fundamental en la conformación histórica del arte, la crítica kantiana. En **Kant**, a partir de su *Crítica del juicio* (1790), el arte deriva a una esfera independiente de la realidad, distinta de las esferas del conocimiento objetivo y del pensamiento moral. El juicio estético reviste entonces una pureza particular porque no depende de nada, de nadie, de ningún correlato previo y determinante. Lo bello es libre y no se adhiere ni a las medidas de lo objetivo, ni a la necesidad moral de los deberes y los imperativos categóricos. “Esta teoría obliga a la estética a definirse a sí misma por contraposición al conocimiento y a lo moral” (Grondin, 2003, p. 59). Gadamer (*op. cit.*) sintetizará:

El interés esencial de Kant era lograr una fundamentación de la estética autónoma y libre del baremo del concepto; no plantear la cuestión de la verdad en el ámbito del arte, sino fundamentar el juicio estético en el *a priori* subjetivo del sentimiento vital, en la armonía de nuestra capacidad de «conocimiento general», que constituye la esencia común a gusto y genio, en contra del irracionalismo y del culto decimonónico del genio. (p. 95)

Lo estético pertenecería entonces a una crítica del **gusto**, y en lo bello, operaría no un conocer fenoménico veritativo, sino el juicio estético válido. Este será aquello que manifieste que el carácter de la obra es aprehensible en su universalidad, pero captada subjetivamente. El placer de la obra de arte se percibe personalmente, pero es compartible universalmente, pues se puede formar el sentido del gusto de manera tal que todos puedan acceder a ese placer, desde su peculiaridad individual. Gadamer,

examinando los posos racionales y comunitarios del conocimiento kantiano establecidos en la *Crítica del juicio*, definirá que el gusto («conocimiento general») es realmente, un uso del sentido común, más que un juicio general al que se le subsumen, por conexiones causales incontrovertibles, entidades y peculiaridades particulares. El gusto representa el espacio, el puente, la mediación, en donde coincide la libertad creadora del artista con la vivencia del placer gratuito y autónomo del espectador. El sentido común es entonces una razón sentimental que armoniza individualidad y universalidad. Gadamer concluye: “El verdadero sentido común es para Kant el *gusto*<sup>18</sup>” (Gadamer, 1960/2007, p. 66).

Pero el juicio estético, el gusto estético, no es mera opinión sensiblera o emocionalista. Admite el carácter analítico del entendimiento, el uso de categorías para apreciar lo experimentado, pero no puede constreñirse a regularidades invariables, pues su plasticidad depende tanto de la subjetividad del creador como de la subjetividad del espectador. La autonomía de lo bello aleja cualquier pretensión de arte moralizante, pues, así mismo, no se adhiere a ninguna materia debido a su dinamismo de originalidad y creatividad. No obstante, el arte provee una orientación ética de un nivel distinto al de la deontología gracias a su función simbólica: “Lo bello es el símbolo de lo moralmente bueno” (Gadamer, *op. cit.*, p. 113). Gadamer cita a Kant en su *Crítica del juicio* para definir en el gusto una perspectiva analógica entre belleza y moralidad, la unidad entre libertad y significación humana: “El gusto hace posible la transición de la estimulación de los sentidos al interés moral habitual sin necesidad de un salto demasiado violento” (*Idem*).

En tránsito hacia las formulaciones posteriores del neokantismo y la estética romántica, el **genio** creador, emancipado de las normatividades, moralismos y correcciones de los productos artificiales y estériles del arte academicista, se ha inspirado para ofrecer en la belleza autónoma de su obra, un placer al que pueden llegar todos los hombres. Así, Gadamer (*op. cit.*) propone:

Lo que Kant considera decisivo en el gusto estético, el juego aliviado de las fuerzas del ánimo, el acrecentamiento del sentimiento vital que genera la

---

<sup>18</sup> En cursiva en el original.



congruencia de imaginación y entendimiento y que invita al reposo de lo bello. El genio es el modo de manifestarse este espíritu vivificador. Pues frente a la rígida regulatividad de la maestría escolar el genio muestra el libre empuje de la invención y una originalidad capaz de crear modelos. (p. 87)

Se introduce el discurso gadameriano en la propia perspectiva. Los capítulos 4 y 5 de *Verdad y método* señalan las dinámicas interpretativo-acontecionales que conforman la ontología estética, más allá de las reducciones epistemológicas modernas. Luego de examinar el tú de la historia, Gadamer enuncia su perspectiva.

Gadamer identifica la comprensión del genio, de la inspiración subjetiva, como una fatalidad ya que, en formulaciones posteriores, el arte, desentendido de toda referencia a la realidad por el conocer o el hacer, tendrá como esfera de creación y finalidad, lo que muestre de forma “pura” una apariencia bella. Una consecuencia será el encumbramiento literario de las funciones y creaciones imaginativas por encima de los soportes humanos, vivenciales, sociales de la poesía, el teatro y la novela. Además de ello, hará del artista una víctima de la bohemia, proyecto de vida disoluto encerrado en las estridencias de la propia ensoñación y el apartamiento radical del mundo en busca de los límites. La radicalización de lo ficcional vaciará el arte de la vida, de los referentes socio-históricos, de los elementos de drama, trascendentalidad y aguda crisis que han sido elocuentes reflejos de los procesos humanos. Grondin (2003) sintetiza así:

Gadamer se propone combatir decididamente contra esa ficcionalización del arte, no sólo porque hace que la verdad del arte sea trivial y carente de realismo, sino también porque encubre lo esencial que hay en el arte, a saber, su capacidad para representar en toda su significación la realidad de la experiencia. (p. 64)

La experiencia del arte no se admite como un conocer más, como un proceso epistemológico entre un sujeto-espectador y un objeto-obra de arte. En Gadamer constituye una experiencia ontológica. Gadamer verá en el giro kantiano la influencia moderna que por los cánones de veracidad y legitimación cuantitativa desprestigliaron y suprimieron la valía de lo esencialmente humano del arte, impulsando un remedio peor que la enfermedad: la positivización de las ciencias del espíritu para que así ganen el estatuto racional de legitimidad. Pero para Gadamer, la obra de arte es

cuestión no de entender otras realidades trascendentales, sino de ser más, de ganar entidad por la riqueza de esa realidad sugestiva y profunda que interpela, pues la experiencia del arte más que un enjuiciar y gustar, trae “un incremento del ser” (Gadamer, 1960/2007, p. 189).

La obra de arte exige una experiencia particular del comprender. Pero el comprender, se insiste, no es un producto de un sujeto que enfrenta un objeto al que categoriza. Superando las dicotomías modernas, contando con la crítica a la reducción kantiana por el gusto, la hermenéutica de la experiencia del arte asume los derroteros del acontecer, dado que al experimentar la obra sucede un encuentro por el cual, algo nuevo sucede. ¿Cuál es el modo de ser de la experiencia artística?

En Gadamer se asoma lo hermenéutico a una estructura dialógica, como ya se ha señalado arriba. Pero, específicamente, la obra de arte, la experiencia estética, corresponde al modelo del **juego**. No se puede ser indiferente en el juego, no hay distancias insalvables cuando se juega. El juego del arte hace del espectador un actor, un agente en la representación artística: “El juego representado es el que habla al espectador en virtud de su representación, de manera que el espectador forma parte de él pese a toda su distancia de estar enfrente” (Gadamer, 1960/2007, p. 160).

El jugador en el juego no toma las actividades o los contrincantes como objetos. No se permite que se juegue por consideraciones subjetivas del jugador. El jugador es y está en juego. Él acontece en el acontecimiento lúdico. Así pues, como en el juego se puede determinar que no son los jugadores quienes son el sujeto, sino que (heideggerianamente), constituyen la ocasión para que el juego se manifieste, en otras palabras, el juego no es jugado por los jugadores, es el juego el que se juega, y el que permanece, y el que sigue siendo el mismo pero renovándose en cada juego. “Todo jugar es un ser jugado<sup>19</sup>. La atracción del juego, la fascinación que ejerce, consiste precisamente en que el juego se hace dueño de los jugadores” (Gadamer, *op. cit.*, p. 149).

El juego hace parte de la estructura humana y por tal estructura reconocemos la afinidad que conecta la experiencia del arte con la experiencia lúdica. Tal experiencia

---

<sup>19</sup> En cursiva en el original.

no es ni meramente subjetiva, como el gusto estético kantiano; ni está reservada a unos paladines del refinamiento, como el genio romántico; ni sucede por la completa sujeción a una preceptiva y un normativismo, como tampoco una producción catequística racional con finalidades de moralina, como dogmatizaban los neoclásicos.

El juego, la experiencia estética, connotan razón y libertad. La experiencia estética se sucede al conjugarse el ser de la obra con la representación, con un autorrepresentarse. El juego, la experiencia del arte, constituye un movimiento perpetuo de autorrepresentación, un vaivén que no tiene ni finalidad (es libre), ni fin (no se agota en un evento del juego, en una representación particular). Lo vivo termina siendo el principio germinal del sentido del arte, porque en el automovimiento del acontecer, no hay límites ni temporales ni biológicos: la autorrepresentación nunca se detiene, de lo vivo, de lo viviente, de lo automoviente, siempre queda la vida misma, el movimiento que no cesa. La naturaleza viviente manifiesta como un carácter de sí el automovimiento. Se recuerda de Gadamer (1991) un fragmento particularmente importante de *La actualidad de lo bello* que define la raíz antropológica del arte:

¿Cuál es la base antropológica de nuestra experiencia del arte? Esta pregunta tiene que desarrollarse en los conceptos de «juego, símbolo y fiesta». [...] ¿Cuándo hablamos de juego, y qué implica ello? En primer término, sin duda, un movimiento de vaivén que se repite continuamente. [...] Donde se presenta un constante ir y venir, un vaivén de acá para allá, es decir, un movimiento que no está vinculado a fin alguno. Es claro que lo que caracteriza al vaivén de acá para allá es que ni uno ni otro extremo son la meta final del movimiento en la cual vaya éste a detenerse. También es claro que de este movimiento forma parte un espacio de juego. Esto nos dará que pensar, especialmente en la cuestión del arte. La libertad de movimientos de que se habla aquí implica, además, que este movimiento ha de tener la forma de un automovimiento. El automovimiento es el carácter fundamental de lo viviente en general. [...] El juego aparece entonces como el automovimiento que no tiende a un final o una meta, sino al movimiento en cuanto movimiento, que indica, por así decirlo, un fenómeno de exceso, de la autorrepresentación del ser viviente. (pp. 65-68)

El juego, pues, es la base antropológica de la experiencia del arte y su eje dinámico de significado lo constituye el encuentro entre un intérprete que se hace arte

al acceder a la obra que lo interpela: el hombre no hace ni conoce la obra artística, es el arte el que acontece y realiza mayor humanidad en el hombre. Pero el juego es una estructura ontológica. El movimiento, la interpelación, el ser en el juego, que hace del espectador más arte, más ser humano, ese incremento de ser, significa además que hay una **transformación**. En *Estética y hermenéutica* (1996) sentencia: “La obra de arte nos dice también: debes cambiar tu vida” (p. 10). Se operó en la experiencia del arte una superación de los sujetos, se trascendió las significaciones objetuales, el hombre y el mundo mutan. El arte realiza la realidad en su más profunda significación, refiere un manifestarse auténtico, una construcción que ha cambiado el mundo, que ha constituido una más verdadera realidad. Lo propio de la experiencia del arte es que, manifestando el ser, realiza un más allá del ser. Gadamer (1960/2007) propone:

A este giro por el que el juego humano alcanza su verdadera perfección, la de ser arte, quisiera darle el nombre de *transformación en una construcción* [...] Quiere decir que lo que había antes ya no está ahora. Pero quiere decir también que lo que hay ahora, lo que se representa en el juego del arte, es lo permanentemente verdadero [...] La transformación lo es hacia lo verdadero, se trata de la redención misma y de la vuelta al ser verdadero. (pp. 154-157)

El arte opera, pues, una representación transformadora. La primera transformación sucede cuando el ser representado deviene en imagen, algo inicialmente distinto ópticamente, aquello de la realidad inmediata se vuelve obra de arte. La segunda transformación retrotrae el sentido de la primera: ese ser novedoso, la obra artística no es otro del ser representado, se vuelve sí mismo, lo que realmente es. Grondin (2003) nos ejemplifica: “[Los zapatos pintados por Van Gogh] Sólo en el cuadro los zapatos de van Gogh o la persona representada llegan a su ser verdadero y reconocible” (p. 74).

El lenguaje, la creación artística funciona como una exaltación de tipo religioso, una epifanía, en esa irrupción de una realidad antes no apreciada con el ímpetu de su fuerza evocadora, se reconoce, nuevamente, que el verdadero ser hasta ahora, en esa experiencia, se ha revelado verdaderamente. Y la cuarta faceta de la transformación enuncia que “en la transformación se transforman también los que participan en ella

[...] el arte no sólo transforma el ser que representa, sino que también transforma a aquellos a quienes el arte llega” (Grondin, *op. cit.*, pp. 74-75).

La experiencia del arte que transforma significa la irrupción de algo que rompe con la sucesión inalterable del conteo temporal. La experiencia del arte pertenece además al ámbito de la experiencia festiva. La **fiesta** es la misma de siempre, incluso los programas y las ritualidades se mantienen a través del tiempo. Cambian los hombres, cambian los caracteres sociales y epocales. Pero es el juego festivo que juega con los fiesteros. El juego del arte connota la exaltación donde la propia vida se representa en la representación social. La experiencia es sobre un precedente que interpela y que se torna otro por cuanto que participa de otros que lo celebran. Gadamer señala que el encuentro con la obra de arte reviste carácter de simultaneidad, se experimenta la obra cuando se es en la obra. La fiesta sucede en la participación de los convidados, de los enviados y los invitados.

Gadamer recupera en la representación festiva del arte el fondo de la producción del conocimiento como participación en la cual se gana humanidad. La experiencia festiva del arte trae consigo la comprensión del mundo por el acontecimiento del cual se ha participado. Siempre sucede cuando el hombre lo celebra. Su tiempo es ruptura y es renovación. Gadamer (1960/2007) define, desde su etimología festivo-sacral, el sentido de teoría, de teórico:

Por su propia esencia original es tal que cada vez es otra (aunque se celebre exactamente igual). Sólo hay fiesta en cuanto que se celebra [...] Puede recordarse aquí el concepto de la comunión sacral que subyace al concepto griego original de *theoría*. *Theorós* significa, como es sabido, el que participa en una embajada festiva [...] que participa en el acto festivo por su presencia y obtiene así su caracterización jurídico-sacral, por ejemplo, su inmunidad. (pp. 168-169)

En campo de las artes escénicas, del drama, dada la importancia fundante para toda la historia literaria, Gadamer realiza un agudo estudio sobre la **tragedia**. Reconociendo la riqueza y también los límites del planteamiento aristotélico que, en el acercamiento de un espectador embebido en la cotidianidad, la experiencia trágica deviene en interpelación que se asocia con la profundidad existencial del individuo desarraigado de sí mismo por la corriente del “todos los días”. La representación

trágica apunta a unas consecuencias desproporcionadas respecto a las causas que constituyen la culpa trágica. El espectador, con sus dolores, con sus vivencias, con sus sinsentidos no declarados, entra en el plano de lo trágico conectándose con lo que acontece. El incremento del ser se opera en un espectador que consigue conocerse más y conocer más a la humanidad, iluminando el trasfondo grisáceo e indiferenciado de sus interacciones corrientes. En la tragedia todos los hombres están allí representados. Gadamer (*op. cit.*) señala que en esa representación de lo desproporcionado:

Frente al poder del destino el espectador se reconoce a sí mismo y a su propio ser finito. Lo que ocurre a los más grandes posee un significado ejemplar. El asentimiento de la abrumación trágica no se refiere al decurso trágico ni a la justicia del destino que sale al encuentro del héroe, sino a una ordenación metafísica del ser que vale a todos. El «así es» es una especie de autoconocimiento del espectador, que retorna iluminado del cegamiento en el que vivía como cualquier otro. La afirmación trágica es iluminación en virtud de la continuidad de sentido a la que el propio espectador retorna por sí mismo. (pp. 178-179)

La tragedia, más que un evento, reviste el carácter de una significación ejemplar para las artes. Cuando todo hombre experimenta, lo hace en un movimiento que identifica realidades adversas, esperanzas truncadas, dolores no queridos. El vivir, como la angustia heideggeriana, se proyecta sobre esa mortalidad latente, acechante en todos los proyectos del hombre. En palabras de Gadamer (*op. cit.*):

La experiencia presupone necesariamente que se defrauden muchas expectativas, pues solo se adquiere a través de decepciones. Entender que la experiencia es, sobre todo, dolorosa y desagradable no es tampoco una manera de cargar las tintas, sino que se justifican bastante inmediatamente si se atiende a su esencia. (pp. 432)

Lo trágico informa el arte, pero su radical trascendencia toca las dimensiones históricas. No es un simple carácter fijado en una forma nacida y terminada en un cuadrante temporal. La tragedia, asociada a su profunda destructividad, constituye lo que subyace a todo hombre, a todo acontecer humano, a toda la historia. La tragedia refiere la esencia de la historia humana. Gadamer declara: “El ser histórico del hombre contiene así como momento esencial una negatividad fundamental que aparece en esta referencia esencial de experiencia y buen juicio” (*Idem*).

La tragedia, en la cuna griega de Esquilo, manifestará esta esencia inobjetable del experimentar humano. Esquilo al proponer la esencia del ser humano significó un acontecer, los hombres no pueden transgredir sus límites y actuar como dioses: su ser histórico reclamará la experiencia de los sufrimientos que enseñan a vivir en el padecer. La tragedia señala como fundante del ser, la finitud. Gadamer (*op. cit.*) analiza:

Esquilo [esencia de la experiencia] la reconoció en su significado metafísico, con la que expresar la historicidad interna de la experiencia: aprender del padecer (παζει μαζοσ). Esta fórmula no sólo significa que nos hacemos sabios a través del daño y que sólo en el engaño y en la decepción llegamos a conocer más adecuadamente las cosas; [...] Lo que el hombre aprenderá por el dolor no es sólo esto o aquello, sino la percepción de los límites de ser hombre [...] La experiencia es, pues, experiencia de la finitud humana. Es experimentado en el auténtico sentido de la palabra aquél que es consciente de esta limitación. (p. 433)

La experiencia del arte principia antes de la visión moderna y es desde ese momento primigenio, clásico, fundante, desde donde Gadamer recupera el sentido de una hermenéutica en la que es el ser del hombre el que acontece en la experiencia del arte, manifestación privilegiada del ser, sin separar sujeto ni objeto, sin distanciar producción e interpretación. La experiencia del arte es la irrupción de un ser más que no cesa pues también es formación humana e histórica del sentido: crece con el crecimiento del hombre, de su praxis, de su sociedad, de su acontecer, cuando sucede el reconocimiento de lo humano finito en el ser del arte. Se cierra esta breve exposición con una síntesis debida a Grondin (2003):

El arte constituye un juego, cuyo sentido consiste en la representación transformadora que proporciona a lo representado un incremento de ser. Este incremento de ser significa que el ser, transformado de esta manera, es conocido en su verdad. Esta verdad conocida se convierte para el espectador en el encuentro consigo mismo. (p. 83)

### ***Ontología hermenéutica de la experiencia histórica***

La segunda parte de *Verdad y método* expande el sentido de lo ganado en la experiencia ontológica del arte. Se está ante los desarrollos de las ciencias del Espíritu. “Toda la preparación histórica de la segunda parte se propone recordar los presupuestos idealistas, románticos y estéticos de la hermenéutica del siglo XIX, que

siguen siendo los de Dilthey” (Grondin, 2003, p. 110). Como ya hiciera en la primera parte, la primera sección es el “Tú” del diálogo, y enfrenta la crítica a la hermenéutica romántica, la hermenéutica histórica, principalmente en las ofertas de Schleiermacher, Dilthey, Ranke, Droysen; hasta asumir la superación del punto de vista epistemológico gracias a Husserl y Heidegger. A la hermenéutica romántica de **Schleiermacher** le criticará, fundamentalmente “que dirigía la comprensión hacia la expresión como tal, y no hacia la verdad: no se entendería ya una cosa, sino una individualidad (o un género)” (Grondin, *op. cit.*, p. 97).

A **Ranke** le señala una especie de positivización, dado que para suprimir la idea de progreso de la historia que desde Hegel forzaba las épocas a entenderse reduciéndose el pasado a meras y arbitrarias preparaciones del presente, no hay un punto subjetivo que jerarquice, asegurándose la apreciación de cada etapa histórica en una forma de neutralidad, ya que la persona del historiador desaparece para no interferir en la expresión de lo profundo total en las superficies factuales parciales. El historiador luterano que es Ranke, hace de la historia universal un desarrollo en curso continuo que gana unidad pues es expresión de las fuerzas morales actuadas gracias al concurso de Dios (protagonista, objetividad) como entidad de sentido: “La divinidad, si es que se me permite esta observación, la concibo como dominando a toda la humanidad histórica en su conjunto y considerándola toda igual de valiosa, ya que antes de ella no hay tiempo alguno” (Gadamer, 1960/2007, p. 267).

De esta manera, el historiador asume el papel de ser la autoconciencia pura del absoluto, se reviste de una objetividad total en la que el individuo se suprime, efectúa un autoapagamiento. Los eventos de la vida histórica serán manifestaciones de la vida real, total, la vida de Dios. Gadamer observa que esa disposición coincide con la actividad del poeta romántico y, en tal postura, termina ejerciendo las mismas funciones hegelianas que se deseaban superar: “El historiador, tal y como lo entiende Ranke, pertenece a la forma del espíritu absoluto que Hegel describe como «religión del arte»” (Gadamer, *op. cit.*, p. 269).

Con **Droysen** Gadamer reconoce que en historia no tenemos hechos objetivos que se nos presenten de manera incontrovertible. El historiador siempre se va



aproximando a los datos de la realidad, de forma que su acción es un “comprender investigando” que no cesa, y que nace de una versión previa ya conocida pues todo conocer es comprender lo ya conocido.

Como la comprensión es el movimiento de un particular que representa a la totalidad, Gadamer objeta que Droysen se mantiene en la perspectiva normativista, reglada y meramente textual, o simplemente estético-retórica, propia de Schleiermacher, quien recordemos, proclamaba: «Lo individual se comprende en el conjunto y el conjunto se comprende en lo individual» (Gadamer, *op. cit.*, p. 276). La historia, el hecho histórico, sucede porque los hombres, valiéndose de sus poderes morales, trascienden la mera inmediatez hacia un movimiento general, de suerte que:

El individuo aislado, en el azar de sus impulsos y objetivos particulares, no es un momento de la historia; sólo lo es cuando se eleva a los aspectos morales comunes y participa en ellos. El curso de las cosas consiste en el movimiento de estos poderes morales operado por el trabajo común de los hombres. (pp. 271-272)

**Dilthey** es objeto de examen en todo el capítulo 7 pues Gadamer señala que este cayó en grandes contradicciones al hacer depender las ciencias del espíritu de una formulación epistemológica de la conciencia histórica. Eso significa que para trascender el complejo de inferioridad por no desplegar un conocer riguroso y de base incontrovertible, como lo era el del método positivista, entonces se sugiere una perspectiva análoga a la del positivismo: desconoce el ser, duplica el cartesianismo del fundamento universal anterior y más certero, y sobre todo, termina en una circularidad sin curso de solución pues la inferioridad allí es más que total.

La primera aporía tiene que ver con que se aspira a un conocer universal, pero si todo conocimiento es situado, contextuado, histórico, ¿Cómo no afirmar que lo vivido por el sujeto, lo inteligido por la psicología descriptiva, lo universalizado por la historia total, no es una manifestación y efecto del mismo proceder histórico total? Grondin expresa: “¿No quedará entonces excluido un conocimiento universal que fuera a trascender esa historicidad universal? [...] ¿No se extraviará uno entonces por el ideal de la certeza cartesiana y por el modelo de las ciencias naturales?” (Grondin, 2003, pp. 113-114).

La segunda aporía del planteamiento de Dilthey se desprende de la primera. Puestos a pensar el conocer como producto de la conciencia, reducimos el espectro, adelgazamos, minimizamos el horizonte de la historia, del ser, de lo humano, a lo meramente teórico-conceptual. Dilthey hacía ver que, una vez ganada la necesidad de caracterizar la conciencia histórica, entonces los saberes reconocidos podrían distinguirse de las consecuencias sociales y epocales del pensamiento. La conciencia es la afirmación del conocimiento histórico. Pero establecer la valía cognoscitiva de la conciencia en su autoconciencia no soluciona el interrogante fundamental sobre qué es lo que es; no permite sino un conocer nuevamente genérico, ilusamente objetivo, que suprime los movimientos de las prácticas reales y de las sinuosidades no sólo del pensar sino del vivir, del sentir, del relacionarse, del apreciar, del valorar. Gadamer sentenciará: “Ser histórico quiere decir no agotarse en el saberse” (Gadamer, 1960/2007, p. 372). Para Gadamer no es cuestión de reciclar la autoconciencia hegeliana, sino de comprender una conciencia de la historia efectual: “Esta conciencia (*Bewusstsein*) de la «eficacia histórica» es más ser (*Sein*) que conciencia (*Bewusstsein*) [...] la conciencia histórica describe lo que nosotros somos, más que lo que nosotros sabemos” (Grondin, 2003, p. 115).

La tercera y definitiva aporía, tiene que ver con la consideración de lo humano-histórico que debía oponerse a lo explicativo-natural propio de las ciencias naturales fundadas en lo numérico. Señala Gadamer que el rescate de la vida y de la historia resulta un intento fracasado por sobrepasar lo epistemológico. “La manera en que Dilthey trata de las categorías de la vida sigue hallándose imbuida de premisas cartesianas [...] una tercera aporía se manifiesta en su inclinación a concebir inadvertidamente la vida histórica a partir de las categorías cartesianas de la ciencia” (Grondin, *op. cit.*, p. 116).

Pero este intento fallido requiere de atención pues sí es muy relevante establecer la hermenéutica como una filosofía universal de la vida y la conciencia histórica. Era necesaria una revisión contundente del pensar occidental, y ello sólo surgió con *Ser y Tiempo*, así como el horizonte de la vida en Husserl y el conde de York quienes “se convierten en los padrinos de una superación del paradigma

epistemológico, es decir, de una concepción puramente metódica y finalmente instrumental del entender” (Grondin, *op. cit.*, p. 120). En *Verdad y método II* Gadamer (1986/2006) sentenciará:

El programa de una hermenéutica de la facticidad de Heidegger, esto es, la confrontación con la ininteligibilidad de la existencia fáctica, significó sin duda una ruptura con el concepto idealista de hermenéutica. [...] Tanto la teoría sobre el mundo de la vida de Husserl como el concepto heideggeriano de «hermenéutica de la facticidad» afirman la temporalidad y la finitud del ser humano frente a la tarea infinita de la comprensión y de la verdad. (p. 313)

El problema del paradigma cartesiano se resuelve gracias a la propuesta de una hermenéutica de la facticidad y a la oposición a la investigación trascendental de la intencionalidad husserliana. De Santiago Guervós (1997) precisa la conversión ontológica de la hermenéutica en Gadamer: “El auténtico punto de partida de sus pensamientos y el objeto de sus reflexiones teóricas ha sido el pensamiento del último Heidegger, en el que el lenguaje se constituye en fuente de conocimiento” (pág. 19). Así enuncia Gadamer (1960/2007), cerrando el capítulo 8, la gran tesis de la estructura general del comprender enraizado en el ser-ahí heideggeriano:

La estructura general de la comprensión alcanza su concreción en la comprensión histórica en cuanto que en la comprensión misma son operantes las vinculaciones concretas de costumbre y tradición y las correspondientes posibilidades del propio futuro. El estar ahí que se proyecta hacia su poder ser es ya siempre “sido”. Este es el sentido del *factum* existencial del arrojamiento. El que todo comportarse libremente respecto a su ser carezca de la posibilidad de retroceder por detrás de la facticidad de este ser, tal es el *quid* de la hermenéutica de la facticidad y de su oposición a la investigación trascendental de la constitución en la fenomenología de Husserl. El estar ahí encuentra como un presupuesto irrebasable todo lo que al mismo tiempo hace posible y limita su proyectar [...] Por eso seguiremos en primer lugar a Heidegger. (p. 330)

En este momento se está en la segunda sección de la experiencia histórica. Ya se revisó lo preliminar histórico (Caps. 6, 7 y 8) y en este punto Gadamer ofrece un ejercicio hermenéutico positivo y propositivo. Conforma entonces los “Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica” que serán desarrollados en los capítulos 9, 10 y 11. Reviste importancia capital lo expuesto en el capítulo 9, que constituye el basamento categorial de la propuesta comprensiva de la experiencia

histórica. Aquí desarrolla cuatro grandes conceptos: círculo del comprender, prejuicios como condición de comprensión (tradicción y lo clásico), la distancia temporal y el principio de la historia efectual (horizonte y fusión de horizontes).

**El círculo de la comprensión, el círculo hermenéutico** es el primer tema del Capítulo 9. Tal y como se finalizó el apartado anterior, Gadamer asume como punto obturante la propuesta heideggeriana de la **preestructura de la comprensión**. De esta manera se da un paso delante de las consideraciones epistemológicas que oscurecían las pretensiones de las ciencias del espíritu diltheyanas, pues no se trata de una hermenéutica basada en problemas epistemológicos, sino en la experiencia de lo hermenéutico como problema ontológico. López, retomando a Heidegger, afirma: “La interpretación es el desarrollo interior de la comprensión, y el *comprender* es un modo de ser del *Dasein*” (López, 2002, pág. 1).

Heidegger ha afirmado el movimiento circular no como un vicio de carácter lógico, con el epíteto corriente que censura ese ser “círculo vicioso”, sino como una afirmación del ser-ahí. Tal afirmación acontecional implica una depuración de lo previo que gana densidad al corresponderse con las cosas mismas, en su dinámica de constante apertura. El círculo no es un error ignorado sino el punto de partida constante en cualquier encuentro, en cualquier manifestación, en cualquier nuevo acontecer. Así lo explicaba Heidegger (1927/2014):

No se lo debe rebajar a la condición de un *circulus vitiosus*, y ni siquiera a la de un círculo vicioso tolerado. En él se encierra una positiva posibilidad del conocimiento más originario, posibilidad que, sin embargo, sólo será asumida de manera auténtica cuando la interpretación haya comprendido que su primera, constante y última tarea consiste en no dejar que el haber previo, la manera previa de ver y la manera de entender previa le sean dados por simples ocurrencias y opiniones populares, sino en asegurarse el carácter científico del tema mediante la elaboración de esa estructura de prioridad a partir de las cosas mismas. (p. 172)

La comprensión es originariamente circular. Contar con ello no significa, simplemente, un faltante que se debe llenar. Es condición positiva necesaria para la hermenéutica. Gadamer explica: “La reflexión hermenéutica de Heidegger culmina menos en demostrar que aquí está contenido un círculo que en hacer ver que este

círculo tiene un sentido ontológico positivo” (Gadamer, 1960/2007, p. 332). Con Gadamer se hace necesario realizar un contraste pues Heidegger derrumba lo epistemológico por lo ontológico, prospectando un futuro gracias a la aperturidad.

Pero en Gadamer esa ontologización se realiza operando a su vez una filologización, estableciendo como horizonte y modelo ontológico, las dinámicas comunicativas visualizadas en lo **textual**. Lo ontológico en Gadamer deviene en textual. Así, temporalmente, Heidegger se determinaría por una cierta primacía del futuro, mientras que Gadamer, con su concepto de “eficacia histórica”, enfatizaría una primacía del pasado. La complejidad en la distancia histórica, en la distancia entre las culturas, las sociedades, las tradiciones, los sujetos, los lectores y los protagonistas de ayer, esa maraña de recovecos, inflexiones, pliegues y rincones oscuros de la conciencia y el ser humano, todo ello ha alimentado el malentendido obturante y posibilitador del encuentro y la comprensión. En palabras de nuestro autor: “El esfuerzo de entender tiene lugar allí donde no resulta una comprensión inmediata...la experiencia de lo extraño y la posibilidad del malentendido son universales” (Gadamer, *op. cit.*, p. 167).

La comprensión, la interpretación adecuada, no debe caer en la arbitrariedad, debe asegurar que no se doblega ante hábitos del propio pensar. Por esta razón Gadamer (*op. cit.*) explica la valía de los prejuicios, y la circularidad de la comprensión, describiendo en el fenómeno textual el dinamismo de comprensibilidad que cuenta con lo previo hecho conciencia, que se autoimpulsa a mayores y más acertadas significaciones:

El que quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar. Tan pronto como aparece en el texto un primer sentido, el intérprete proyecta enseguida un sentido del todo [...] La interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados. Y es todo este constante re proyectar, en el cual consiste el movimiento de sentido del comprender e interpretar, lo que constituye el proceso que describe Heidegger. [...] Elaborar los proyectos correctos y adecuados a las cosas, que como proyectos son anticipaciones que deben confirmarse «en las cosas», tal es la tarea constante de la comprensión. (p. 333)

El enfrentarse a lo otro como un dinamismo de diálogo en el que se debe escuchar para comprender abarcaría el amplio horizonte de las interacciones humanas prácticas transidas de presencias y copresencias, necesitadas constantemente de acortar las distancias existenciales y las distancias comunicativas. Los otros, existencialmente, como vimos extensamente en Heidegger, constituyen una externalidad que se hace indispensable para el propio proyecto imbuido en el ser-con-otro del ser-en-el-mundo. Estamos bajo la actitud fundamental hermenéutica del diálogo exigido de interpretación pues accedemos al otro externo, distinto, único, diferente, y así alcanzar entonces el ser-más. Grondin afirma que “La hermenéutica desarrolla una concepción más holística del entender<sup>20</sup> como participación, según el cual el entender se realiza siempre en un contexto global, al cual pertenece el entender mismo” (Grondin, 2003, p. 134).

La comprensión acontece porque la circularidad cita lo ontológico, es un carácter estructural, resulta en una adecuación existencial al “**alter**”, al otro que comparte mi propio camino de ser. Si se entendiese en cánones comunicativos, la pregunta al otro, lo inicial del encuentro, sería el comienzo del diálogo, y la respuesta vendría a ser la interpretación. Lo comprendido se ganaría no por aplicaciones procedimentales, sino porque se es, porque la comprensión ha establecido una ligación amplia y unificante, ontológica, plena de sentido: “El círculo de la comprensión no es en este sentido un círculo «metodológico» sino que describe un momento estructural ontológico de la comprensión” (Gadamer, 1960/2007, p. 363).

La inadecuación entre el texto y el intérprete, la dinámica iniciada por la asimetría de sentido, por la interpelación, por la pregunta a otro del que requerimos respuesta, también implica una teleología, una fuerza de sentido que sostiene el diálogo, que orienta, regula y motiva la búsqueda. El círculo de la comprensión aspira a una totalidad, a una completud de sentido, a acceder a la unidad plena de significados y elocuente de manera consistente. Inicio y fin de la hermenéutica son

---

<sup>20</sup> Entender aquí equivale a comprender. El traductor al español del texto francés de Grondin no establece relación con el original alemán de los textos de Gadamer y simplemente iguala entender y comprender.

movidos por la posibilidad de la completud. Gadamer (*op. cit.*) propone el criterio de la **anticipación de la perfección**:

Significa que sólo es comprensible lo que representa una unidad perfecta de sentido. Hacemos esta presuposición de la perfección cada vez que leemos un texto, y sólo cuando la presuposición misma se manifiesta como insuficiente, esto es, cuando el texto no es comprensible, dudamos de la transmisión e intentamos adivinar cómo puede remediarse. (p. 363)

La conciencia hermenéutica se inviste de la densidad ontológica superadora de lo llanamente epistemológico, objetual e instrumental. Arranca admitiendo la posibilidad del otro, la razón del otro, la valía y la necesidad de allegarse para enriquecerse sin negarse. La alteridad irrumpe afirmándose que soy porque el otro está ahí para ofrecerme mayor ser. Gadamer (*op. cit.*) establece así en la receptividad, las bases del diálogo interpretativo:

Lo que nos es dicho por alguien, en conversación, por carta, a través de un libro o por cualquier otro canal, se encuentra por principio bajo la presuposición opuesta de que aquélla es su opinión y no la mía, y que se trata de que yo tome conocimiento de la misma pero no necesariamente de que la comparta [...] el que quiere comprender un texto tiene que estar dispuesto a dejarse decir algo por él. Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto. (pp. 334-335)

Los **prejuicios** poseen entonces la valencia ontológica por la cual, paradójicamente, manifiestan los derroteros y las sinuosidades complejas del ser. Los prejuicios son la condición para la comprensión. Todo particular es una colección abigarrada de prejuicios inscritos en la historia. Contra la percepción ilustrada y moderna que censuraba el prejuicio como error, como ausencia de razón, como resultado de oscurantismos y dogmatismos de autoridades ilegítimas o como límites fallidos del conocer particular de cada individuo; Gadamer afirma que los prejuicios conforman el propio sí mismo que se abre a otro, en la complejidad y la densidad de las cosas mismas, en la concretes y multifactorialidad vital de las relaciones, constitutivas de la ontología estructurada en su raigambre histórica.

Con la evidencia del círculo hermenéutico se adopta como tarea ontológica la configuración de un panorama amplio, histórico, en la concatenación de las relaciones intersubjetivas. En oposición a la heroicidad idealista y romántica, el individuo no

produce la historia. Es su condicionalidad histórica, innegable y exigente de esclarecimiento. Con su intersubjetividad, hace parte, está, (algo hegelianamente, si se quiere), se es, aquello determinado/vivido/acometido por la historia. Un alguien no se inventó todo de la nada: se constituye en los prejuicios: “Mucho antes de llegar a la autocomprensión, comprendemos según esquemas irreflexivos” (López, 2002, p. 4). Esta relación de inmersión en la historia la enuncia Gadamer (1960/2007) así:

En realidad no es la historia la que nos pertenece, sino que somos nosotros los que pertenecemos a ella. Mucho antes de que nosotros nos comprendamos a nosotros mismos en la reflexión, nos estamos comprendiendo ya de una manera autoevidente en la familia, la sociedad y el estado en que vivimos. La lente de la subjetividad es un espejo deformante. La autorreflexión del individuo no es más que una chispa en la corriente cerrada de la vida histórica. *Por eso los prejuicios de un individuo son, mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser*<sup>21</sup>. (p. 344)

¿Cuál es el contenido de esa realidad plural y compleja designada como prejuicios? Gadamer asoma a definir, desde el horizonte ontológico que establece el dinamismo de relación intersubjetiva, la autoridad y la **tradicción** como constitutivos nucleares de los prejuicios. Las tradiciones no pueden ser, sin más, desconocidas o suprimidas. La ilustración requería negar el orden anterior y menospreció la tradición. Para Gadamer, la primera tarea para identificar la comprensión, es la visibilidad y emergencia de los contenidos positivos de la tradición. “En el comienzo de toda hermenéutica histórica debe hallarse por lo tanto la resolución de la oposición abstracta entre tradición e investigación histórica, entre historia y conocimiento de la misma” (Gadamer, *op. cit.*, p. 351).

Y la tradición no es realmente una tradición, sino más bien, un coro de voces diferentes que se pueden escuchar en la lejanía de lo histórico-temporal. Conocer la historia es un esfuerzo teórico al tiempo que un descubrimiento ontológico dado que la tradición no vive en un mero discurso sino que se manifiesta en la actividad de colectivos e individuales. Soy (participo) de una tradición que conjuga muchas tradiciones, y en mí se sucede entonces el encuentro con otros que a su vez, son

---

<sup>21</sup> En cursiva en el original.



tradición resultante de otras tradiciones. Gadamer (*op. cit.*) retoma el símil del escuchar, de las voces y manifiesta:

Lo que satisface a nuestra conciencia histórica es siempre una pluralidad de voces en las cuales resuena el pasado. Este sólo aparece en la multiplicidad de dichas voces: tal es la esencia de la tradición de la que participamos y queremos participar. (p. 353)

Más que un individuo “fabricado” con los materiales del momento, de la época, el ser manifiesta el amplio y complejo avenirse de un pasado rico, múltiple, denso, por el cual se actúa, se quiere, se piensa. Se es, no por la mera materialidad presente, bajo las peculiaridades del hoy, del aquí y ahora inmediato, sino por las significaciones de la tradición que se manifiesta, porque se compone una ontología fáctica deudora de muchos puntos de relación. De Santiago Guervós (1997) precisa esto sintetizando:

Para Gadamer, el verdadero sujeto de la comprensión es la tradición. Su acción nos determina, actúa en nosotros, nos envuelve como un horizonte en que nos movemos y existimos [...] Se puede decir, entonces, que *somos-en-la-tradición*, en el mismo sentido que Heidegger definía el *Dasein* como «ser-en-el-mundo». (p. 38)

La tradición lleva a la consideración de lo **clásico**. Lo clásico no es una catalogación puntual de la valía de un producto histórico. Lo clásico es una representación del ser histórico mismo. Su emergencia más que una cumbre poética, es un emblema práctico, histórico, un acontecimiento del ser que trasciende su propio origen y se mantiene superando la distancia temporal, interpelando siempre a todos, a cada época, a cada otra manera de ser, suprimiendo la temporalidad signada de confusión u oscuridad. Explica Gadamer (1960/2007):

En lo «clásico» culmina un carácter general del ser histórico: el de ser conservación en la ruina del tiempo [...] lo clásico es lo que se conserva porque se significa e interpreta a sí mismo; es decir, aquello que es por sí mismo tan elocuente que no constituye una proposición sobre algo desaparecido, un mero testimonio de algo que requiere todavía interpretación, sino que dice algo a cada presente como si se lo dijera a él particularmente [...] lo que es clásico es sin duda «intemporal», pero esta intemporalidad es un modo de ser histórico [...] la pervivencia de la elocuencia inmediata de una obra es fundamentalmente ilimitada. (p. 359)

Los marcos temporales de la historia son el basamento para fundar cualquier pretensión de validez de la hermenéutica. Con Heidegger se ganó la superación de los bloqueos modernos, cuya positivización escinden irrestrictamente la realidad en su materialidad y cosifica el tiempo en las rupturas particulares de los sujetos adheridos cognitivamente de los objetos que los envuelven. La hermenéutica de la facticidad, fundada en la finitud, aprecia la movilidad, determina la conexión de un ser que irrumpe sumando un continuo temporal, engranando en lo existencial y en la tradición compartida, el pasado con el presente. Gadamer (*op. cit.*) resume la operación temporal de la conciencia histórica con estas palabras: “*El comprender debe pensarse menos como una acción de la subjetividad que como un desplazarse uno mismo hacia un acontecer de la tradición*”<sup>22</sup>, en el que el pasado y el presente se hallan en continua mediación” (p. 360).

Presente y pasado ya no son mundo irreconciliables. Ontológicamente, la diferencia temporal es la riqueza que permite distinguirse en la movilidad del ser y de las construcciones de la conciencia histórica. La **distancia temporal**, por la pertenencia a una tradición, por la conexión entre épocas agenciada por una subjetividad que es el ser ahí capaz de trascenderse, ya no es impedimento de la comprensión. “La distancia en el tiempo no es en consecuencia algo que tenga que ser superado [...] de lo que se trata es de reconocer la distancia en el tiempo como una posibilidad positiva y productiva del comprender” (Gadamer, *op. cit.*, p. 367). Somos una historia y enfrentamos, en el ayer y en el hoy, los retos de un mundo al que pertenecemos más allá de las cronologías gastadas de la objetivación histórica. Gadamer define así al tiempo: “El tiempo ya no es primariamente un abismo que hubiera de ser salvado porque por sí mismo sería causa de división y lejanía, sino que es en realidad el fundamento que sustenta el acontecer en el que tiene sus raíces el presente” (*ídem*).

Gadamer distingue entonces prejuicio de malentendido. El problema hermenéutico clave sería el de separar cuándo se manifiesta una entidad histórica legítima y cuándo, simplemente, se ha errado en la consideración de algo

---

<sup>22</sup> En cursiva en el original.

interpretado. Los prejuicios positivos configuran y confirman la historia, constituyen el fondo de la comprensión. Los **malentendidos**, con la lucha permanente contra el tiempo y lo cambiante, se disuelven, se minimizan, se oscurecen. Los prejuicios malsanos no resisten la crítica en la distancia temporal, no sepultan el dinamismo autocomprendido del ser ahí que: “Sólo la distancia en el tiempo hace posible revelar la verdadera cuestión crítica de la hermenéutica, la de distinguir los prejuicios *verdaderos* bajo los cuales *comprendemos*, de los prejuicios *falsos* que producen los *malentendidos*” (Gadamer, *op. cit.*, p. 369).

¿Cuál es entonces, el producto de la historia? ¿Qué hace y qué sucede en la historia? ¿Cuál es el contenido del hecho histórico? El concepto fundamental, que cambia la dirección de los discursos positivos acerca del tiempo, de las épocas, de los héroes y de los sucesos históricos, en Gadamer lo constituye la **eficacia histórica** (*Wirkungsgeschichte*) o **historia efectual**. La historia sucede y afecta más allá de la conciencia que los hombres tengamos de ella. La situación, el suceso histórico, no es un discurso, una exaltación heroica o una memoria de batallas, fundaciones y muertes. La comprensión de la historia acontece en los humanos, en la entidad social, intersubjetiva que vivencia, que hace visible, por sus efectos, el sentido histórico.

El principio de la **eficacia histórica** o **historia efectual** aplica el mismo sentido del fundamento hermenéutico de los prejuicios y los dinamos de la tradición. Los planteamientos históricos positivistas pretendieron ingenuamente asegurar la objetividad en el examen del pasado a través de un método naturalístico que purificaba de toda contaminación subjetiva y anacronizante. Lo otro, el pasado, el tú diferente no llega total, absoluta y completamente en la inmediatez. De hecho, son las formulaciones agenciadas por las situaciones lo que le dan visibilidad y permiten que sean admitidas por la conciencia presente. No tenemos un en-sí, acontece frente a nosotros sus efectos, las huellas que ha dejado desde el pasado, la voz por la cual hoy lo hace manifiesto, recordado, comprensible, actual. Gadamer lo reafirma: “Nuestra conciencia está definida históricamente por una historia efectual, esto es, por un acontecer real que no libera nuestra conciencia a modo de una contraposición del pasado” (Gadamer, 1986/2006, p. 141).

Las cosas nos llegan por sus efectos. Compartimos ontológicamente los relieves de la tradición. Esos efectos tienen sujeción y origen en una situación cuya peculiaridad justamente conforma el perfil de lo que se manifiesta en la manera cómo se manifiesta. La historia efectual es la posibilitadora de lo otro que acontece y es parte del interés de investigación histórica. De Santiago Guervós (1997) así lo explica: “Significa el actuar de la tradición en general y, correlativamente, expresa el hecho de que nosotros somos un producto de la historia” (p. 28).

En Gadamer es claro que los efectos delimitadores de la situación exigen que la investigación haga conciencia de las condiciones que hicieron posible la manifestación de lo investigado. Conocemos y nos enfocamos sobre lo que la tradición ha señalado de relevante. La historia efectual no es la cara “B” de la investigación, que requiera entonces de una acción distinta, de una dimensión paralela, anexa, un tanto externa y artificial. Gadamer (1960/2007) explica el nexo entre historia e historiografía, en la operación de la conciencia histórico-efectual:

El interés histórico no se orienta sólo hacia los fenómenos históricos o las obras transmitidas, sino que tiene como temática secundaria el efecto de los mismos en la historia [...] La conciencia histórica tiene que hacerse consciente de que en la aparente inmediatez con que se orienta hacia la obra o la tradición está siempre en juego este otro planteamiento [...] Los efectos de la historia efectual operan en toda comprensión, sea o no consciente de ello [...] Se impone la necesidad de hacer consciente la historia efectual. (pp. 370-371).

La historia efectual nos remite entonces a la conciencia de la situación hermenéutica. Lo manifestado, lo acontecido, lo que gana voz y se hace posibilidad de comprensión, tiene límites, mana de una fuente que es desarrollo y también frontera de sentido. Se está ante otro término clave, el concepto de **horizonte**, que así define Gadamer (*op. cit.*):

Al concepto de la situación le pertenece esencialmente el concepto de *horizonte*. Horizonte es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto [...] La elaboración de la situación hermenéutica significa entonces la obtención del horizonte correcto para las cuestiones que se nos plantean de cara a la tradición. (pp. 372-373)

Gadamer, existencial y ontológicamente, asocia la entidad de los horizontes a la entidad de los individuos. Existencialmente (heideggerianamente) es imposible el

individuo solitario pues todo el transcurrir vital es una práctica de relación y de conocimiento con otros. La historia no se encierra monóticamente en coordenadas cronológicas ni en narraciones puntuales de sucesos y situaciones. Más allá de los mausoleos, de los monumentos, de las estatuas y las construcciones conmemorativas, lo que queda es lo humano, es la vida, es el sentido de las culturas.

Lo histórico es, entonces, algo fundamentalmente dinámico: la ontología de la experiencia histórica es la afirmación de la movilidad. No es posible comprender históricamente desde unidades o realidades cerradas ontológicamente, al modo de los objetos examinados por las ciencias naturales. Pasado y presente, aparentemente enfrentados, son planos de una misma dinámica evidenciada desde la aperturidad fundada en la vida humana misma. En la conciencia histórica lo que acontece es un desplazarse al interior de sí, bajo un mismo moverse, bajo un único y auténtico horizonte. Así dice Gadamer (*op. cit.*):

El horizonte cerrado que cercaría a las culturas es una abstracción. La movilidad histórica de la existencia humana estriba precisamente en que no hay una vinculación absoluta a una determinada posición, y en este sentido tampoco hay horizontes realmente cerrados [...] El pasado propio y extraño al que se vuelve la conciencia histórica forma parte del horizonte móvil desde el que vive la vida humana y que determina a ésta como su origen y como su tradición. (pp. 374-375)

Cierra esta fundamentación ontológica de la experiencia histórica con el último concepto, consecuencia de lo anteriormente tratado. El choque de horizontes, la colisión de proyectos, no sugiere una diferenciación marginalizante, un escalonamiento epocal, una jerarquización infamante de unas culturas para engrandecimiento de otras. Al igual que en un diálogo auténtico, la historia efectual, en la tradición, recompone constantemente el presente, fundiéndose el yo en el tú que se interroga, fundiéndose el hoy con el ayer que irrumpe interpelando de nuevo. Esa unidad de sentido cuando acontece, realiza y constituye la comprensión, el proyecto de sentido afirmado en la tradición. Comprender no es obtener información, un conceptuar, una aplicar procedimental, comprender es un vivir más. El otro es otro cuando ni lo ignoro, ni lo someto, ni lo desplazo a la nada. El otro revive y pervive en mí cuando reflexivamente establezco un acuerdo y me reconozco como parte de él, en

una unidad transpersonal y transtemporal atravesada de vitalidad. La **fusión de horizontes** y el comprender histórico los describe así Gadamer (*op. cit.*):

El horizonte del presente no se forma pues al margen del pasado. Ni existe un horizonte del presente en sí mismo ni hay horizontes históricos que hubiera que ganar. *Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos «horizontes para sí mismos»<sup>23</sup> [...] La fusión tiene lugar constantemente en el dominio de la tradición; pues en ella lo viejo y lo nuevo crecen siempre juntos hacia una validez llena de vida [...] En la realización de la comprensión tiene lugar una verdadera fusión hori-zontica que con el proyecto del horizonte histórico lleva a cabo simultáneamente su superación.* (pp. 376-377)

### *Ontología hermenéutica de la experiencia lingüística*

Gadamer explica en su muy iluminador capítulo 12 de *Verdad y método* (1960/2007) primeramente la relación entre lenguaje y comprensión. La hermenéutica realiza un giro ontológico a través del lenguaje como hilo conductor. Tal es el título de la tercera parte y la pretensión comprensiva: establecer la ontologización del lenguaje. Gadamer inicia esta recapitulación focalizando la experiencia y la labor hermenéutica como diálogo, como conversación hermenéutica.

El lenguaje es el medio en el que los interlocutores se comprenden y en el que se verifica el acuerdo sobre la cosa (Gadamer, 1960/2007, 461). El diálogo presupone un lenguaje común, pero el lenguaje no es un instrumento para la comprensión, sino que se identifica con la comprensión. La fusión de horizontes, propia del diálogo, es posible porque en ella un objeto, que no es del autor ni del intérprete, sino de ambos, llega a la expresión. Ante la infinitud dinámica de la comprensión, se establecen correspondencias gracias a las interpretaciones. Bajo el cielo universal del lenguaje acaecen y se concretan interpretaciones asidas de un intérprete. Así pues, el mundo, el ser, lo objetual, gana entidad y razonabilidad en el lenguaje. Gadamer (1960/2007) explica:

*El lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma. La forma de realización de la comprensión es la interpretación [...] Todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al*

---

<sup>23</sup> Cursivas en el original.

objeto y que es al mismo tiempo el lenguaje propio del intérprete. (p. 467)

Las características fundamentales de la hermenéutica, a saber: la fusión de horizontes como diálogo; la comprensión como interpretación; la concreción de la conciencia de la determinación histórica en el estatuto lingüístico del lenguaje, aparecen ahora unidos al tema más general de la relación entre pensamiento y lenguaje, cuyo carácter enigmático tiene como consecuencia el esconderse del lenguaje en el pensamiento. “El fenómeno hermenéutico se muestra como un caso especial de la relación general entre pensar y hablar, cuya enigmática intimidad motiva la ocultación del lenguaje en el pensamiento” (*ídem*).

La tradición es un hecho lingüístico y la tradición escrita realiza por excelencia la esencia de la transmisión histórica. La peculiaridad de la escritura especifica la tarea hermenéutica: la escritura, en efecto, comporta una forma de auto-extrañamiento que ha de ser superada por la comprensión, mediante una transposición al lenguaje vivo. Así el texto se ve libre de las contingencias que lo han originado, y queda abierto a una comprensión siempre renovada. Accedemos a la comprensión como el acto de interpretación que se equipara con la **conversación**. Así, se articulan realidad, lenguaje, texto, pensamiento en la constitución de la vida, del mundo y de la historia, conjugados y correlativos en la dialéctica fundamental de la pregunta y la respuesta, en la dialéctica onto-fundante entre el yo-intérprete y el otro-texto. Gadamer (1960/2007) dirá:

Igual que en la conversación, la interpretación es un círculo encerrado en la dialéctica de pregunta y respuesta. Es una verdadera relación vital histórica que se realiza en el medio del lenguaje y que también en el caso de la interpretación podemos denominar conversación. La lingüisticidad de la comprensión es *la concreción de la conciencia de la historia efectual*. (pp. 467-468)

Gadamer propone la lingüisticidad como determinación de la realización hermenéutica. También la comprensión misma es un hecho lingüístico porque la interpretación, para hacer hablar al texto, para hacer llegar a la expresión su contenido, debe encontrar el lenguaje adecuado. Una interpretación siempre retorna el texto a un momento presente anteriormente inédito. Siendo siempre el encuentro un acercamiento, una nueva adecuación, un paso adelante particular y limitado hacia el

sentido total y completo, la necesidad de que el significado del texto se haga lenguaje vivo, obliga a rechazar la idea de que sólo existe una interpretación justa. Contra la univocidad, los dogmatismos y la cerrazón del sentido, Gadamer (*op. cit.*) afirma:

No puede haber una interpretación correcta 'en sí', porque en cada caso se trata del texto mismo. La vida histórica de la tradición consiste en su referencia a apropiaciones e interpretaciones siempre nuevas. Una interpretación correcta en sí sería un ideal vacío, incapaz de conocer la esencia de la tradición. Toda interpretación está obligada a someterse a la situación hermenéutica a la que pertenece. (p. 477)

Esto no implica, según Gadamer, peligro de relativismo o de arbitrariedad. Por su carácter lingüístico, la interpretación no puede producir un segundo significado, que se añadiría al propio del texto, porque la interpretación se esfuma cuando el sentido del texto llega a la expresión o, con otras palabras, cuando de la fusión del lenguaje del texto y del lenguaje del intérprete resulta un lenguaje común.

Que la experiencia hermenéutica tenga un estatuto lingüístico equivale a afirmar la preeminencia del lenguaje. Esta tesis es válida también cuando se percibe una idea que parece inexpresable, porque esto no se debe a la incapacidad del lenguaje, sino a la inadecuación de ciertas convenciones que se adhieren a la lengua. La crítica a estas convenciones se realiza a través del mismo lenguaje, lo que probaría que el lenguaje en cuanto tal está por encima de toda crítica y de todo límite. Lo convencional del lenguaje en ocasiones podría determinar que la interpretación queda por debajo del sentido y fuerza la significación plural y compleja de lo interpretado. Pero los esquematismos son objeto de crítica. Aquello que se argumenta puede estar más allá de las usuales y habituales categorías de comunicación. Y el lenguaje, desplazado también por la apertura dialogante de la comprensión, se adecúa y corresponde a nuevas argumentaciones, porque comparte la vitalidad de la tradición y del sentido que se actualiza. La hermenéutica reorienta, reconduce, repara los sentidos constreñidos por el tiempo y por las convenciones y argumentos pobres. Asistir a la experiencia hermenéutica es participar de un acontecer en el que la razón ha gozado de la corrección a una interpretación limitada, que ahora aparece como más completa, más elocuente, más viva. Gadamer (*op. cit.*) establece que la universalidad del lenguaje va de la mano con la universalidad de la **razón**:



Si toda comprensión se encuentra en una necesaria relación de equivalencia con su posible interpretación, y si a la comprensión no se le han puesto barreras fundamentales, también la aprehensión lingüística que experimenta esta comprensión en la interpretación tiene que llevar en sí una infinitud que rebasa cualquier frontera. El lenguaje es el lenguaje de la razón misma. [...] La experiencia hermenéutica es el correctivo por el que la razón pensante se sustrae al conjuro de lo lingüístico, y ella misma tiene carácter lingüístico. (pp. 482-483)

Este estudio se adentra en la parte final de la obra de Gadamer, sobre el capítulo 14 de *Verdad y método*: “El lenguaje como horizonte de una ontología hermenéutica”. En ella muestra que el estatuto esencialmente lingüístico del fenómeno hermenéutico se fundamenta en el carácter lingüístico de la experiencia humana del mundo. Este carácter implica una relación originaria entre lenguaje y mundo. En ese contexto se hace necesario pensar la esencia del lenguaje, contra los gramáticos, en el acto vivo de hablar, en el diálogo; y entender el lenguaje como fenómeno humano originario, contra las tesis teológicas que suponen primero la constitución del mundo y después la aparición del lenguaje. El tratamiento de estos temas, que termina con la reivindicación del alcance universal de la hermenéutica, obliga a Gadamer a aclarar algo más la relación de su pensamiento con la metafísica clásica.

El lenguaje es, entonces, una experiencia del mundo. El tratamiento del tema comienza con una referencia a von Humboldt. Este autor ve en el lenguaje, entendido como pura forma, la vida histórica del espíritu. La individualidad de los fenómenos lingüísticos es proyección de la esencia espiritual de un pueblo, de una nación. Gadamer está de acuerdo en fundamentar el lenguaje sobre el concepto de fuerza espiritual, pero considera al mismo tiempo que la idea puramente formal del lenguaje es una abstracción. En la experiencia hermenéutica no se puede separar la forma lingüística del contenido transmitido. Sólo por lo que en ella se transmite puede decirse que cada lengua es una visión del mundo. Recibir una lengua es recibir además lo que en ella se dice. Von Humboldt es un buen representante de la ilustración. Así afirma Gadamer (*op. cit.*) las limitaciones del planteamiento formalista:

Las lenguas son productos de la fuerza del espíritu humano. Allí donde hay lenguaje está en acción la fuerza lingüística originaria del espíritu humano [...] El camino que sigue Humboldt está determinado por la *abstracción hacia la forma*. Por mucho que Humboldt ponga en ello al descubierto el significado de las lenguas humanas como reflejo de la peculiaridad espiritual de las naciones, la universalidad del nexo de lenguaje y pensamiento queda con ello restringida al formalismo de un poder hacer. (pp. 527-528)

El lenguaje es un fenómeno humano originario. Trasciende lo instrumental, trasciende las estructuras particulares de un conglomerado humano, constituye un plano más complejo y dinámico que la mera exigencia de utilidad socio-pragmática. El lenguaje no es sólo una de las cualidades de que dispone el hombre que vive en el mundo, ya que sobre el lenguaje se funda el hecho mismo de que los hombres tengan un **mundo**. “No solo el mundo es mundo en cuanto que accede al lenguaje: el lenguaje, sólo tiene su verdadera existencia en el hecho de que en él se representa el mundo” (Gadamer, *op. cit.*, p. 531). Por eso, el carácter originariamente humano del lenguaje significa, al mismo tiempo, el carácter originariamente lingüístico del hombre en cuanto ser-en-el-mundo. El lenguaje es el lenguaje del diálogo, y el mundo es aquello sobre lo que los interlocutores se entienden. Es, por tanto, un mundo histórico o, mejor dicho, una pluralidad de mundos que se suceden en la historia:

Todas las formas de la comunidad de vida humana son formas de comunidad lingüística, más aún, hacen lenguaje. Pues el lenguaje es por su esencia el lenguaje de la conversación. Sólo adquiere su realidad en la realización del mutuo entendimiento. Por eso no es un simple medio para el entendimiento. (p. 535)

El problema del conocimiento deriva no a un juicio sobre recurrencias fenomenológicas, o metodológicas. No se trata de acumular caracteres, informaciones, funcionalidades de un vocablo que designa un objeto estudiado. Conocer humanamente es un acto de comprensión inmerso en la dinámica del **lenguaje**. La razón que definía desde los clásicos al ser humano, ahora es una razón comunicativa, somos lenguaje. El ser del hombre se afirma y acontece en el horizonte del manifestarse como diálogo. En palabras de Gadamer (1986/2006), el hombre no usa un lenguaje, sino que es y se autorreconoce en el lenguaje:

El lenguaje no es un medio más que la conciencia utiliza para comunicarse con el mundo [...] El lenguaje no es un medio o una

herramienta [...] Nunca nos encontramos ante el mundo como una conciencia que, en estado a-lingüístico, utiliza la herramienta del consenso. El conocimiento de nosotros mismos y del mundo implica siempre el lenguaje, el nuestro propio. Crecemos, vamos conociendo el mundo, vamos conociendo a las personas y en definitiva a nosotros mismos a medida que aprendemos a hablar. (pp. 147-148)

De esta manera, emerge llamativamente la problematicidad del concepto de “mundo en sí”. No existe un mundo en sí, externo al lenguaje, al que el lenguaje se iría adecuando. “Al contrario, la perfectibilidad infinita de la experiencia humana del mundo significa que, nos movamos en el lenguaje en que nos movamos, nunca llegamos a otra cosa que a un aspecto cada vez más amplio, a una «acepción» del mundo”. Esto no significa que esa visión del mundo sea relativa respecto a un mundo en sí, ni tampoco se discute que el mundo pueda existir sin los hombres. Toda visión del mundo se refiere al ser-en-sí de éste, pero es verdad a la vez “que el mundo no es nada distinto de las visiones en las que se presenta” (Gadamer, 1960/2007, p. 536).

Gadamer (*op. cit.*) añade que quien pretendiera

Oponer a estas 'visiones' el 'ser en sí' tendrá que pensar o teológicamente —y entonces el ser en sí ya no es para él, sino para Dios—, o diabólicamente, en calidad de individuo que pretende demostrarse a sí mismo su propia divinidad haciendo ver que el mundo entero debe obedecerle —y entonces el ser en sí del mundo será para él una restricción de la omnipotencia de su imaginación. (p. 537)

El concepto gadameriano de lenguaje tiende a superar ciertas contradicciones entre los datos de la experiencia inmediata (el sol se pone) y la ciencia (teoría de Copérnico). La diferencia está en el modo distinto en que el lenguaje y la ciencia se relacionan con el mundo. La ciencia obedece a una actitud muy precisa (dominio de la naturaleza, predicción, etc.), el lenguaje abraza la totalidad de posibles actitudes del hombre frente al mundo. El lenguaje tiene una relación inmediata con la infinitud del ser. Gadamer (*op. cit.*) especifica:

Partimos de la base de que en la estructura lingüística de la experiencia humana del mundo no se calcula o se mide lo dado, sino que se deja hablar a lo que es tal como se muestra a los hombres, como ente y como significativo. Es aquí, y no en el ideal metodológico de la construcción racional que domina a la moderna ciencia natural matemática, donde podrá reconocerse el género de comprensión que se ejerce en las ciencias del espíritu. (pp. 546-547)

Visto que el lenguaje se constituye como el “horizonte del mundo”, Gadamer mostrará que el lenguaje es el medio en el que tiene lugar la experiencia hermenéutica, y para ello volverá a tratar del concepto de pertenencia y explicará la estructura especulativa del lenguaje. En diálogo con el pensamiento griego y con el de Hegel, Gadamer sustituirá la dialéctica de la aserción con la de “lo no dicho”, quedando siempre en el fondo el problema de la relación entre espíritu subjetivo y espíritu objetivo.

La mediación lingüística entre yo y mundo, entre finito e infinito, no consiste en una dialéctica entre lo uno y lo múltiple, sino en la relación entre la **palabra** y la **totalidad** de la que ésta procede y a la que se refiere. La palabra, en su acontecer, manifiesta la totalidad de la lengua y la totalidad de las visiones del mundo. Surge así una dialéctica entre lo dicho y lo no dicho, que pone de manifiesto que la finitud del discurso humano consiste en que en él siempre queda, por sujeción a la dinámica de aperturidad de ser, una infinitud de sentido para desarrollar e interpretar. Pero es que originariamente lo dicho resulta de aquello que no se dice, de la pregunta fundante y de las alusiones proyectables desde el **centro de sentido**. Con palabras de Gadamer (*op. cit.*):

Sólo el centro del lenguaje, por su referencia al todo de cuanto es, puede mediar la esencia histórico-finita del hombre consigo misma y con el mundo [...] Cada palabra irrumpe desde un centro y tiene una relación con un todo, y sólo en virtud de éste es palabra [...] Por eso cada palabra, como acontecer de un momento, hace que esté ahí también lo no dicho, a lo cual se refiere como respuesta y alusión [...] Todo hablar humano es finito en el sentido de que en él yace la infinitud de un sentido por desplegar e interpretar. (pp. 548-549)

Desde esta perspectiva queda justificada la experiencia hermenéutica como experiencia lingüística, dentro de la cual el concepto de pertenencia ha de ser entendido de modo diverso a como lo entendía la metafísica clásica. Para esta última, el concepto de pertenencia indica la correspondencia trascendental entre el ser y la verdad (ens-verum): todo lo que es, es verdadero, está presente a una mente infinita y, por otra parte, existe una ordenación finalista del espíritu hacia la verdad. Esta concepción ya no es sostenible hoy día —afirma Gadamer—, como tampoco es posible una pura y simple repetición de Hegel. Sin embargo, Gadamer cree poder

recuperar la dimensión problemática de la metafísica griega, a la vez que desmonta el concepto de objetividad y, con ello, las bases cartesianas de la ciencia moderna.

La verdad hermenéutica no puede ser simple información, o pura construcción teórico-hipotética (como las teorías científicas modernas). La verdad no es el resultado puro, incontaminado, de un método riguroso que ha producido una ley objetiva irrefutable. La ciencia moderna y el método positivo se construyen y dinamizan desde un ideal de control, de dominio, de conocimiento objetivo. Pero completando esta percepción, lo humano, lo ontológico, lo dinámico y comprensible se determina por el modelo del encuentro, del diálogo, de la conversación. En la hermenéutica lo fundante es la relación previa con aquello que acontece. Se cita ahora Gadamer (1986/2006) para establecer, en la dinámica del diálogo (que disuelve dicotomías), en la perspectiva del autoprojectarse ontológicamente (que supera el abstraccionismo metódico), en la estructura propia de las ciencias del espíritu (que se interesan en la exaltación práctica del ser humano), el ideal de verdad como **participación:**

Lo esencial de las ciencias del espíritu no es la objetividad, sino la relación previa con el objeto. Yo completaría, para esta esfera del saber, el ideal de conocimiento objetivo, implantado por el ethos de la cientificidad, con el ideal de participación. Participación en los temas esenciales de la experiencia humana tal como se han plasmado en el arte y en la historia [...] El modelo del diálogo puede aclarar la estructura de esta forma de participación. Porque el diálogo se caracteriza también por el hecho de no ser el individuo aislado el que conoce y afirma, el que domina una realidad, sino que esto se produce por la participación común en la verdad. (p. 313)

El punto de vista hermenéutico lleva a superar la división sujeto-objeto, en dirección del reconocimiento de una recíproca pertenencia de sujeto y objeto. El evento hermenéutico es hecho posible por el hecho de que la palabra que viene del pasado nos afecta, se dirige a nosotros (dialéctica de la pregunta y respuesta). Y en la comunicación lingüística entre el presente y la tradición —donde se verifica el comprender—, es la cosa misma la que obra sobre nosotros, es el contenido el que se desarrolla según su íntima secuencialidad, en vez de ser nosotros los que obramos sobre él, como presupone la idea de método. “Lo decisivo es que aquí acontece algo”

(Gadamer, 1960/2007, p. 552). La relación entre intérprete y mundo, entre yo y texto, entre pasado y presente, entre interpretación finita y sentido total, entre hombre y tradición se expresa, una vez más, en el concepto de **acontecimiento** por el cual somos distintos, interpelados de forma particular, ganando ser y entregando en el propio existir un nuevo y más amplio sentido a la tradición a la que se pertenece y se responde. Gadamer (*op. cit.*) señala:

El verdadero acontecer sólo se hace posible en la medida en que la palabra que llega a nosotros desde la tradición, y a la que nosotros tenemos que prestar oídos, nos alcanza de verdad [...] Este acontecer significa que el contenido de la tradición entra en juego y se despliega en posibilidades de sentido y resonancia siempre nuevas y siempre ampliadas por su nuevo receptor. (p. 553)

Respecto del método, éste no debe concebirse como una acción externa sobre la cosa, sino como el obrar mismo de la cosa, cercano al concepto de comprensión que examinamos arriba cuando acometíamos a Heidegger. En la experiencia hermenéutica estamos ante la **dialéctica** de la cosa misma. De este modo, Gadamer se acerca a la dialéctica de Hegel y, también a la dialéctica griega (particularmente la dialéctica socrática), aunque mantiene su rechazo de la dialéctica de los conceptos, que pretendería emanciparse del poder del lenguaje. Lo esencial, las cosas mismas, se manifiestan bajo el modelo, ya mencionado antes, del diálogo, muy específicamente, del diálogo socrático. La dialéctica socrática es negativa: rompe, revisa, cuestiona, critica, ilegítima por la acuciosa aplicación de la circularidad “pregunta-respuesta”. Y este carácter la acerca al acontecer y al padecer de la experiencia hermenéutica misma. Se deja lo habitual, se revisa lo tenido por obvio, se sufre una nueva concepción (un parto de ideas...), se trae al mundo una nueva formulación de sentido. Gadamer (*op. cit.*) argumenta:

Dialéctica no es aquí más que el arte de llevar una conversación y sobre todo de descubrir la inadecuación de las opiniones que lo dominan a uno, formulando consecuentemente preguntas y más preguntas [...] Las cosas mismas logran hacerse valer en cuanto uno se entrega por completo a la fuerza del pensar y no deja valer las ideas y opiniones que parecían lógicas y naturales [...] En la experiencia hermenéutica se encuentra algo parecido a una dialéctica, un hacer de la cosa misma, un hacer que a diferencia de la metodología de la ciencia moderna es un padecer, un comprender, un acontecer. (pp. 556-557)

La dialéctica de Hegel se fundamentaba en una subordinación del lenguaje a la aserción. Para Gadamer el carácter especulativo del lenguaje no consiste en la aserción, ni sólo en la preformación instintiva de relaciones lógicas de reflexión, sino en el actuarse de un significado como acaecer del discurso y de la comprensión, o, también, en las posibilidades finitas de la palabra en relación contrastante hacia el sentido marcado por una dirección hacia el infinito. El carácter especulativo del lenguaje no es, pues, un reflejo del ente en la palabra, sino un llevar a la expresión, a través de la palabra, una relación con el ser. Dicho carácter está profundamente marcado por la historicidad. Gadamer (*op. cit.*) relaciona tradición y conciencia finita:

No es posible una conciencia —lo hemos destacado repetidamente, y en esto reposa la historicidad del comprender—, no es posible una conciencia, por infinita que fuese, en la que la 'cosa' transmitida pudiera aparecer a la luz de la eternidad. Toda apropiación de la tradición es histórica y distinta de las otras, y esto no quiere decir que cada una no sea más que una visión distorsionada de aquélla: cada una es realmente la experiencia de un 'aspecto' de la cosa misma. (Gadamer H.-G. , 1960/2007, pág. 565)

Gadamer critica la aserción —y la dialéctica fundamentada sobre ella—, porque la aserción desconoce el infinito horizonte inexpressado que acompaña todo decir, y por consiguiente ignora la tarea hermenéutica consistente en hacer llegar a la expresión la totalidad de sentido que constituye el trasfondo de toda aserción. Con esto también se acerca a Nietzsche, para quien la palabra conceptual, la definición, era la muerte de algo pues estatizaba lo vital y dinámico, para tener un refugio seguro contra el caos de la voluntad y del devenir. La labor hermenéutica persigue una **totalidad de sentido**, manifiesta una novedosa apropiación de la tradición, presencializa una individualidad significativa en un continuo perpetuamente abierto a más ser a mayores significaciones. Gadamer expresa (*op. cit.*):

El esfuerzo hermenéutico tiene como tarea poner al descubierto un todo de sentido en la multilateralidad de sus relaciones. [La conciencia de la historia efectual] conoce el carácter interminablemente abierto del acontecer de sentido en el que participa [...] Toda apropiación de la tradición es histórica y distinta de las otras. (pp. 564-565)

La elocuencia significativa de la tradición y las actualizaciones recurrentes e infinitas del sentido llevan a precisar la relación entre comprensión e interpretación.

Gadamer supera la visión procedimentalista de la hermenéutica romántica e ilustrada que se limitaba a una decodificación normativa de los textos, conjugando así la genialidad del autor en sus diversas caracterizaciones psicológicas. La **interpretación** gana entidad, amplía sentidos, manifiesta mayores comprensibilidades dado que pertenece a la dinámica fundamental de la historia efectual, por siempre abierta y autoproyectante. Más que repetición, traducción o transmisión del único y definitivo sentido, la interpretación señala una novedad radical de sentido: es **creación**. No pretende agotar el sentido, como especulativa, la interpretación representa un reflejo actual de un infinito de significación imposible de cerrar o estatizar. Gadamer (*op. cit.*) afirma:

La interpretación no es mera reproducción o mero referir el texto transmitido, sino que es como una nueva creación del comprender [...] La interpretación, que desarrolla las implicaciones de sentido de un texto y las hace expresas lingüísticamente, parece ante el texto dado una creación nueva [...] Como realización de la comprensión ella es la actualidad de la conciencia de la historia efectual, y como tal es verdaderamente especulativa: es inasible en su propio ser, y sin embargo, devuelve la imagen que se le ofrece. (p. 566)

Se enfrenta en este punto de la exposición, el tema recurrente del aspecto universal de la hermenéutica. Gadamer ha puesto de manifiesto que el lenguaje es el medio en el que el yo y el mundo se unen o, mejor dicho, se presentan en su originaria unidad. Ahora quiere subrayar que este obrar de la cosa, este llegar a la expresión, manifiesta una estructura ontológica universal de lo que puede ser comprendido. Lo que es, acontece, se comprende, gana mayor realidad y sentido, porque es lenguaje. De ahí su famosa tesis, en Gadamer (*op. cit.*):

**El ser que puede ser comprendido es lenguaje<sup>24</sup>**. El fenómeno hermenéutico devuelve aquí su propia universalidad a la constitución óptica de lo comprendido, cuando determina ésta en un sentido universal como lenguaje, y cuando entiende su propia referencia a lo que es como interpretación. Por eso no hablamos sólo de un lenguaje del arte, sino también de un lenguaje de la naturaleza, e incluso de un lenguaje de las cosas. (pp. 567-568)

---

<sup>24</sup> Las negrillas son de quien escribe este trabajo. La comprensión deviene en acontecimiento del ser identificado en el lenguaje. Lo hermenéutico circunda, penetra, está transido de todo lo humano.



Parece claro que esta tesis no ha de ser entendida en sentido tautológico, como si significase: el ser que es objeto de comprensión (frente al que es objeto, por ejemplo, de explicación causal) es lenguaje, sino en un sentido absoluto: todo el ser, en cuanto puede ser comprendido, se identifica con el lenguaje, a causa de la completa interdependencia entre palabra y cosa, entre lenguaje y mundo. Se llega así a la definición rotunda de lo hermenéutico agenciado por una **ontología** del lenguaje. El lenguaje y la comprensión caracterizan toda relación del ser (del hombre) con el mundo, y por ello la hermenéutica es un aspecto universal de la filosofía, y no sólo la base metodológica de las ciencias del espíritu. Gadamer (*op. cit.*) conecta así especulación, ser, lenguaje y razón:

Ser especulativo, distinguirse de sí mismo, representarse, ser lenguaje que enuncia un sentido, todo esto no lo son sólo el arte y la historia, sino todo ente en cuanto que puede ser comprendido. La constitución óptica especulativa que subyace a la hermenéutica tiene la misma amplitud universal que la razón y el lenguaje. (p. 570)

Gadamer va a ilustrar esta tesis acudiendo al concepto clásico de belleza, en donde la percepción intelectual movida por el objeto artístico corresponde a un nivel de perfección óptica muy por encima de las vulgares imágenes meramente sensibles. Así, en la estética platónica, en su oferta de **metafísica de lo bello**: “la ordenación teleológica del ser es también una ordenación de belleza, que la belleza se manifiesta en el ámbito inteligible de manera más pura y más clara que en el sensible, donde puede aparecer distorsionada por la imperfección y el exceso” (Gadamer, *op. cit.*, p. 572). La evidencia de lo inteligible tiene el mismo carácter de evento y la misma inmediatez que el resplandor de lo bello. La obra de arte, reflejo de perfección, se hace entonces una productora de verdad, una productora de belleza, una construcción de realidad inteligible más buena y más bella consiguiendo “perfeccionar de este modo la naturaleza bella del orden del ser [...] estas determinaciones de lo bello son universales y ontológicos. En ellas la naturaleza y el arte no están opuestas” (*op. cit.*, p. 573).

El recurso a la metafísica de lo bello revela la estructura ontológica fundamental del lenguaje como auto-representación del ser. Como se anticipaba arriba, el ser es lenguaje. Al defender que el ser es auto-representación y que el

comprender es un acaecer, quedan superadas igualmente la metafísica sustancialista y la transformación sufrida por la sustancia a través de los conceptos de objetividad científica y de subjetividad, legadas por el planteamiento estético kantiano, moderno, que exacerbó el subjetivismo vaciando de toda consideración cognitiva y veritativa a la obra de arte, sepultándola en la ambigüedad estéril del “gusto”. Gadamer (*op. cit.*), por otra parte indica:

Si partimos de la constitución ontológica fundamental según la cual el ser es lenguaje, esto es, representarse —tal como se nos ha mostrado en la experiencia hermenéutica—, la consecuencia no es sólo el carácter de evento de lo bello y el carácter de acontecer de toda comprensión (...) algo muy semejante ocurrirá ahora respecto al correspondiente concepto de verdad. (p. 581)

Gadamer trae a colación de nuevo su concepto de **juego**, aplicado ahora al lenguaje (juego lingüístico). Se propone temáticamente al lado de Wittgenstein, pero obviamente su posición es muy diversa de la de este. Al lado, tanto de Hegel como de Heidegger, en donde lo trascendente es previo y omnicomprendivo a todo acto y conocimiento particular, se debe decir que somos jugados en vez de que jugamos, también se debe decir que el lenguaje nos habla, y no que nosotros lo hablamos. El lenguaje se dirige a nosotros, nos plantea preguntas, nos sugiere él mismo las respuestas y así nos aquieta. En el comprender lingüístico quedamos incluidos en el acontecer histórico de la **verdad**. Se identifica entonces la verdad manifestada en la experiencia de lo bello. En el permanecer a la escucha de la palabra, en el preguntar y buscar, por el que quedamos libres de opiniones y actitudes subjetivas, la verdad queda garantizada y el hombre obtiene el don de la libertad. Gadamer (*op. cit.*) concluye:

Está, pues, justificado que para el fenómeno hermenéutico se emplee el mismo concepto de juego que para la experiencia de lo bello. Cuando comprendemos un texto nos vemos tan arrastrados por su plenitud de sentido como por lo bello [...] Lo que nos sale al encuentro en la experiencia de lo bello y en la comprensión del sentido de la tradición tiene algo del sentido de la tradición de la verdad del juego. (p. 585)

Se cierra esta consideración de la filosofía hermenéutica recordándose el concepto generatriz de lenguaje acogido de Heidegger, el Heidegger II centrado en lo lingüístico-estético que señalábamos en nuestro acápite anterior, y la **misión de la**

**filosofía** a la cual se llega, consecuentemente, desde una experiencia del lenguaje a una experiencia de compromiso de encuentro universal con todo lo humano. La poesía constituye, del arte literario, de las artes humanas, la más excelsa y refinada experiencia. Y afirmar la poesía resulta entonces afirmar lo más profunda y plenamente humano, donde mejor halla perfección el estar del hombre. Poesía y filosofía revelan aquí ilación ontológica. Hermenéuticamente, con Gadamer se gana para la filosofía un programa práctico signado por el diálogo, el encuentro, lo incontrovertiblemente humano. Del artículo “La misión de la filosofía” contenido en la obra *La herencia de Europa*, Gadamer (1990), se toma esta sapiente sentencia:

Me sigue pareciendo cierto que la lengua no es sólo la casa del ser, sino también la casa del ser humano, en la que vive, se instala, se encuentra consigo mismo, se encuentra con el Otro, y que la instancia más acogedora de esta casa es la instancia de la poesía, del arte. En escuchar lo que nos dice algo, y en dejar que se nos diga, reside la exigencia más elevada que se propone al ser humano. Recordarlo para uno mismo es la cuestión más íntima de cada uno. Hacerlo para todos, y de manera convincente, es la misión de la filosofía. (p. 156)

### ***JÜRGEN HABERMAS, hacia una racionalidad comunicativa***

En la presente sección se analizarán los principios fundamentales que identifican la epistemología de la Teoría Crítica de la Sociedad, en su autor más representativo, Jürgen Habermas, retomando las categorías pertinentes a lo investigativo como telón de fondo para una reflexión investigativa cualitativa en educación. Así mismo, se quiere correlacionar las perspectivas epistemológicas de la Teoría Crítica de la Sociedad con las propuestas identificadas en las posturas desarrolladas en los cinco acápites anteriores. De esta manera, se presentan los recorridos categoriales de la propuesta habermasiana, desde su articulación con la modernidad, la dialéctica de Hegel y Marx, los primeros desarrollos de la Escuela de Fráncfort, y el diálogo con las posiciones fenomenológicas, existenciales y hermenéuticas de Husserl, Heidegger y Gadamer. Con Habermas se tratará el amplísimo marco de su producción sobre tres grandes núcleos: conocimiento e interés, teoría de la acción comunicativa y ética del discurso.

### ***Esbozo Biográfico***

Jürgen Habermas nació en 1929 en Dusseldorf. Después de realizar estudios en Gottingen, Zürich y Bonn, fue profesor extraordinario de filosofía y sociología en Heidelberg (1961 a 1964) y después en Fráncfort (1964 a 1971). La reflexión de Habermas comienza a manifestarse a principio de los años sesenta, asegurando así simbólicamente sobre su presencia en la Escuela de Fráncfort ya que fue asistente de Adorno en esta ciudad desde 1956. Su primera contribución notable fueron sus artículos *Teoría y práctica* (1963), reeditados en 1971, de los cuales el más antiguo data de 1960. Ahí destaca la versión corregida de su lección inaugural en la Universidad de Marburg en diciembre de 1961 consagrada a la *Doctrina Clásica de la Política en sus Relaciones con la Filosofía Social*, justo treinta años después de la lección histórica de Horkheimer. Habermas muestra sus armas en ocasión de la gran “confrontación alemana sobre las ciencias sociales” la cual da lugar al Congreso de la *Deutsche Gesellschaft für Soziologie* realizada en Tübingen en octubre de 1961. Se distingue muy especialmente en 1963 y 1964 contra H. Albert, a propósito de la epistemología de Karl Popper. Su proyecto propio se define en su conferencia inaugural pronunciada el 28 de junio de 1965 en la Universidad de Fráncfort, bajo el título de *Conocimiento e Interés*, contenido en la recopilación aparecida en 1968 bajo el título de *La Técnica y la Ciencia como Ideologías*. El mismo año, publica *Conocimiento e interés*, homónimo de la primera reeditada en 1973. Habermas comienza su conferencia sobre los efectos sintomáticos del tecnicismo y del positivismo, como justificación ideológica. Define así un programa epistemológico, prolongando la ambición fundadora de la Teoría Crítica, al mismo tiempo que demuestra los efectos metodológicos.

Los *Perfiles Filosóficos y Políticos*, de 1971, recoge las publicaciones que pertenecen a los años de formación de Habermas (1956) y permiten situar su trayectoria en el entorno filosófico de esos dos decenios. Es bajo su égida que, a finales de los años sesenta, el medio estudiantil alemán redescubre a La Escuela y a su prototípica revista, la *Zeitschrift für Sozialforschung*. A partir de 1971, Habermas dirige el Instituto Max-Planck de Investigación que estudia las condiciones de vida en

el mundo científico y técnico, en Starnberg, Bavaria (*Max Planck Institut zur Erforschung der Lebensbedingungen der wissenschaftlich-technischen Welt*), donde durante doce años intentó la integración de su trabajo sociológico sociales con el de las ciencias de la naturaleza, dirigido por el físico Carl Friedrich von Weiszacker. En la primavera de 1981 aparece su *Theorie des Kommunikativen Handelns (Teoría de la Acción Comunicativa)*, “obra impresionante por su volumen y su pretensión sintetizante” (Assoun, 1998, p. 17). En 1983, Habermas toma posesión de su cátedra en la Universidad Johann Wolfgang Goethe de Fráncfort lo que marca, simbólicamente, a sesenta años justos de la fundación del Instituto, un nuevo desarrollo para la Teoría Crítica, dentro de otro momento histórico.

### ***El recorrido de la modernidad***

En un rápido balance del desarrollo epistemológico de la modernidad se pueden sintetizar algunos puntos básicos sobre el estado de la cuestión epistemológica. Aquí se reseñan las principales comprensiones tomadas del balance presente en *Crítica y utopía: la Escuela de Fráncfort* (Cortina, 1985).

Desde la ilustración, en la modernidad se sistematiza un modo de hacer ciencia gracias a la aplicación de un método que depende de la práctica científica de la física. El método científico, en clara oposición al verbalismo retórico medioeval, recupera y enaltece el papel de la experiencia, única fuente de la que se pueden extraer los auténticos problemas científicos. La matemática, la geometría y la lógica, serán los vehículos de comprensión de la naturaleza: se lee el movimiento natural en los lenguajes formales exactos. Bacon sugerirá con su inductivismo un horizonte de ciencia atento a la formulación y comprobación o falsación de hipótesis, en orden a ofrecer bienestar a la comunidad, saber es poder. Hume negará la veracidad de las enunciaciones causales.

Quedan delimitados con Kant los campos pertinentes a la ciencia y la Metafísica. Al distinguir entre saber fenoménico, necesario, empírico y científico, de pensar nouménico, libre, especulativo y ético, ofrece dos maneras casi irreconciliables de entender la realidad. La grave consecuencia de la distinción

kantiana consiste en separar el conocer científico y la perspectiva ética, axiológica y política que acompaña necesariamente cada actividad humana. Lo formativo, lo referente al hombre como ser integral, lo profundamente antropológico, se ha ilegitimado. Se separa la razón técnica de la cultura del hombre cotidiano, de las consecuencias sociales de lo científico-productivo. La Metafísica, que debía defender al sujeto de parcializaciones deshumanizadoras, paradójicamente es expulsada del panorama del saber.

La ciencia adquiere autonomía, aut crecimiento y autorregulación en la sociedad, bajo el encargo de ser transformadora práctica de la vida social. La ciencia, en asocio con una mentalidad industrial capitalista, contribuirá a forjar una actitud ya no contemplativa o humanística, sino utilitaria y productiva. No se asumen las consecuencias antropológicas de su desarrollo, el objetivismo que resulta de la aplicación de un método exacto, empírico y naturalista, procurará una especialización creciente de los saberes, cuya consecuencia más importante será la disolución del carácter de humanidad y socialidad que debería reconocerse en todo producto del saber humano. Así, la ciencia moderna gana espacio para una aceleración de su crecimiento teórico-técnico, pero a cambio de fragmentar el mundo humano: la ciencia especializada se extraña de la cultura ética, política, artística, y ambas del substrato de producción socio-económico. El hombre de la cotidianidad se vuelve objeto de unos saberes en los que no participa sino como elemento de consumo y manufacturación.

El siglo XIX ofrecerá una mayor exaltación del espíritu científico identificado exclusivamente con las ciencias naturales. Surgen los estudios acerca de la historia y la evolución social, (el historicismo que ya se trató arriba), mas aplicando a estas estructuras humanas criterios del método científico de las ciencias exactas y naturales. Augusto Comte clasificará el avance del conocimiento humano en tres estadios, el teológico, el metafísico y el positivo. El primero correspondería a la antigüedad en la que predominaba un pensamiento fundado en lo mítico, en la sujeción de fuerzas sobrenaturales que dominan al hombre. El estadio siguiente, el metafísico, de los principios abstractos y lógicos, del carácter teorético y esencialista

del pensamiento, reemplazará la antigua sumisión a las deidades. Por último, el estadio positivo representa el mandato del hecho, de la experiencia, del dato irreprochablemente real y concreto. Comte se tiene por heredero y continuador de una tradición iniciada dos siglos antes que hizo posible el avance hasta el estadio positivo.

En su *Curso de filosofía positiva* (citado por Marías, 1963) declara:

Por la acción combinada de los preceptos de Bacon, las concepciones de Descartes, y los descubrimientos de Galileo, como el momento en que comenzó a manifestarse en el mundo ese espíritu de la filosofía positiva, oposición evidente con el espíritu teológico y metafísico. Entonces, en efecto, las concepciones positivas se separaron netamente de la aleación supersticiosa y escolástica que más o menos encubría el verdadero carácter de todos los trabajos anteriores. (p. 956)

En este estadio el hombre tiene instrumentos para concatenar los fenómenos y las leyes que los explican, renunciando a toda pregunta acerca del origen y destino del universo, a toda aspiración por definir conceptos absolutos. Las ciencias particulares deberían desembocar en una ciencia superior al servicio de la humanidad: la sociología científica, la cual es el saber que descubre las leyes del devenir social por observación y razonamiento, para construir unos elementos de previsibilidad que permitan corregir y potenciar la convivencia humana. Comte (citado por Marías, 1963) así explica:

El espíritu humano, reconociendo la imposibilidad de obtener nociones absolutas, renuncia a buscar el origen y el destino del Universo y a conocer las causas íntimas de los fenómenos, para aplicarse únicamente a descubrir, mediante el empleo bien combinado del razonamiento y de la observación, sus leyes efectivas, es decir, sus relaciones invariables de sucesión y de semejanza. El carácter fundamental de la filosofía positiva consiste en contemplar todos los fenómenos como sujetos a *leyes*, naturales, invariables, cuyo descubrimiento preciso y reducción al menor número posible, son el fin de todos nuestros esfuerzos, considerando como absolutamente inaccesible para nosotros y vacía de sentido, la indagación de lo que se llaman *causas*, sean primeras, sean finales. (p. 952)

Desde Comte arrancará una muy fuerte tradición de pensamiento que reducirá la verdad, la científicidad, la razón, a los estrechos límites del empirismo, el experiencialismo, el positivismo. En Comte son traicionados, en nombre de la razón técnica, los grandes ideales de la ilustración. Y se hará historia, o sociología, o política, o ética, o arte, utilizando la pretendida infalibilidad del método de las

ciencias naturales, transformando casi todo saber en un afán por “tecnologizar” la vida humana, por trascendente o existencial que ésta pueda ser considerada.

La Escuela de Fráncfort identificará que todos los cambios agenciados en el pensamiento ilustrado contra los poderes tradicionales, cambios en la ciencia, cambios en las relaciones humanas, cambios revolucionariamente políticos, cambios en las autoridades (que ya nunca más debían asemejarse a Dios para ejercer), eso producido por una dialéctica dinamizada por lo humano, por la justicia, por la libertad, por la razón, una vez vuelto *status quo*, una vez petrificado en la institucionalidad del establecimiento, no será más que un “pensamiento triunfante” vuelto nuevamente pensamiento opresivo. Los ideales ilustrados y la crítica que generaban sus verdades sucumbieron por la utilización tecno-positivista que el capitalismo hizo de sus conquistas. Lo crítico revolucionario, sometido al poder, deviene en afirmativo-ideológico. Así lo expresan, acuciosamente, los fundadores de la Escuela de Fráncfort Adorno & Horkheimer (1998):

Sucede lo que siempre sucedió al pensamiento triunfante: en cuanto abandona voluntariamente su elemento crítico y se convierte en mero instrumento al servicio de lo existente, contribuye sin querer a transformar lo positivo que había hecho suyo en algo negativo y destructor. La filosofía, que en el siglo XVIII, desafiando la quema de libros y hombres, había infundido a la infamia un terror mortal, se puso ya bajo Napoleón de su parte. Al final, la escuela apologética de Comte usurpó la herencia de los inflexibles enciclopedistas y tendió la mano a todo aquello contra lo cual éstos habían combatido. Las metamorfosis de la crítica en afirmación afectan también al contenido teórico: su verdad se volatiliza. (p. 52)

De otra parte, la reflexión sociológica no marxista realiza un importante aporte a la comprensión humana del conocimiento al establecer, con Weber, las racionalidades correlativas a las esferas de actividad y acción social, señalando cómo lo libertario al ser absorbido por un mundo ahora administrado, recorta el sentido de la vida y la libertad de los individuos. Pero a Max Weber el capitalismo maquinista y cosificante lo interpretará desde este dinamismo de conocer y la versión “oficial” definirá al saber racional-teleológico, orientado hacia la utilidad, como el eje que supeditará lo axiológico, lo afectivo y lo tradicional, separando a la realidad como



sistema, de las relaciones intersubjetivas y sociales, como mundo de la vida. Cortina (1985) señala:

Si Weber hablaba de la pérdida de sentido y libertad que se produce paulatinamente en las sociedades modernas, piensa Habermas que ello se debe a la desvinculación entre sistema y mundo de la vida y al hecho de que el segundo se cosifique [...] haya sido colonizado por los imperativos del sistema. (p. 139)

La modernidad, exceptuando las propuestas dialécticas de Hegel y Marx, cerrará entronizando una racionalidad fundamentalmente positivista. El positivismo suspenderá la necesidad de una teoría del conocimiento y propondrá, desde su monología metódica, una teoría de la ciencia. Habermas, en la tradición de la Escuela de Fráncfort, por la configuración de un pensar fiscalizador desde la dialéctica, en la reconstrucción ético-antropológica del conocimiento, buscará definir una teoría del conocimiento como Teoría Crítica de la sociedad (Cortina, *op. cit.*, pp. 103-115).

### ***Hacia la Teoría Crítica de la Sociedad***

La Teoría Crítica se sabe deudora de la **tradición dialéctica**. Pretende superar las limitaciones que la dialéctica ha manifestado y por las cuales ha sido también un vehículo de falseamiento y opresión. Habermas, no es muy difícil verlo, cuando establece el conjunto de ciencias desde la relación conocimiento e interés, en las tres diferentes dimensiones de realidad en las cuales tales tipos de ciencias se desarrollan encontrando su autofundamentación; decimos, Habermas recupera la construcción de la conciencia desde las tres grandes fases del desarrollo del Espíritu, en la *Fenomenología* de **Hegel**. El mundo natural se ubica en la fase de la Conciencia, el mundo social e intersubjetivo en la fase de la Autoconciencia y el interés emancipador, cimentado en el mundo político-institucional, jalona los colectivos surgidos en la fase de la Razón.

En su momento Hegel criticó acertadamente a Kant dado que la acción moral pretendía unir voluntad particular y voluntad universal bajo el mandato del imperativo categórico. Pero Hegel observa que esto es unilateral y parcializado, pues no se considera la relación con los demás: solamente el individuo particular tiene que someterse al mandato de un interés universalizado. Tal identidad entre lo personal y

lo social, más que un presupuesto es un producto, “Un resultado que se logra no a través de la reflexión de un sujeto solitario, sino a través del acuerdo comunicativo entre sujetos opuestos, sobre la base de un reconocimiento recíproco” (Cortina, 1985, p. 127). En Hegel Habermas encuentra presente la relación entre trabajo e interacción, fundamento dialéctico de la sociedad y de su conocimiento, puntos focales del proceso de liberación humana retomado de la Ilustración: “En lo que a trabajo e interacción refiere, Hegel los considera como medios heterogéneos y complementarios y aprecia entre ellos –entre otras– una conexión: que son indispensables para liberar al hombre en cuanto a la naturaleza interna y externa” (Cortina, *op. cit.*, p. 128).

La gran dificultad de Hegel estriba en que su derrotero histórico parece una gran construcción conceptual que desconoce lo más concreto y vital del decurso humano e histórico, de suerte que la conciencia, la humanidad, son reemplazados por otro absoluto, intemporal y descarnado, el auténtico autor y motor dialéctico, el Espíritu. La historia del hombre se queda sin hombres, la realidad de los individuos sólo se manifiesta en los cambios progresivos, pero no de ellos, sino de las entidades colectivas que románticamente representan. De otra parte, es una filosofía de lo que ya fue, incapaz de establecer un camino, una orientación, una criteriología prospectante. Menéndez Ureña (1998) así lo explica:

Aquel saber del Espíritu Universal, que planeaba la historia para dirigirla progresivamente por el camino de la revolución “sin revolucionarios”, es precisamente el saber del Espíritu Absoluto. La Historia Universal ha sido robada al hombre y se le ha imputado un macrosujeto: El Espíritu. La filosofía de Hegel se convierte así, según Habermas, en retrospectiva y conciliadora: sólo puede comprender la historia una vez que ésta ya se ha hecho, es incapaz de orientar teóricamente la praxis futura. (pp. 35-36)

Hegel desconocería, entonces, las posibilidades críticas de la filosofía, de la dialéctica, y básicamente ofrece un portentoso ejercicio de dialéctica de la identidad. Hegel propone una misión filosófica que contiene los objetivos de las ciencias, aún más, termina asignando a la filosofía el único carácter válido de enunciación categorial: es el conocimiento universal que disuelve los conocimientos particulares. Esto resulta claramente desproporcionado si se tiene en cuenta que las ciencias, sin

ninguna participación de la filosofía, habían conseguido conquistas y productos de manera original y novedosa. Habermas (1968/1982) así identifica este abuso del planteamiento hegeliano:

Con Hegel surge el fatal malentendido de pretender que la exigencia formulada por la reflexión racional frente al pensar abstracto del entendimiento equivale a la usurpación de la legitimidad de las ciencias independientes por parte de una filosofía que se presenta ahora, igual que antes, como una ciencia de carácter universal. La simple evidencia del progreso científico, independiente de la filosofía, debía haber desenmascarado como pura ficción una pretensión de esta naturaleza, inevitablemente equívoca. (p. 32)

**Marx** ofició una polarización de la dialéctica hegeliana hacia la praxis, haciendo inversión de los términos de producción del saber, que no es desde una entidad espiritual sino de la materia, de las relaciones económicas de los seres humanos concretos. Las estructuras económicas, a lo largo de los diferentes modos de producción desarrollados a través de la historia, han identificado relaciones específicas de clases sociales en pugna, y con ellas, reflejos ideológicos de las contradicciones de los sistemas. Marx estableció la necesidad de realizar una praxis revolucionaria en contra de una praxis alienada, para hacer posible, por la reflexión que disuelve las ideologizaciones, el cambio histórico por el que se suprimieran las contradicciones de clase. En eso consiste la historia, en la autoconstitución gestada por la autoproducción habida a través del trabajo, acompañada por los procesos de formación logrados por la reflexión, que posibilitaron los cambios revolucionarios. Habermas (*op. cit.*) así lo reconoce:

Marx había desarrollado la idea de autoconstitución histórico-natural de la especie humana en dos dimensiones: una como *proceso de autoproducción*, que es impulsado por la actividad productiva de los que participan en el trabajo social y que es acumulado en las fuerzas productivas, y otra como *proceso de formación*, que es impulsado por la actividad crítico-revolucionaria de las clases y que se acumula en las experiencias de reflexión. (p. 277)

Tras los desarrollos técnico-productivos, debía suscitarse la erección de un nuevo orden social detentado por los proletarios, en unas nuevas relaciones productivas libres de la fetichización de la mercancía, así como de los abismos y las contradicciones de clase, pues ya los medios productivos serían propiedad de todos.

La revolución comunista debía seguir a las revoluciones burguesas. “Marx se equivocó en sus previsiones (la revolución proletaria no tuvo lugar en los países industrializados)” (Menéndez Ureña, 1998, p. 38). Pero esto no ha sido lo más grave:

Mientras que Marx, en el plano de sus investigaciones materiales, cuenta con una praxis social que abarca trabajo e interacción [...] como dos dimensiones interrelacionadas, pero irreductibles la una a la otra, en el plano categorial reduce la praxis social a la dimensión de las fuerzas de producción o del trabajo [...] Marx interpretó la organización revolucionaria misma de la clase asalariada como una “fuerza productiva”, reduciendo así los motores de desarrollo social a uno solo (desarrollo técnico-organizativo de las fuerzas de producción). (*Idem*)

Tanto Hegel como Marx comparten los límites de una dialéctica que termina siendo unidimensional, monológica, cerrada en sí misma. Marx había propuesto a la filosofía como precursora de la transformación histórica al asociarla a la praxis revolucionaria, como sentencia la tesis 11 de Feuerbach: “Los filósofos han intentado hasta ahora comprender el mundo, de lo que se trata es de cambiarlo” (Marx & Engels, 1974, p. 10). Al querer darle piso material a la dialéctica para que no fuera más una dialéctica del Espíritu, sino una dialéctica material de la historia real, redujo todo a las consideraciones instrumentales propias de los intercambios productivos, negando así el poder de autorreflexión que se debía desplegar para no caer en las ilusiones de los pensamientos ideológicos. Marx suprimió entonces el mordiente crítico de la filosofía y entronizó, como único saber transformante, a la ciencia económica. Menéndez Ureña (1998) así lo resume:

El pecado de Marx fue así, según Habermas, opuesto al de Hegel. Si Hegel pretendió establecer una filosofía que se autofundamentara como Ciencia Universal, y redujo por tanto la Ciencia a Filosofía, Marx, en definitiva, sacrificó la filosofía en aras de una ciencia coloreada positivísticamente. (p. 89)

Marx, que criticaba la reificación agenciada por el capitalismo, destructor de la humanidad, de los seres vitales concretos, termina reduciendo el espectro de la historia a meras consideraciones materiales, desconociendo las complejas formas de lo intersubjetivo y de las formulaciones reflexivas inherentes a las formaciones colectivas y sociales. De esta manera, la inversión de la dialéctica hegeliana acaba

siendo una simple positivización en el contexto de las formaciones técnico-económicas. Propone Menéndez Ureña (*op. cit.*):

El *Género Humano* vino a substituir al *Espíritu Universal* de Hegel y con ello Marx no logró ser del todo consecuente con su crítica a Hegel, ni librarse completamente de los resabios ontológicos de la tradición de pensamiento filosófico-histórico moderno. (p. 39)

La inversión de la base espiritual por la base material, para el rescate de lo más particularmente humano, termina siendo un simple reemplazo categorial, igual de abstracto, igual de etéreo, igual de inhumano, que el hegeliano inicial. Marx había planteado la reproducción espiritual de la realidad, y en ella, la ideología como desconexión ilegítima que separaba el mundo productivo del mundo social. Pero el mismo Marx termina dando razón a esta sumisión, a este mecanismo ideológico. Siendo, no la filosofía sino la economía política, la dimensión de desarrollo del pensamiento marxista, Marx habría unidimensionalizado la realidad bajo las recurrencias analíticas del examen positivo de la economía capitalista. Marx fusiona indebidamente naturaleza e intersubjetividad bajo los regímenes materiales inmediatos de las relaciones productivas: “Si Marx, bajo el título de práctica social, no hubiera puesto juntos a la interacción y al trabajo [...] entonces la idea de una ciencia del hombre no habría quedado oscurecida por la identificación con la ciencia de la naturaleza” (Habermas, 1968/1982, p. 73).

El planteamiento axial de Marx sobre el cambio social y el cambio histórico, por la transformación de la base material, económica, es redimensionalizada por Habermas, que opone un contraste con los medios de aprendizaje social y la institucionalización de los requerimientos de cambio. La naturaleza, y concomitante a ella, las relaciones productivas, no son unívocamente los agentes del cambio histórico. Los aprendizajes sociales (“potencial cognitivo acumulado”) construyen mediaciones de conciencia que impulsan los cambios, no como simples efectos ideológicos, sino como fuerzas germinales de nuevas creaciones institucionales, imbricados en la formación cognitivo-moral de los individuos y las sociedades. Con Habermas nos acercamos al ideal ilustrado de la formación (*Bildung*) como elemento clave del desarrollo y el progreso de la especie, como fundamento del cambio

histórico. Habermas le regresa a la reflexión su poder transformante. Se trae aquí una redefinición de la dialéctica marxiana de fuerzas productivas y relaciones sociales de producción, en el horizonte de la gran evolución social, tomada de su muy elocuente artículo “Hacia una reconstrucción del materialismo histórico”, Habermas (1975/1982):

El conocimiento técnico, que puede ser instrumentado mediante reglas de acción instrumental y estratégica, o un aumento de nuestro control sobre la naturaleza externa, no es precisamente lo que se requiere, sino, más bien, un conocimiento que pueda encontrar su incorporación en estructura de interacción. Podemos entender el desarrollo de las fuerzas productivas como un mecanismo que genera problemas los cuales *liberan*, pero no *crean* la renovación evolutiva del modo de producción. [...] Los grandes avances indígenas de la evolución que condujeron a la aparición de las civilizaciones antiguas o del capitalismo en Europa, comportan un considerable desarrollo de las fuerzas productivas, no como condición, sino más bien como una consecuencia. Sólo cuando surge un nuevo aparato institucional se pueden tratar los problemas no resueltos mediante el potencial cognitivo acumulado. Ello, a su vez, produce como resultado un incremento en las fuerzas productivas. (p. 98-99)

Se detecta entonces una lectura marxista en la que la filosofía también desaparece en manos de un quehacer económico y social aparentemente científico. Para Habermas la ciencia sólo gana justificación si se le enfrenta con las necesidades humanas concretas. Todo quehacer científico se contrasta con las exigencias éticas que comporta, no pueden pasar de absolutamente independientes. Los productos especializados del saber exacto y natural se integran a la sociedad, al hombre, al momento histórico, como expresión y redimensionalización técnica de una totalidad histórica mayor y más fundamental. De ningún modo se puede permitir que las cosas, sin el control de una crítica social, revistan un desmesurado valor que llegue a sobrepasar el aprecio, la estima, el inalienable respeto por la dignidad humana. Habermas apela a una dialéctica de la eticidad como operación desalienante. El hombre debe estar por encima de cualquier objetivación particular y de las ilusiones de autonomía del objetivismo. Así argumenta Habermas (1968/1982):

La conciencia cognoscente debe también dirigirse contra sí misma por medio de la crítica ideológica [...] La ciencia del hombre extiende, en forma metódica, el saber de reflexión que ha sido ya transmitido precientíficamente dentro del mismo contexto objetivo de una dialéctica de

la eticidad en el que ella misma se halla [...] se reconoce a sí misma como resultado de la historia de la conciencia fenoménica y se libera con ello, *como* autoconciencia, de la apariencia objetiva. (p. 72)

Fráncfort vuelve a las primeras intuiciones del marxismo, la dialéctica con su poder crítico enunciado en la negatividad. Así, la operación de la epistemología crítica posee un dinamismo dialéctico al operar como **crítica de la ideología**. Con Marx, Habermas redimensiona la misión de la filosofía y de la Teoría de la sociedad, al orientarla hacia el examen de los productos de la ciencia, de suerte que “La filosofía es conservada en la ciencia como crítica [...] La herencia de la filosofía se traslada más bien a la actitud de la crítica ideológica, actitud que determina el método del mismo análisis científico” (Habermas, *op. cit.*, p. 73).

La Escuela de Fráncfort, bajo el carácter de ser teoría crítica de la sociedad, planteará un horizonte de comprensión cercano a la tradición filosófica dialéctica, pero no lejano al acontecer científico. “La Teoría Crítica se desarrolla en **Horkheimer, Marcuse y Adorno**<sup>25</sup> a partir de una experiencia profundamente vivida de irracionalidad e inhumanismo” (Menéndez Ureña, 1998, p. 46). Inicialmente la Escuela de Fráncfort reaccionó contra los desmanes nazis, ejemplo dramático de la manipulación de la técnica en función de fines oprobiosos. Max Horkheimer y Theodor Adorno insistirán en atacar una teoría tradicional, inscrita en una nueva dogmática de corte positivista, de la ciencia que excluía los cánones éticos de la filosofía y con ello permitía los abusos deshumanizantes de las ciencias experimentales. La teoría tradicional disuelve la concretez y la dinámica vital del mundo, de suerte que su ideal de objetividad termina en la acepción formulística más simple, pero más fácil de procesar neutral, mecánica y universalmente: la mediación matemática. Así enuncia Horkheimer en su reconocido artículo “Teoría tradicional y teoría crítica” (1968/2003) el principio rector de la Teoría tradicional, descarnada, desmundanizada, aspirante a una impersonalidad total:

Este concepto tradicional de teoría exhibe una tendencia, ella es que apunta a un sistema de signos puramente matemático. Como elementos de la teoría, como partes de las conclusiones y de las proposiciones, fungen cada vez menos nombres en el lugar de los objetos experimentables;

---

<sup>25</sup> La negrilla es del autor de estas líneas.

aparecen en cambio símbolos matemáticos. Hasta las operaciones lógicas están ya tan racionalizadas, que, por lo menos en una gran parte de la ciencia natural, la formación de teorías se ha convertido en una construcción matemática. (p. 225)

Examinando la historia, partiendo del hoy tensionante, la Teoría crítica se orienta fundamentalmente a recomponer por la dialéctica una crítica que supere las presiones del terror, que combata las formas totalitarias y fascistas, que conjure las amenazas de la división mundial, que enuncie posibilidades de libertad, que contribuya a la restitución de lo humano. Libertad y humanidad constituyen el binomio regulador del pensamiento crítico que lucha contra los totalitarismos. En *Dialéctica de la ilustración*, Adorno & Horkheimer (1998) definen:

En el período de la división política en grandes bloques que se ven impelidos objetivamente a chocar unos contra otros, el horror continúa. Los conflictos en el Tercer Mundo y el renovado auge del totalitarismo no son sólo meros incidentes históricos, como tampoco lo era, según la *Dialéctica*, el fascismo de aquel momento. Un pensamiento crítico que no se detiene ni ante el progreso exige hoy tomar partido en favor de los residuos de libertad, de las tendencias hacia la humanidad real, aun cuando éstas parezcan impotentes frente a la marcha triunfal de la historia. (p. 49)

Adorno establece como propuesta una **dialéctica negativa**. Dialéctica, pues parte del carácter internamente contradictorio de la razón humana. Negativa dado que se ejercita como modelo de crítica de lo positivamente existente. La dialéctica negativa no casa un concepto amañado con una realidad destructiva, como la idealista. Su eficacia consiste ante todo en afirmar la no identidad entre el concepto y aquello a lo que se refiere, entre pensamiento y objeto.

Mientras que la razón ilustrada opera fusionando lo múltiple, uniformando, sumergiendo lo distinto en lo mismo y lo idéntico, excluyendo la diferencia y la contradicción; la dialéctica negativa, ejerce una crítica inmanente, desde el interior de la realidad, para hacer emerger los rastros de verdad ocultos en el fondo. Busca entonces lo otro, lo distinto, lo inverso, aquello escondido tras la máscara de verdad. Se cita la *Dialéctica negativa* de Adorno (1966/1975), quien insiste en la operación de crítica a la ideología para destruir la dialéctica de la identificación, dialéctica al servicio de la barbarie.



La identidad es la forma originaria de ideología. Su saber consiste en su adecuación a la realidad que oprime. Adecuación fue siempre a la vez sumisión bajo objetivos de dominación, y en este sentido, su propia contradicción [...] El objeto, al que tiene que acomodarse el sujeto, se cobra en éste el daño que le causó, haciéndole cargarse de razón contra su razón. De ahí que la crítica de la ideología no sea algo periférico ni un problema específico de la ciencia, limitado al espíritu objetivo y a los productos del subjetivo, sino algo filosóficamente central como crítica de la misma conciencia constitutiva. (pp. 151-152)

Luego de los campos de concentración, se impone una gran misión a la filosofía: que nunca más se repitan. Muy marcados por una percepción ideológica de la ontología, estos fundadores fránkfortianos ilegitiman las formulaciones existenciales venidas de la mano de Heidegger, volviendo la atención sobre la exigencia inomitible de no uniformar y disolver las realidades humanas particulares y concretamente vitales. No se puede establecer un pensamiento de “pura idealidad” sin referencia un mandato ético de respeto a la humanidad presente en cada quien, “pura idealidad” que admita la muerte del hombre, que permita el dolor, que encumbrara el sufrimiento y la tristeza. Adorno (*op. cit.*) sentencia:

El genocidio es la integración absoluta, que cuece en todas partes donde los hombres son homogeneizados, pulidos [...] hasta ser borrados literalmente del mapa como anomalías del concepto de su nulidad total y absoluta. Auschwitz confirma la teoría filosófica que equipara la pura idealidad con la muerte [...] Hitler ha impuesto a los hombres un nuevo imperativo categórico para su actual estado de esclavitud: el de orientar su pensamiento y acción de modo que Auschwitz no se repita, que no vuelva a ocurrir nada semejante. (pp. 362-365)

“La razón misma se ha convertido en un simple accesorio del aparato económico omnicompreensivo. Desempeña el papel de utensilio universal para la fabricación de todos los demás”. (Adorno & Horkheimer, 1998, p. 83). Racionalizar no es ni matematizar, ni objetivizar, ni justificar ideológicamente, ni servir a lo productivo en manos de un poder omnímmodo. La razón instrumental, la razón que disuelve a los seres humanos bajo un proceso económico-ontológico de reificación, de cosificación, llegó a su punto más alto en la Europa desarrollada económica y técnicamente, que desconoció a los seres humanos y produjo una guerra, una barbarie, un exterminio, un holocausto absolutamente inhumano. **“El horror continúa”**, sentenciaron atrás estos fundadores de la Escuela. La razón de los poderes

establecidos, razón supresora de la diferencia, razón intolerante y marginadora, esa razón sin controles críticos ni éticos, debe ser cuestionada y sus pseudo-principios deben desenmarcarse, cuando y donde aparezcan. Esta razón instrumental es la que definen como enseña y perdición de la modernidad los pensadores postmodernos. La razón vivida en los horrores del holocausto no fue un mero suceso antiguo en el tiempo, es un mecanismo de opresión presente en el hoy, sintetiza Menéndez Ureña (1998):

Adorno, Horkheimer y Marcuse no absolutizan particularísticamente la irracionalidad concreta de un acontecimiento histórico determinado, como lo fue el Nazismo, sino que ven a éste como *un* producto de una situación *general* de irracionalidad, típica de la sociedad moderna industrializada [...] razón que se ha materializado en esa sociedad, y que, siendo ella misma irracional y opresora del hombre, es culpable de la irracionalidad y de la opresión que la sociedad ejerce hoy sobre los miembros que la componemos. (pp. 47-48)

Constituye un elemento básico de crítica nacido de este movimiento, la consideración de que toda epistemología se asume desde una concepción previa del hombre y la sociedad. Lo metodológico es sólo un momento del quehacer científico, que no se agota, ni mínimamente, en condiciones procedimentales. El método se relativiza al atender lo fundamental: la referencia del saber al bienestar del hombre, individuo concreto y clase social. La ciencia antes que valer en sí misma, vale por ser producto del hombre en su sociedad y su momento histórico.

Así pues, la teoría crítica develará lo antropológico y ético que está detrás de todo quehacer científico e interrogará acerca de la validez humana de los productos de la racionalidad científico-técnica. Habermas insistirá en “la ciencia del hombre”. Ese será su programa de reflexión: descubrir los cimientos ideológicos de la razón y prospectar una ciencia fuertemente imbricada en lo humano (ético-antropológico).

Este breve estudio asoma ahora a la contemporaneidad, a los planteamientos de la fenomenología (Husserl), la analítica existencial (Heidegger) y la hermenéutica (Gadamer). Habermas comparte con **Husserl** el objetivo de librar a las ciencias humanas del lastre que supuso el historicismo, al declararse como fundamento metódico, en Dilthey, la psicología como la disciplina “matriz” para la construcción, desde la vivencia, del sentido de la historia. Con Husserl también lucha contra las

consecuencias positivistas del concepto cartesiano de sujeto y de ciencia exacta. Sus enemigos comunes son las pretensiones de absolutez, incontrovertibilidad, neutralidad del método positivista, que reducen lo humano a un simple naturalismo, desarraigado de la vida verdadera y auténtica.

En el artículo programático *Conocimiento e interés*, inscrito en el volumen *Ciencia y técnica como ideología* (1968/1984), Habermas polemizaría con la necesidad metodológica de la fenomenología de no contaminar la intuición eidética, es decir, la aplicación de la *epojé* fenomenológica. En Habermas tendría una gran censura pues, definitivamente, no es posible un conocimiento desinteresado. Cuando se conoce, el fundamento antropológico básico, al igual que la intencionalidad de la conciencia husserliana, es un interés que va más allá de lo puntual, fáctico y práctico utilitario: todo conocimiento es interesado, se mueve porque se exige la libertad del hombre en un plano de realidad.

Habermas establecería que, contra los positivistas, Husserl radicaliza el ejercicio de la teoría tradicional, universalizando el énfasis por el cientificismo al definir a la filosofía con un método que la enaltezca como la ciencia de las ciencias. La filosofía vuelta Fenomenología describe el funcionamiento de la razón teórica, es decir, rompe tanto con la vida intersubjetiva que la alentó, como con la raíz y los controles ético-antropológicos que la conducen a restaurar el mundo de la vida como mejor mundo posible. Husserl no fue consciente de los nexos entre teoría tradicional y positivismo: ambas comparten los estrechos márgenes de un concepto que desvincula la teoría (contemplación del cosmos) y la objetividad (descripción del mundo tal como es).

Husserl señalaría que, como la Fenomenología es una contemplación desinteresada del mundo, esta acepción puede ser la auténtica ciencia orientadora. Pero Habermas revisa los límites de este pensamiento: la teoría tradicional descubre en el cosmos sus leyes universales de conducta y posteriormente regresa a la realidad para suscitar cambios materiales, instrumentales. La Fenomenología más que procurar una Cosmología que conecte matriz natural, orden social y ética personal, pretende una captación esencialista de verdades que bien pueden reproducir las falsas

suposiciones vigentes en las interacciones sociales y las definiciones políticas de la realidad. Una ciencia subjetivista de esencias trae consigo, con su cartesianismo, las mismas desorientaciones procuradas por la ingenuidad ético-antropológica de toda la ilustración moderna. Así afirma Habermas (1968/1975) el desarrollo de la fenomenología como una teoría tradicional, opuesta al ideal de ciencia del positivismo, pero errada al pretender suprimir los intereses cayendo en el objetivismo:

Iguala Husserl la autorreflexión trascendental, a la que él llama descripción fenomenológica, con la teoría en sentido tradicional [...] Él es víctima de un error, porque no percibe el nexo entre el positivismo, al cual critica con toda razón y un tipo de ontología de la cual toma inconscientemente el concepto tradicional de teoría [...] Al criticar Husserl la ingenuidad objetivista de las ciencias, cae en otro objetivismo, aquel que siempre determinó el sentido tradicional del concepto de teoría. (p. 62)

Por la reducción fenomenológica y la *epojé*, Husserl ha querido volver a las cosas mismas, y desde ahí, recurriendo a la intuición eidética, configurar los planos teóricos de la realidad que den cuenta de las esencias de la realidad. De alguna manera, se quiere con la superación de la actitud natural, realizar una decantación de lo ideológico que funciona irreflexivamente en el sujeto ingenuo determinado por los tratos práctico-utilitarios de la vida cotidiana. Pero Husserl no hace consideraciones de clase, ni relaciones constituidas por los mecanismos de poder, ni establece responsables sociales de una actitud natural definida por meros intereses económicos de clase.

Habermas no negaría la necesidad de perseguir un panorama comprensivo del saber humano desde la manifestación teórica surgida en la vida fáctica reconstituida, pero más que depurar metodológicamente los intereses, vistos como impedimentos, exige hacer conciencia, autorreflexión, de todos los intereses del conocimiento, identificando aquello ideológico que no respeta la exigencia del acuerdo intersubjetivo, que termina siendo una idea falseada que esclaviza y oscurece la actividad humana por falsas concepciones generadas desde los centros de poder. Sus puntos de vista serían, entonces, matizadamente diferentes pues para Habermas sí hay autores sociales que imponen un modo de pensar hegemónico.

Habermas identifica con Husserl la necesidad imperiosa de devolver la razón a su raigambre cotidiana, utilitaria, fáctica, concreta. “Las cosas mismas” señaladas por Husserl. La razón y las ciencias tendrían sentido porque darían cuenta de la necesaria conexión entre intereses científicos e investigativos, con los intereses más primariamente humanos, individuales y sociales. El conocimiento estaría al servicio de todo el hombre, de todos los hombres. Habermas señala el mundo de la vida como el núcleo necesario de desarrollo que evitaría una perpetua ideologización de los productos de la razón, mera servidora de los centros de poder. Guillermo Hoyos (2011), en *Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias* así lo presenta:

Para evitar el objetivismo y fundamentar críticamente las ciencias, propone Husserl una “ontología del mundo de vida”. Ésta tendría que mostrar el origen intencional-subjetivo de todo sentido y de toda objetividad constituida y validada como tal. Esta génesis subjetivo-relativa de toda actitud natural objetivante y teórica da pleno sentido y posibilidad a una nueva actitud, provocada por el interés radical de responsabilidad, que exigió la *epoché* como ruptura con todo dogmatismo, y ahora abre la dimensión concreta de tal responsabilidad a partir de los fundamentos mismos de la constitución de objetos de las ciencias en la experiencia subjetiva. No creemos que Habermas niegue este fundamento de la cotidianidad. Más bien pensamos que él quiere explicar cómo, a partir del “contexto vital” del hombre, surgen las diversas ciencias y se van consolidando teórica y metodológicamente. (p. 82)

Para Habermas, en la investigación, las reglas trascendentales propias de una lógica científica, no suprimirían las referencias y los nexos fundantes de lo cotidiano. La referencia a la vida común y evidente daría el estatuto de validez a los procesos y los productos investigativos dispuestos por el aparataje normativo de los empeños científicos. Contra la necia terquedad procedimentalista, Habermas (1968/1982) enfatiza que la validez se gana es por la vitalidad retomada en la ciencia. Así, tales reglas dejan de ser “puras” dado que no niegan los intereses que conforman el conocer, ni niegan la determinación que los contextos señalan a todo saber:

Estas reglas no tienen ya el *status* de reglas trascendentales puras: tienen un valor trascendental, pero tienen su origen en contextos vitales fácticos: en las estructuras de una especie que reproduce su vida, tanto mediante los procesos de aprendizaje del trabajo socialmente organizado como a través de procesos de entendimiento mutuo en interacciones mediadas por el lenguaje ordinario. En el contexto de los intereses de estas relaciones

vitales fundamentales tiene su medida el sentido de la validez de enunciados que se obtienen dentro de los sistemas de referencia cuasi-trascendental de los procesos de investigación de las ciencias de la naturaleza y del espíritu. (pp. 197-198)

Habermas se acerca a **Heidegger** en un aspecto capital: la misión de revisar y superar la dicotomía sujeto-objeto, es decir, la consideración del dualismo y de la construcción de la realidad y el saber fundándose en el sujeto moderno, en la historia de la metafísica. Con Heidegger, Habermas también haría una revisión del desarrollo del pensamiento occidental, rescatando las raíces griegas que permiten reorientar la actualidad para superar los escollos del cientificismo heredado de la modernidad. Habermas pretende formular también un pensamiento postmetafísico, que no caiga en las recurrencias del dominio de un saber monológico sobre la realidad y sobre los seres humanos concretos. Heidegger representa el esfuerzo colosal de suscitar un pensamiento “descentralizador”: bajo la premisa fenomenológica de volver a las cosas mismas, se revisa y trasciende la perspectiva moderna representada desde Descartes en la filosofía del sujeto, insuflando de existencia los desarrollos prácticos de la reflexión filosófica. Habermas (1991/1996) admite esta riqueza y el impacto perceptible en la tradición alemana de la segunda parte del siglo veinte. En *Textos y contextos* explica:

Heidegger había fundido y refundido de forma tan original los planteamientos contrarios que representan la hermenéutica de Dilthey y la fenomenología de Husserl, que pudo hacer suyos los motivos pragmatistas de Max Scheler y convertir todo ello en una superación historizante de la filosofía del sujeto. Este replanteamiento de la filosofía resultaba tanto más sorprendente cuanto que parecía permitir fusionar los problemas clásicos de la metafísica de Aristóteles con los virulentos motivos de la dialéctica existencial de Kierkegaard. Incluso visto desde hoy, este nuevo comienzo representa la cesura más profunda que desde Hegel se ha producido en el pensamiento alemán. [...] Con su movimiento de pensamiento destrascendentalizador y de crítica de la metafísica Heidegger, cuya obra fue ciertamente criticada, pero cuya posición se mantuvo inatacada durante los años treinta y cuarenta, ejerció un influjo *ininterrumpido* en las universidades alemanas. Este efecto creador de escuela alcanzó hasta los años sesenta. (pp. 77-78)

Habermas admite que la obra del pensador debe ser separada de su participación concreta en la vida política. No se podría juzgar un pensamiento por la

sola puntualidad de una situación. La trascendencia de la obra y su carácter histórico es un rasgo al que se le debe tratar con justicia: “Pero la obra de Heidegger hace mucho tiempo que se separó de su persona” (*ídem*). No obstante, Habermas somete a dura crítica el planteamiento heideggeriano debido a que la absoluta abstracción por la que se pretendía superar la dualidad sujeto y objeto, en la consideración de lo humano, ahora, en la interpretación heideggeriana misma del contexto de su época, se torna en traducción ideologizante patéticamente interesada y reductora, desconociéndose la dinámica interna que movía la propaganda nazi del momento. Heidegger reemplazó sencillamente los existencialistas de su ontología con la cosmovisión nazi que constituía el pensamiento hegemónico. Habermas califica esto como “un obscuro reajuste semántico”.

Mediante este reajuste semántico, asevera Habermas, Heidegger llena de un nuevo contenido y sentido los conceptos básicos de su ontología fundamental, sin tocarlos en su estructura. En otras palabras, al aplicar sus propias concepciones (determinado por su nazismo), llegó a un punto peor de comprensión de la realidad, prestándose a una actividad totalitaria injustificable, y pervirtiendo su propio planteamiento filosófico. Heidegger se traicionó a sí mismo. Habermas (1989) refiere esta patología del sentido:

Al haber identificado el «Dasein» con el Dasein del pueblo, el poder-ser auténtico con la toma del poder, la libertad con la voluntad del Führer y al haber logrado embutir en la pregunta por el Ser la revolución nacional-socialista juntamente con el servicio a la industria, el servicio militar y el servicio a la ciencia, entre su filosofía y los acontecimientos de la época quedaba establecida una conexión interna a la que no era nada fácil lavar la cara. (p. 193)

Así, el término *Dasein*, clave de comprensibilidad en *Ser y tiempo*, para referirse al individuo existencialmente aislado, es reemplazado por una suerte de *Dasein* colectivo del pueblo “nuestro-en-cada-caso” que debe saber afrontar, y de hacerse con su destino. Heidegger ideologizó corrompiendo sus propias categorías. Este elocuente fragmento recogido de sus comunicaciones como Rector de Friburgo, que no disimula la finalidad proselitista, es retomado por Habermas de una revista estudiantil de noviembre de 1933, y constituye, al decir de Habermas (*op. cit.*),

ejemplo del “obsceno reajuste de la semántica” que socava las pretensiones de la ontología existencial de Heidegger:

El pueblo alemán ha sido convocado por el Führer a unas elecciones. Pero el Führer no ruega nada al pueblo, antes da al pueblo la posibilidad más directa de una suprema decisión en libertad: la de optar por él -el pueblo todo- por su propio Dasein o la de no optar por él. [...] Nuestra voluntad de hacernos con la responsabilidad de nuestro propio destino como pueblo, exige de cada pueblo que busque y halle también la grandeza y verdad de su propio destino [...]. Sólo existe una única voluntad, la del Dasein del Estado en plenitud. Esta voluntad es la que el Führer ha despertado en todo el pueblo, y ha soldado y convertido en una decisión única (p. 191).

**Gadamer** y Habermas se acercan cuando definen como clave de los procesos de conocimiento y saber, como fuente de comprensión, el interés comprensivo que desemboca necesariamente en los acuerdos subjetivos constituyentes de las acciones socio-políticas. Se unen en torno a lo comunicativo, a lo práctico, a la búsqueda del entendimiento colectivo. Para ambos la interacción conseguida gracias al lenguaje es la piedra de toque para la valoración del conocimiento. Lo profundamente humano, bajo la enseña de lo hermenéutico, debe ser atendido en una construcción de razón que trascienda los márgenes reductivistas del positivismo. Ambos acogen los esquemas de respeto y diálogo propios de la antigüedad clásica y también objeto de reflexión a partir de la crítica trascendental kantiana.

Así, Habermas y Gadamer arrancan los procesos investigativos desde un mundo de la vida en donde se investiga lo que el investigador mismo vive, inmerso en las significaciones propias del mundo simbólico, del mundo que lo soporta, siendo su producto, una descripción de ese ejercicio comprensivo, humano, intersubjetivo, procurador de nuevas realidades, de aconteceres reales. Habermas (1981/2002), en lo que pudiera ser un eco del concepto de participación gadameriano señala así el aspecto metodológico que entraña esta opción investigativa:

El problema de la «comprensión» en las ciencias sociales ha cobrado importancia metodológica merced sobre todo a que el científico social no puede acceder a esa realidad simbólicamente ya estructurada, sólo a través de la *observación* y a que desde un punto de vista metodológico la *comprensión* no es susceptible del mismo tipo de control que el que el experimento representa para la observación. El científico social no cuenta



en principio con un acceso al mundo de la vida distinto del que tiene el lego en ciencias sociales. En cierto modo tiene que pertenecer ya al mundo de la vida cuyos ingredientes quiere describir. (p. 155)

Habermas establece las ciencias histórico-hermenéuticas bajo el interés comprensivo que jalona los acuerdos intersubjetivos. Una primera distancia la constituye la cuestión metódica. Posiblemente, hacia finales de los años sesenta, Habermas, que es sociólogo, no literato ni lingüista, propuso el método hermenéutico como “las reglas de interpretación”. Esto, que parece no encerrar mayor dificultad, choca con la monumental revisión de lo hermenéutico que lleva a cabo Gadamer en *Verdad y método*. Aún más: pareciera que Habermas cae en las trampas de la razón instrumental pues no discierne que las reglas pertenecen a un punto de la historia muy marcado por el romanticismo, y muy cercano al historicismo diltheyano. De otra parte, Habermas sí admite como modelo de las ciencias histórico-hermenéuticas el propuesto por Gadamer, hablamos del lenguaje inscrito en la hermenéutica textual. Gadamer es retomado (aunque Habermas no hace una explícita referencia) en los grandes conceptos de fusión de horizontes, pero tematizados como encuentro de mundo, y en el programático concepto de tradición. Más adelante se desarrollará esto. El nodo metódico que los distancia es el recurso a la ontología, que Gadamer apropia de Heidegger. En Habermas asistimos a una revitalización de la crítica kantiana, que desautoriza lo cognitivo y éticamente impropio de los saberes humanos.

Gadamer, desde el punto focalizante de ser ontología hermenéutica de la experiencia humana asumida en el lenguaje, mira insistentemente una consolidación “textual”, ello significa la vocación gadameriana a una hermenéutica en el hoy que actualiza el pasado. Habermas, determinado por los peligros de la razón instrumental que deshumaniza, apunta a una vigilancia “en tiempo real” de los productos ideologizantes del conocimiento actual. Habermas sostiene la aspiración al “mejor mundo posible” signado por la solidaridad, la justicia, la razón libertaria. En este sentido, temporalmente se sitúa en un ahora para transformar en futuro.

Se requiere aquí dar un rodeo por la tradición hermenéutica que es retomada de manera particular por Habermas. De alguna manera, el reemplazo que Dilthey quería procurar dando a las ciencias del espíritu un método centrado en la psicología descriptiva, capaz de una vivencia generalizable hasta validar las recurrencias históricas, en Habermas surge en la consideración de una psicología, pero actualizada bajo los desarrollos de integrar base empírica médica y proceso terapéutico dialógico. Hablamos del psicoanálisis.

Tal acercamiento a la psicología y con ella al discurrir de la hermenéutica en la historia de las ciencias del espíritu, también la pretende Habermas, pero recomponiendo el carácter crítico y desideologizante, contenido en las interpretaciones del psicoanálisis como psicoanálisis de la sociedad. El psicoanálisis puede examinar las patologías de una sociedad y de una cultura, examinando muy concretamente los productos de sus instituciones. El término tradición cultural deviene, desde **Freud**, en una posibilidad de cuestionamiento de las enfermedades de la conducta social (compulsiones signadas por la violencia y la deformación de las relaciones comunicativas) expuestas por los hábitos y recurrencias institucionales, en Habermas (1968/1982) así se expresa:

Puede suceder que una sociedad en su conjunto, comparándola con otras culturas, tenga una constitución patológica, aunque continúe valiendo como medida de normalidad para los casos particulares que en ella se dan [...] Freud concibe las instituciones como un poder que ha internalizado la violencia externa e hiriente en la compulsión interna y duradera de una comunicación deformada y autolimitada. De manera paralela entiende la tradición cultural como inconsciente colectivo (pp. 271-278).

Habermas ve en psicoanálisis freudiano una ciencia del hombre, como una ciencia histórico-hermenéutica cuyas interpretaciones nacen de relaciones significativas por las cuales se eliminan las causas de los eventos traumáticos. Realiza la articulación entre trabajo –base natural–, e interacción, constitución intersubjetiva y reflexiva. El psicoanálisis opera como auténtica **autorreflexión** que posibilita una comprensión de lo profundo que se vuelve acontecimiento. Lo

explicativo es comprensivo y así se realiza un cambio humanamente constatable.

Habermas (*op. cit.*) propone:

La comprensión hermenéutica de lo profundo asume la función de explicación. Confirma su capacidad explicativa en la autorreflexión, que elimina y supera también una objetivación comprendida y al mismo tiempo, explicada; esta es la realización crítica de lo que Hegel ha indicado con el término *begreifen* (inteligir apropiándose). (p. 269)

Habermas se acerca entonces a dinamismos interpretativos, hermenéuticos, desde la focalización social e histórica de un psicoanálisis de la sociedad. Con ello establece un puente entre el análisis sociológico que alienta toda su obra y el concomitante psicológico-crítico revelado en las posibilidades de aplicación del psicoanálisis freudiano. Tal ejercicio de diálogo y complementariedad crítica señala la correlación entre los medios de dominio social y sus efectos en la destrucción de la personalidad individual. La psicología freudiana consigue un horizonte crítico que describe, entonces, al ser humano mismo. Al señalar patologías, no se puede exclusivizar el campo de lo íntimo e individual. La sociedad padece regímenes y fenómenos de enfermedad psicosocial, patologías en donde las conductas manifiestas son la superficie de represiones y violencias afectivas sepultadas en cierto inconsciente colectivo. Habermas, alrededor de la construcción de la Teoría de la Acción comunicativa, asumirá como “ciencias reconstructivas” las producciones agenciadas por psicólogos cognitivistas como Piaget y Kohlberg, por su pertinente reflexión que asocia lo inteligible con lo ético, en el desarrollo humano concreto.

Para la Escuela de Fráncfort no es indispensable revivir la pregunta por el ser. Basta con profundizar los mecanismos concretos de interacción sociedad-individuo a través de una metapsicología. La disciplina humana que posibilita el examen crítico de individuos y sociedad es el psicoanálisis. Así se determina en el clásico del psicoanálisis social *Eros y civilización*, debido a Marcuse (1953/1983):

Pero las implicaciones metapsicológicas de la teoría de Freud van inclusive más allá del marco de la sociología. Los instintos primarios se refieren a la vida y la muerte —esto es, a la materia orgánica como tal—. Y ellos unen otra vez la materia orgánica con la materia inorgánica, y más adelante con sus más altas manifestaciones mentales. En otras palabras, la

teoría de Freud contiene ciertas hipótesis sobre la estructura de las principales formas de ser: contiene implicaciones *ontológicas*. (p. 106)

La tradición, en la perspectiva crítica de Habermas, no escapa a los sedimentos ideológicos de un sistema cuya racionalidad se monologiza hacia lo instrumental, tornando todas las relaciones humanas bajo la égida eficazista y cosificadora de la sociedad industrial deshumanizadora. Cuando se accede a la comprensión de la realidad es inobjetable que, en la mediación del lenguaje que conforma la tradición, ya operan sedimentos ideológicos. Nada comunicativo es neutral, nada es gratuito, nada que procure espacios de diálogo está carente de un interés y de una definición (parcial y a veces falsa) de lo que se designa lingüísticamente. Habermas (1981/2002) exige hacer crítica y no repetir falsas presuposiciones cercanas al objetivismo positivista:

La problemática *específica* de la comprensión consiste en que el científico social no puede servirse de ese lenguaje con que ya se topa en el ámbito objetual como de un instrumento neutral. No puede «montarse» en ese lenguaje sin recurrir al saber preteórico que posee como miembro de un mundo de la vida, de su propio mundo de la vida, saber que él domina intuitivamente como lego y que introduce sin analizar en todo proceso de entendimiento. (p. 158)

Habermas polemiza entonces con todo aquello por lo que la hermenéutica gadameriana constituye pensamiento histórico. Maceiras & Trebolle (1990) concluyen:

La crítica de Habermas rechaza esencialmente aquellas instancias que en Gadamer contribuían al conocimiento verdadero y a la comprensión adecuada, esto es, la tradición, la autoridad y el prejuicio [...] La teoría crítica de Habermas se constituye en una meta-hermenéutica puesto que busca precisamente afrontar las deformaciones de la competencia comunicativa y, por tanto, de la interpretación [...] Toda hermenéutica que confía en el acuerdo fundante de la tradición y de la autoridad, conducirá siempre a un malentendido y a la imposibilidad de la comprensión verdadera. (pp. 94-95)

### ***Conocimiento e interés***

La teoría Crítica quiere rescatar dos vertientes, la primera es el concepto clásico de teoría como contemplación, dinamismo en el que la razón no se ordena a nada

distinto de sí misma. La segunda vertiente es el ideal ilustrado, moderno, de razón dialéctica como elemento de liberación. Habermas vuelve al concepto clásico de Teoría, acción contemplativa. En la antigüedad la armonía del todo natural se aprehendía por un cuerpo conceptual, la teoría, que reproducía en lenguaje humano la regularidad de la creación. **Teoría** no era simple especulación vacía, hacer teoría era apropiarse de lo cósmico para que el hombre entrara en sintonía con él y se emancipara de las esclavitudes que la operación de demonios le deparaba. La contemplación es una actitud práctica por la que lo conocido ya purificado reorienta mi diario vivir, contemplar-teorizar es ascender a una comprensión del orden cósmico para ordenar las necesidades individuales y sociales, desde el basamento de su propia realidad concreta. Paradójicamente, entre menos comprometida con un fin particular esté la razón, más práctica y justiciera se vuelve su realización. Habermas (1968/1975) así define que la finalidad y el producto de la teoría es la **emancipación**:

En la tradición griega aparecen aquellas fuerzas que la filosofía rebajaría a simples fuerzas del alma. La filosofía ha domesticado estas fuerzas y las ha degradado a demonios interiorizados del alma. Si consideramos bajo este punto de vista las pasiones y afectos que comprometen al hombre en el contexto interesado de una praxis inestable y contingente, entonces sí gana una actitud teórica, que posibilite una *purificación* precisamente de esos afectos, un nuevo sentido: la contemplación desinteresada significa entonces emancipación. [...] La conciencia emancipada de poderes originales míticos, sólo puede encontrar entonces su soporte en la unidad de un kosmos que descansa en sí mismo y en la identidad de su ser inmutable. (p. 66)

El positivismo ha negado la raíz práctica de la teoría y ha querido mostrar la ciencia como un hacer sobre el objeto que nada tiene que ver con el sujeto, hacer validado por la eficacia en la producción de más objetos. La teoría se simplificaría hasta volverse una triste instrumentalización metodológica que debería asegurar la pureza en el estudio del fenómeno, caricaturización de la razón que defiende el imperio de lo experimentable, asegurando una “libertad valorativa” en el sujeto que se doblega ante el objeto. Los valores, entendidos en el positivismo como “demonios contaminantes” que enturbian la claridad del objeto conocido, deben ser sometidos por un código, por una reglamentación metodológica que asegure la asepsia del

conocimiento, estableciéndose así la división entre conocimiento e interés, nacido de la referencialidad del saber al todo que lo contextúa. Habermas (*op. cit.*) señala:

Se ha implantado en el campo de investigación más cercano a la praxis, aquel código, desde el cual la ciencia moderna quiere reconocerse acreedora a los principios del pensar teórico de la filosofía griega [...] impone dicho código como obligación irrestricta a la teoría y desde la perspectiva epistemológica como necesidad de separar al conocimiento de los intereses. (p. 63)

Desde Habermas, la Razón, la teoría, implica un “ethos” en la percepción del cosmos. Hacer teoría es conocer para ser en armonía con el todo. La Teoría Crítica aspira a reemplazar la teoría tradicional, que se había parcializado del lado positivista, negando los sustratos sociales del quehacer teórico por el código normativo metodológico. El enemigo a combatir es el **cientifismo**, el planteamiento proveniente de Comte y Mach presente en el neopositivismo lógico contemporáneo que se arroga el derecho de ser la única razón, el único método, el único punto de vista para captar la realidad, al que la filosofía debe servir en los estrechos márgenes de su positividad, sin oportunidad para ningún tipo de reflexión. Habermas (1968/1982) propone la meta de su reflexión:

El objetivo de mi investigación es la crítica del cientifismo; y entiendo por cientifismo la actitud fundamental que ha dominado hasta hace poco la filosofía analítica, la más diferenciada e influyente filosofía contemporánea: esto es la actitud según la cual una filosofía científica tiene que proceder *intentione recta* como la ciencia misma, es decir, que debe mantener su objeto ante sí (sin poder, por ejemplo, asegurárselo mediante reflexión). (pp. 298-299)

La Teoría Crítica en Habermas se sabe inmersa en la praxis, entendida esta como la interacción humana, la red de relaciones y conductas intersubjetivas. Praxis distinta a la *poiesis*, es decir, distinta a ese saber orientado a la fabricación, a la manufactura, a los procesos técnicos de multiplicación instrumental. La Teoría Crítica está al servicio de relaciones sociales, humanas, justas, no al servicio o preeminencia de los mecanismos de reproducción material.

### ***Realidad, interés y conocimiento***

Para identificar las dimensiones del hacer científico Habermas, recuperando a Weber y releendo a Hegel desde Marx, ofrece un panorama de la historia del individuo y la sociedad en los siguientes términos: el hombre cada vez que ha conocido, lo ha movido un interés profundo por liberarse de unas situaciones bien precisas que lo limitan. Todo conocimiento ha sido interesado, todo saber ha sido respuesta a una falencia colectiva.

El quehacer de las ciencias ha seguido el derrotero señalado por el concepto clásico de teoría. En la teoría se aúnan realidad, conocimiento e interés, dado que sucede una purificación de aquello que oscurece la realidad humana. Toda ciencia es, pues, interesada. El problema emerge cuando se pretende negar el interés, que concitaba la producción teórica en el marco amplio del cosmos, de la realidad social y humana, para realizar una nueva purificación que no significa otra cosa sino el mandato de lo material, externo, concreto, inhumano, asocial, como única posibilidad de reflexión y transformación. La ruptura de conocimiento e interés, asociada a la unidimensionalidad de teoría, como una ontología monológica de lo material, ello será lo que degenera en ideología, en técnica como pensar dominador, en objetivismo. El problema es, pues, el **objetivismo** (asociado al cientifismo) resultante de la extracción indebida de los contextos y las relaciones humanas que soportan el conocer. Habermas (1968/1975) así lo enuncia:

La sospecha de objetivismo se da por la apariencia ontológica de la teoría pura [...] actitud que refiere ingenuamente sus proposiciones a datos. Esta actitud confunde las relaciones entre magnitudes empíricas, que se expresan en las proposiciones teóricas, con un ser-en-sí; al mismo tiempo elimina el contexto trascendental en el cual sólo es posible que se constituya el sentido de tales proposiciones. (p. 67)

Todos los hombres, en todos los campos han conocido que un saber corresponde a un plano de **realidad**, y que tal saber consigue beneficios para el hombre. Lo teórico gana legitimación por el sistema previo de referencialidad que lo hace auténticamente eficaz y humanamente plausible. De esta manera, el hombre ha buscado liberarse de las ataduras del entorno natural, sometiendo lo físico, lo

sensible, lo externo-cósmico mediante el trabajo. El **trabajo** es el primer interés asumido por el hombre; gracias al desarrollo de lo laboral el ser humano ha generado el saber técnico-instrumental de las ciencias naturales que ha incidido en la transformación del medio natural para que sirva al colectivo humano. Pero también la racionalidad productiva ha modificado la relación entre los hombres, llevándose la peor parte aquellas clases sociales que no poseen el saber y la propiedad de los medios de producción.

El segundo gran nivel de la experiencia humana está dado en el contacto con los demás seres. La necesidad de comunicación, la apremiante necesidad del acuerdo entre semejantes, de establecer un consenso para la defensa, la creación, el acuerdo colectivo, nos llevará al segundo gran interés, el lenguaje. Surge el conocimiento o competencia lingüística o comunicativa como medio simbólico que el pensamiento construye para reconocer el mundo natural y el mundo social. El **lenguaje** se constituye en mediación que libera al hombre de la superficialidad y la banalidad del instante al permitirle apropiarse de la tradición, de la identidad particular gestada a lo largo de la historia. Así como el trabajo era la dimensión experiencial que urgía un conocer interesado por lo técnico, el lenguaje será la experiencia que nos impulsa al conocer interesado por lo práctico, por la recuperación del pasado para afirmarnos en las exigencias del presente y re-orientarnos hacia el futuro.

Un tercer nivel de realidad tiene que ver con la necesidad de **interacción** y relación social de los individuos. El hombre ha instituido normas, roles, condiciones que controlan las relaciones colectivas. Estamos frente a un saber legal, normativo, que regula la cohesión de los individuos para que la convivencia sea pacífica, respetuosa, sin dominación de unos sectores sobre otros, sin privación de derechos o reducción del respeto y la autonomía de ningún individuo. Este saber legal se concretiza en instituciones objetivas socio-políticas que se fundamentan en el supremo **interés emancipatorio** que valida o critica, legitima o revoluciona, las creaciones políticas del hombre, mediante el uso de la crítica y la consecuente acción. Habermas (1968/1975) delimita:



Los puntos de vista específicos desde los cuales captamos necesariamente la realidad, determinan tres modelos categoriales de saber posibles: informaciones que amplían nuestro potencial técnico de manipulación de la naturaleza; interpretaciones que permiten orientar las acciones según tradiciones comunes; y análisis, que liberan la conciencia de poderes sedimentados ideológicamente. Estos puntos de vista surgen del contexto de intereses de una especie, que por naturaleza está atada a medios determinados de socialización: al trabajo, al lenguaje y al poder. (p. 72)

A partir de las esferas de realidad humana, de los intereses de la Razón (bajo el ideal clásico de la teoría surgida en la contemplación), y de los **saberes específicos** que se constituyen y se activan en el mundo de la vida humana, Habermas ofrecerá una tipología de las ciencias que amplía el estrecho marco positivista y hace posible distinguir el marco de competencia, el límite de cada saber, en las fuentes antropológico-sociales de las cuales surgieron (los “puntos de vista específicos de captación de la realidad”), conjugados en lo por él denominado “intereses de una especie”. Lo primero que sucede es la necesidad en el mundo real, en el plano fáctico que afecta al ser humano. Sobre tal experiencia humano-social se construyen las ciencias interesadas en liberar al hombre con las instrumentaciones metódicas pertinentes al punto de vista específico que capta la realidad. Habermas, cercano a Hegel y a Gadamer, propone como los mundos, como los contextos de realidad humano-social determinados por intereses: trabajo, lenguaje y poder. Como dialéctica de ciencia e interés, de método y realidad, en una especie de retruécano conceptual, los tres modelos categoriales de saber, en sus realidades, procuran productos teóricos distintos. Unas son las informaciones, otras las interpretaciones y otros los análisis (críticos).

Se afirma, pues, que el hombre en cuanto ser inmerso en un entorno natural que necesita dominar para satisfacer sus necesidades primarias de subsistencia, establecerá las ciencias empírico-analíticas desde el **interés técnico**, generando las informaciones eficaces que permiten la transformación natural benéfica. El hombre, en cuanto ser exigido de comprensión de sí y de los demás, ser que se define a sí mismo como identidad colectiva de una tradición, ser esencialmente culto e histórico que se exige medios de interacción comunicativa para apropiarse de su tiempo y sus

peculiaridades socio-antropológicas, establecerá las Ciencias histórico-hermenéuticas desde el **interés práctico**. Por último, el hombre como generador de colectividades, como ser político, ser que aspira a defender su humanidad mediante el consenso, producirá un saber crítico que revisará la validez de las normas y mecanismos de lo político bajo el criterio superior de lo **emancipatorio**, en las Ciencias Sociales Críticas y Sistemáticas de la Acción.

Habermas (1968/1975) establece así, en el contexto de la unidad de conocimiento e interés, en el dinamismo de investigación articulado con el ideal de teoría, las relaciones metódicas pertinentes a cada interés específico, estableciendo no un solo método, ni una sola racionalidad, ni una sola pretensión de producción teórica. Estos son, pues, los intereses:

Para tres categorías de procesos investigativos se puede señalar un nexo específico de sus reglas metódicas-lógicas con intereses determinantes de su pretensión cognoscitiva [...] En el estatuto mismo de las ciencias empírico-analíticas está implicado un interés técnico; en el de las ciencias histórico-hermenéuticas un interés práctico y en el de las ciencias críticas aquel interés emancipatorio, que, como lo vimos, determinaba también las teorías tradicionales. (p. 67)

### ***Tipología de las ciencias para la libertad***

La teoría del conocimiento dará a la filosofía el carácter crítico al velar por la pertinencia de los productos científicos a la esfera de realidad humana a la que pertenecen. Se quiere corregir el monologismo, la reducción operada por el cientificismo nacido del objetivismo de los procesos investigativos aposentados en una racionalidad instrumental. Habermas no desdeña las ciencias naturales, sino que señala las parcializaciones indebidas que han sido objeto de ideologización. A renglón seguido se caracteriza cada uno de los tipos de ciencia.

#### **Ciencias empírico-analíticas**

En las ciencias *empírico-analíticas* el sistema referencial, que prejuzga de antemano el sentido de posibles proposiciones de tipo experimental, determina reglas, tanto para la elaboración de teorías como para su control

crítico. A las teorías se adaptan conjuntos hipotético-deductivos de proposiciones que permiten la deducción de hipótesis legales con contenido empírico [...] aclaran la realidad desde un interés determinante, interés por posible seguridad informativa y por ampliación de un obrar controlado por resultados exitosos. [...] Es un saber que hace posible pronosticar. (Habermas, *op. cit.*, pp. 67-68)

Aquí el saber es establecido a partir de la relación Hombre y Naturaleza. El punto de partida para la apreciación de la realidad natural es la experiencia de tipo sensorial. Guiado fundamentalmente por el interés técnico (*technishes Interesse*), que procura el dominio sobre las fuerzas y hechos de la naturaleza. El saber técnico utiliza un **método experimental** por el cual se aplican reglas que permiten elaborar **hipótesis y teorías**, las cuales a su vez generan deducciones técnicas que hacen posible la comprensión de los fenómenos naturales y la anticipación de sus comportamientos bajo condiciones controladas. El lenguaje formal de las ciencias exactas, de las ciencias básicas, aseguran que el tratamiento del objeto no se desvíe hacia especulaciones que pondrían en peligro la vida natural, y por ende la vida humana. Tal lenguaje posee un fuerte ascendente fiscalista, referido a la univocidad de lo material. Su acción es de tipo instrumental, acción técnica (*instrumentals Handeln*), que modifica apropiadamente el entorno natural. La rigurosidad metodológica hace posible la anticipación de la aplicación del saber a la realidad; el alcance del pronóstico científico, bajo el criterio de la defensa y mejoramiento de la vida humana en su entorno natural, serán los criterios de control y desarrollo de estas ciencias de la naturaleza.

#### **Ciencias histórico-hermenéuticas:**

Las ciencias *histórico-hermenéuticas* ganan sus conocimientos en un marco metodológico distinto. Aquí se constituye el sentido de validez de las proposiciones no precisamente en un sistema relacional de disponibilidad técnica. [...] Ni las teorías se han construido deductivamente, ni las experiencias se han organizado en vista a resultados exitosos operacionales. La comprensión de sentido abre en ellas en vez de una simple observación el acceso hacia los hechos mismos. Lo que en las ciencias empíricas era el control sistemático de hipótesis, es reemplazado en este tipo de ciencias por la interpretación de textos. Las reglas de la hermenéutica determinan por tanto el sentido posible de las ciencias del

espíritu [...] La investigación hermenéutica de la realidad sólo es posible bajo el interés determinante de conservar y ampliar la intersubjetividad en la comprensión orientadora de posibles acciones. La comprensión de sentido se orienta pues según su estructura al posible consenso de aquellos que obran en el contexto de una autocomprensión de la tradición. (Habermas, *op. cit.*, pp. 68-69)

Saber establecido sobre la relación del hombre con el mismo hombre. Guiadas por un interés práctico (*praktisches Interesse*), que persigue el entendimiento entre los hombres. El objeto de investigación y producción es el hombre, en cuanto colectivo de personas y sus expresiones, en cuanto a sistemas sociales. La experiencia que se perfila como origen de estas ciencias es la experiencia de la comunicación. Aun cuando se les exige una base empírica precisada por métodos rigurosos en la fijación de su objeto, el marco metodológico es distinto. La validez de sus proposiciones la suministra la aplicación de las **reglas de la hermenéutica** para la comprensión de los textos, los asentamientos indígenas, las tradiciones, las expectativas de organización y comportamiento político. La interpretación permite asumir la tradición, la cultura, la historia, que forjan la identidad de los pueblos.

Así, la acción resultante de este saber es una acción comunicativa (*kommunikatives Handeln*), que se valida por el **consenso**, por el entenderse (*Verständigung*), por el acuerdo entre los participantes. Es pues, un saber práctico, un saber de enunciaciones y opciones morales y políticas, un saber sobre tradiciones culturales. Cada pueblo consciente de su pasado, de su identidad, del carácter de su región y su visión del mundo, podrá tomar opciones respecto a la reorientación de su futuro.

Las ciencias empírico-analíticas pretendían explicar con exactitud el comportamiento de los fenómenos naturales. En las histórico-hermenéuticas se quiere es la comprensión profunda del hombre como colectivo cultural particular, dueño absoluto de su tiempo, de su originalidad, de su quehacer interpersonal; la convivencia no sólo del individuo con su entorno material sino sobre todo, la convivencia de los individuos con sus tradiciones únicas e irremplazables. La vida no es exclusivamente subsistencia biológica, la vida es también subsistencia de la identidad histórico-cultural que nos diferencia de otros colectivos humanos tan

respetables como el nuestro. Además de confort, como seres humanos necesitamos del sentido, de la asociación existencial con las raíces de nuestro ser, de la afirmación enfática del quiénes somos, qué queremos y qué aspiramos.

El interés de lo histórico-hermenéutico es práctico, está orientado al asumir el sentido hoy para aumentar el consenso y recomendar cauces de acción que respeten las peculiaridades de la propia historia, aumentando así el sentido-mañana, es decir, las probabilidades de mayor desarrollo cultural y social. Habermas no entiende la conexión del mundo interpretado con el mundo interpretante como realización y acontecimiento de un solo ser, ello correspondería a la significación ontológico-existencial heideggeriana. Habermas, moderna e ilustradamente, mantiene la perspectiva de un sujeto racional y libertario que conoce un objeto cargado de un significado distinto y turbio (por la acción de la ideología). De otra parte, en clara asunción de Gadamer, lo hermenéutico procura el encuentro de mundos, como la fusión de horizontes: “El mundo del sentido transmitido y por interpretar sólo se abre al intérprete en la medida en que se le aclara a él, al mismo tiempo, su propio mundo” (Habermas, 1968/1975, p. 69).

### **Ciencias Críticas Sistemáticas de la Acción**

Las *ciencias sistemáticas de la acción*, a saber, la economía, la sociología y la política, tienen como objetivo, al igual que las ciencias empírico-analíticas, producir un saber monológico-normativo. Pero una ciencia social crítica no se contentará con esto. Más aún, se esforzará, más allá de la constatación de simples leyes, en controlar, cuándo las proposiciones teóricas interpretan una legalidad invariante del obrar social en absoluto y cuándo interpretan relaciones de dependencia que se han sedimentado ideológicamente, pero que pueden ser cambiadas [...] Cuenta la *crítica de las ideologías*, lo mismo que también el *sicoanálisis*, con que la información sobre relaciones legales puede desarrollar un proceso de reflexión en la conciencia del que se encuentra en tal contexto [...] El contexto metodológico que fija el sentido de validez de esta categoría de las proposiciones críticas, se mide según el concepto de *autorreflexión*. Esta libera al sujeto de la dependencia de dominio sedimentado ideológicamente. La autorreflexión está determinada por un interés de conocimiento emancipatorio. Las ciencias orientadas críticamente comparten este interés con la filosofía. (Habermas, *op. cit.*, pp. 69-70)

Este tipo de ciencias no hacen parte de esferas distintas a la naturaleza y el hombre. Su radio de experiencia y acción, son esos mismos objetos. Las Ciencias

críticas están más que al lado de las ciencias anteriores, por debajo de estas, surgen como autorreflexión de ellas dentro de ellas mismas. La orientación del **interés emancipatorio** (*emanzipatorisches Interesse*) persigue la liberación del hombre de una naturaleza externa no dominada o insuficientemente socializada. Pretenden asociar los intereses técnico y comunicativo como ligados a la emancipación del ser humano, evitando la malsana ilusión de heteronomía. El hombre en su interacción social genera instituciones que canalizan su comportamiento como ser social. La acción material del hombre corre por unos cauces controlados por un saber legal dispuesto por instancias institucionales que representan a la comunidad.

Las ciencias aquí referidas examinan las relaciones de poder para detectar la coherencia de ellas en el marco superior del respeto a la humanidad, el marco de la salvaguarda de la libertad del ser humano. Estas ciencias se inscriben en las disciplinas concretas de la economía, la política, el psicoanálisis, la filosofía, la crítica a las ideologías y la sociología. Ellas deben organizar el marco razonable que controle la interacción de los individuos. Ellas actúan disponiendo las instituciones objetivas que procuran la seguridad de los hombres, que crean los medios, procedimientos y mecanismos para asegurar el respeto a la aspiración fundamental por la libertad. La **legalidad** de estas ciencias institucionales corresponde además a la dinámica de los procesos sociales, que manifiestan una complejidad muy distinta de los procesos físico-materiales. Lo ideológico siempre será intentar perpetuar, como legalidad o código incontrovertible, unos controles que sólo ganan sentido por responder a un contexto de un momento histórico.

El método de estas ciencias recupera lo técnico-productivo, lo práctico-histórico y objetiva organizacionalmente la interacción humana por la revisión crítica. Se entiende este examen crítico como ejercicio de descubrimiento de las ideologías deshumanizantes que pueden encubrirse en las acciones socio-políticas. Habermas sugiere la aplicación de dos instrumentos de examen político: la **crítica a las ideologías y el psicoanálisis de la sociedad**.

Las Ciencias críticas sistemáticas de la acción persiguen pues, el doble propósito de fundamentar instituciones de poder y sus respectivas legalidades, al

tiempo de asegurar la no intromisión de intereses clasistas o falsedades aparentemente democráticas. El pensamiento falseado, que rompe los nexos entre fuentes de poder y prácticas económico-sociales, la ideología que encubre las conexiones profundas de la realidad y sólo permite existir en las relaciones práctico-utilitarias enajenantes, por efecto de la autorreflexión de la ciencia crítica y la filosofía permite la reflexión del individuo real, y con ello la transformación de la conciencia y de las relaciones intersubjetivas.

Las creaciones críticas se relacionan con la dinámica de cambio personal e histórico: el producto de las ciencias críticas, agenciado por la reflexión, es la conciencia de la persona que catapulta un proceso de transformación de las condiciones sociales. Se conecta la criticidad de la ciencia y la filosofía con las motivaciones de la acción en la vida cotidiana, en el mundo de la vida. Así Habermas (1968/1975) señala que lo ingenuamente llamado como “racionalización” se descubre como **ideología**:

Por la experiencia cotidiana sabemos que las ideas, con más frecuencia que lo que se cree, sirven para dar motivos justificadores y legitimadores a nuestras acciones en lugar de los auténticos motivos. Lo que a este nivel se suele llamar racionalización lo llamamos ideología en la dimensión del obrar colectivo. (p. 70)

La disolución de los sedimentos ideológicos permite la emergencia de otras relaciones inter-subjetivas, de otras canalizaciones institucionales de la vida humana. Labor doble: Institucionalizar los medios del bienestar social y ejercer la crítica para desterrar las dominancias elitistas.

Habermas ha querido colocar cada saber en su lugar metodológico y objetivo. No se debe perder, en ningún quehacer científico, el interés básico y orientativo de lo emancipatorio. El hombre íntegro es el que hace ciencia. Hombre que no es sólo dato experiencial. El hombre integral, natural, histórico y político, conoce para ser más hombre, para interrelacionarse mejor con sus semejantes, con su tiempo y con sus esperanzas. Habermas concibe la ciencia como ejercicio del hombre inmerso en la materialidad histórica: “Las acciones del sujeto trascendental tienen su base material en la historia natural del género humano” (Habermas, *op. cit.*, p. 71).

Contra una percepción de la teoría como parcialidad técnico-instrumental, la Teoría Crítica recupera el horizonte de totalidad de las relaciones del hombre, para situar proporcionada y justamente el quehacer de cada producción teórica en el gran marco de referencia que es el hombre y sus sociedades. Con esta reconstrucción del concepto de teoría, se gana la articulación entre Teoría de la sociedad y teoría del conocimiento, se establece nuevamente la vinculación entre **ciencia y filosofía**. Con ello se restituye la relación transparentemente humana de conocimiento e interés. El ejercicio por el que se reconstituye la unidad, por el que se destruye la parcialidad positivista e ideológica, la toma Habermas de la tradición dialéctica. La **autorreflexión** será su tesis clave para el ejercicio de la filosofía y las ciencias críticas: “En la autorreflexión, un conocimiento concuerda con el interés por la emancipación, gracias al conocimiento mismo [...] *En la fuerza de la autorreflexión llegan a unificarse el conocimiento y el interés*” (Habermas, *op. cit.*, p. 73)

Recordando el plano comunicativo del saber y actuar, cuando alguien no ejerce crítica a las construcciones de sentido, esa tradición, cargada de ideología, se reproduce y sus malentendidos perpetúan la injusticia y la opresión. Reconstruyendo a Marx desde Hegel y asociado a Weber, Habermas establece la filosofía en el horizonte de la historia, bajo el carácter emancipatorio, como una teoría de la acción comunicativa, (antes de aparecer la obra así titulada, ya presenta desarrollos en *Conocimiento e interés*). Así pues, Habermas se propone como programa una purificación de los procesos interpretativos para que no multipliquen sentidos deformados y deshumanizantes. Pero la comprensibilidad conduce a la libertad, a un efectivo y justo cambio social. Comprender la historia es transformarla. Contra la separación y especialización de saberes, se persigue la unidad de conocimiento e interés. Específicamente, la **filosofía** se constituye en relación con la ciencia, en una teoría crítica orientadora, a través del interés emancipatorio que guía hacia el bienestar de la humanidad. Habermas (*op. cit.*) retoma así la **tradición dialéctica** y constituye una de sus tesis rectoras:

La unidad de conocimiento e interés se realiza en la dialéctica, que reconstruye el diálogo reprimido en las huellas históricas de la opresión. [...] Sólo la filosofía descubre las huellas de la opresión en el proceso



dialéctico de la historia, opresión que siempre ha deformado el diálogo y lo ha desterrado de los canales de una comunicación libre y pública; sólo entonces la filosofía puede impulsar el proceso emancipador, cuya anulación, sin esta crítica, estaría legitimado. Se trata de impulsar el desarrollo del género humano hacia su emancipación. (pp. 73-74)

Cada tipo de Ciencias exige una consideración antropológica y ética. El puente entre realidades y saberes constituye una dialéctica, ya suficientemente ilustrada en los acápites anteriores. Entonces, cada tipo necesita de las demás pues todas trabajan para el hombre como totalidad. Vasco argumenta que: “No puede decirse en forma antidialéctica que el estilo empírico-analítico tiene que ver sólo con el trabajo, que el estilo histórico-hermenéutico sólo con el lenguaje y que el estilo crítico-social sólo con la interacción o sólo con el poder” (Vasco, 1990, p. 22). Si las empírico-analíticas olvidan las otras dos, se convertirán en instrumentos inconscientes en manos de los dueños de los procesos productivos. Si las ciencias naturales se quedan arbitrariamente solas, dejarán de servir al hombre, para imponer la dictadura del confort fácil y consumista; dejarán de ser Razón para reducirse a tecnología que se auto-erigirá en una sociedad ya no inter-subjetiva sino tecnocrática. Se podría caer en el exceso de enjuiciar procesos sociales y culturales desde una racionalidad técnica que haga de los hombres cosas, objetos, piezas de un mecanismo productivo al servicio de la utilidad.

Pero además, lo empírico-analítico debe pronosticar para realmente proponer elementos de bienestar a la sociedad. Se debe traer a la memoria la crítica kantiana que afirmaba que “Los pensamientos sin contenido son vacíos; las intuiciones sin conceptos son ciegas” (Kant, 1787/1998, p. 93). Las consignas socio-políticas no curan, ni dan de comer, ni protegen de la intemperie, ni permiten el traslado a otro punto de la geografía. En los entornos físico-biológico-materiales se deben satisfacer las necesidades de los hombres reales. Las negligencias en estas ciencias afectan dramáticamente la producción de alimentos, la salud, las comunicaciones terrestres, la vivienda, la vida primaria de las sociedades. Unas ciencias empírico-analíticas ideologizadas perpetúan la pobreza, el hambre, la enfermedad, el atraso. Un ejemplo: “Los encargados de la planificación económica en Nicaragua, deben dolerse de haber gastado tiempo leyendo libros de economía crítica, y de no saber ahora cómo manejar

el precio de la leche, los costos del transporte, o los préstamos externos” (Vasco, op. cit., p. 24).

Por otra parte, las histórico-hermenéuticas, sin el soporte de una investigación documentada, rigurosa, que no pervierta el interés de comprensión, resultarían simples discursos nacionalistas más cercanos a un fascismo o a un verbalismo pseudo-cultural, que a un saber para la reorientación de la comunidad. El interés crítico debe estar atento a posibles absolutizaciones de puntos de vista interpretativos, ya que en ocasiones algunas formas malsanas de comunicación se legitiman bajo el supuesto de hacer parte de una pretendida tradición, clausurando todo diálogo, silenciando detractores y comprensiones divergentes, imponiendo a los seres humanos la necesidad de adaptarse irreflexivamente a una manera de definir y aceptar la realidad. Vasco (*op. cit.*) así determina las insuficiencias en el mundo de lo cultural, comprensivo, dialógico e intersubjetivo:

La persona que quiere hacer ciencia al estilo histórico-hermenéutico sin tener grandes bases empírico-analíticas, está buscando probablemente una ubicación y una orientación puramente ideológica, o está tratando de encubrir su toma de posición ideológica previa con un ropaje científico. (p. 29)

Por último, las ciencias sistemáticas de la acción exigen rigurosidad fenoménica, sentido histórico, para que sus creaciones institucionales, legales, y su crítica, sean auténticamente forjadoras de libertad. Sin esa colaboración de lo técnico y lo interpretativo no queda nada difícil incurrir en el despotismo, la democracia representativa, la plutocracia, el anarquismo o la pura explotación del hombre por el estado elitizado y burocrático. “La persona que quiera hacer ciencia crítica sin tener un dominio serio y sistemático de los estilos anteriores, probablemente no está haciendo un verdadero crítico científico sino un criticón totalmente anarquizante” (*ídem*).

### ***Teoría de la Acción Comunicativa***

¿Por qué fracasó el ideal ilustrado? ¿Por qué las promesas de libertad de la razón dialéctica trajeron opresión, guerras, holocausto, bombas atómicas? Una cosa es el saber hecho por especialistas que se encierra en un mundo accesible sólo a élites y poderes, y otro es el saber de todos los días, saber, por siempre, teñido de la

fugacidad del sentido común y de la cultura de masas. Lyotard (1987), desde su perspectiva crítica y en el contexto de un alegato sobre lo estético, ofrece una síntesis de este problema en Habermas:

Piensa que si la modernidad ha fracasado, ha sido porque ha dejado que la totalidad de la vida se fragmente en especialidades independientes abandonadas a la estrecha competencia de los expertos, mientras que el individuo concreto vive el sentido “desublimado” y la “forma estructurada” no como una liberación sino en el modo de ese inmenso tedio acerca del cual, hace ya más de un siglo, escribía Baudelaire. (p. 12)

Tener claros los intereses del conocimiento lleva a un ejercicio crítico, pero aún en los marcos estrechos de los especialistas. No ha habido libertad, solamente el tedio baudeleriano. Habermas, quien ya había introducido aspectos comunicativos en *Conocimiento e interés*, enfoca ahora la necesidad de una implementación intersubjetiva del diálogo para evitar la ideologización concomitante a la autonomía ilegítima, a las producciones parciales y unilaterales de los expertos en ciencia y filosofía usufructuadas por el poder. Contra una racionalidad sistémica que encasilla lo humano y separa el conocimiento del mundo de la vida, es necesario el desarrollo de una comunicación con talante reconstructivo, que torne el monólogo en diálogo, que permita y respete la palabra del ciudadano común y corriente, que vuelva la teoría al amplio mundo cósmico-vital que la vio nacer. Habermas (1981/2002) impulsa una pragmática universal. Esa sería la función de la Teoría de la Acción Comunicativa:

La teoría de la acción comunicativa no es una metateoría, sino el principio de una teoría de la sociedad que se esfuerza por dar razón de los cánones críticos de que hace uso. [...]La categoría de acción [...] Permite acceder a tres complejos temáticos que se ensamblan entre sí: se trata en primer lugar de un concepto de racionalidad comunicativa, que he desarrollado con el suficiente escepticismo, pero que es capaz de hacer frente a las reducciones cognitivo-instrumentales que se hacen de la razón; en segundo lugar, de un concepto de sociedad articulado en dos niveles, que asocia los paradigmas de mundo de la vida y sistema, y no sólo de forma retórica. Y finalmente, de una teoría de la modernidad que explica el tipo de patologías sociales que hoy se tornan cada vez más visibles, mediante la hipótesis de que los ámbitos de acción comunicativamente estructurados quedan sometidos a los imperativos de sistemas de acción organizados formalmente que se han vuelto autónomos. Es decir, que la teoría de la acción comunicativa nos permite una categorización del plexo de la vida

social, con la que se puede dar razón de las paradojas de la modernidad.  
(pp. 8-10)

Recuperando el análisis que hace Lukács hace de Weber a través de Marx, las sociedades modernas, la mentalidad moderna se caracteriza por la racionalidad, propuesta en contra del oscurantismo medieval, como la afirmación absoluta del sujeto frente a la naturaleza. “Weber distingue, como es sabido, entre acción racional con arreglo a valores, acción racional con arreglo a fines, acción afectiva y acción tradicional” (Habermas, *op. cit.*, p. 361). En la versión oficial de Weber señala que “Sólo considera como aspecto susceptible de racionalización la relación medio-fin de una acción teleológica concebida monológicamente” (*ídem*).

El sistema persigue solamente los fines que lo alimentan: la racionalización como ordenamiento productivo desencarnado, deshumanizado, valorado, planeado y prospectado para alcanzar un fin, los únicos fines posibles de la economía que lo sustenta. Los aparatos productivos se han vuelto una cosa encerrada herméticamente en sí mismo, autofundante, bajo el paradigma de ser sistema estructurado bajo los principios axiales de la economía capitalista cosificante. La vida perdió su basamento y funciona como una estructura parcial de la única unidad entitativa poderosa y autogestionante. El sistema, burocratización de los regímenes de dominio material, graduados por el supremo criterio de la eficacia, mata todo espíritu, todo aliento de vida. Hernández-Pacheco (1997), así relaciona la mutación del concepto de racionalidad:

Racionalidad, que en un primer momento, en sus orígenes ilustrados, pretendía ser liberadora, pero que termina siendo el elemento que disuelve al individuo en la totalidad funcional de la organización económica burocrática. [...] Weber advierte: una máquina sin vida es espíritu acabado. Sólo el serlo le da el poder de obligar a los hombres a su servicio y dominar la cotidianidad de su vida de trabajo, como ocurre de hecho en la fábrica. También es espíritu acabado esa máquina viva que representa la organización burocrática, con su especialización de trabajo experto, su limitación de competencias, sus reglamentos y sus jerárquicamente graduadas relaciones de obediencia. (p. 274)

Así, el correr de la historia nos ha traído una paradoja, el hombre fue minimizado a la categoría de cosa natural (reificación, cosificación), y la sociedad degeneró en una materialización burocrática y económica que ha des-subjetivado al ser humano (alienación). Es así como el hombre común perdió su sentido personal y se volvió una pieza del mecanismo productivo. La mentalidad moderna estacionó al mundo y a la sociedad en el *status* de máquinas que ya no están al servicio de nadie, sino que se alimentan precisamente del servicio de todos y se hacen instrumentos de una universal esclavización. El hombre ganó el mundo con la razón, pero perdió el alma que lo definía como hombre, la sociedad se volvió campo de uso que procura la satisfacción de unos intereses productivos, pero al tiempo, es un gran desierto de humanidad. El hombre se explota a sí mismo a través del racional aparato que había fabricado para su liberación. Estamos ante la reducción del mundo de la vida, con la pérdida de la libertad, agenciada por acciones orientadas instrumentalmente, hacia el éxito, hacia fines materiales, práctico-utilitarios. Racionalización instrumental sistemática inmersa en el maquinismo efectista cosificante. Habermas (1981/2002) afirma:

La peculiar aportación de Lukács consiste en ver tan conjuntamente a Weber y a Marx, que puede considerar el desgajamiento de la esfera del trabajo social respecto de los contextos del mundo de la vida simultáneamente bajo *ambos* aspectos, bajo el aspecto de cosificación y bajo el aspecto de racionalización. Al orientar ahora los agentes su conducta por valores de cambio, su mundo de la vida se contrae y reduce a mundo objetivo: adoptan frente a sí mismo y frente a los demás la actitud objetivamente propia de la acción orientada al éxito, convirtiéndose de este modo a sí mismos en objeto de manejo por los demás actores. Pero al precio de esta cosificación de las interacciones consiguen la libertad de acción estratégica, orientada al logro de los propios fines individuales. (p. 457)

La sociedad moderna legó al capitalismo avanzado todas las crisis de despersonalización, cosificación, explotación, pérdida de sentido, manipulación del hombre, la familia y el trabajo en orden a una competitividad productiva esclavizante. Se quiere un cambio, de una filosofía de la conciencia por la que un sujeto actúa dominando a un objeto, a una razón comunicativa donde ya no se trata de dominar a

otro externo y pasivo, sino de comprenderse a través del acuerdo, comunicarse, de interactuar, de suceder intersubjetivamente. Habermas distingue entonces dos tipos de acción desde las pertinencias de la esfera racional a la que pertenecen. En abstracto, en general, considera racionalidad, que algo es racional, cuando unas acciones se caracterizan por ajustarse al propio fin por el cual fueron concebidas, será racional aquello que actuado cumple con la expectativa de transformación que justificó su creación. Así, la racionalidad técnica juzga como adecuada la *acción utilitaria* (o *acción teleológica*, porque está ordenada a conseguir un fin instrumental, en el mundo empírico), que ha transformado el mundo exitosamente. La racionalidad técnica se valora por la eficacia de la acción en el mundo. El proyecto de construir un puente será racional si se ajusta a las condiciones del entorno, del mundo empírico, de tal suerte que el puente puede ser construido para ofrecer el servicio que encierra su concepción.

Fundándose en el binomio trabajo e interacción, en la distinción y articulación del plano productivo-natural con el plano práctico-intersubjetivo, Habermas introduce dos categorías por las cuales se comprende la totalidad de la realidad humana, orientada permanente y creativamente a la autotranscendencia ganada por la permanente búsqueda de mayor libertad. La naturaleza requiere que las fuerzas productivas dobleguen la escasez que amenaza la supervivencia humana. Las relaciones socio-políticas democráticas, dialogantes y emancipadas exigen que los órganos institucionales de poder no destruyan la libertad y la autonomía de los individuos. Como se mencionaba extensamente atrás, materialidad natural y civilidad intersubjetiva se articulan bajo el principio rector de la emancipación, de la crítica a las parcializaciones, de la superación de la unilateralidad material economicista. Habermas (1968/1982), recuperando los ideales ilustrados, conjuntaría aquellos mundos antagónicos que se divorciaron luego de la radicalización positivista de la crítica kantiana a la metafísica. Proponiendo una teoría general de la acción, o de las acciones humanas, se está ante la **acción instrumental** y la **acción comunicativa**:

Mientras que la acción *instrumental* corresponde a la coerción de la naturaleza externa y el nivel de las fuerzas productivas determina la medida de la disposición técnica sobre las fuerzas de la naturaleza, la

*acción comunicativa* corresponde a la represión de la naturaleza de cada uno: el marco institucional determina la medida de una represión ejercida por el poder espontáneamente natural que se deriva de la dependencia social y de la dominación política. Toda sociedad debe su emancipación del sometimiento exterior a la naturaleza a los procesos de trabajo, es decir, a la producción de saber técnicamente utilizable (incluida la «transformación de las ciencias de la naturaleza en maquinaria»); la emancipación de la coerción de la naturaleza interna se logra en la medida en que las instituciones detentadoras de la fuerza son sustituidas por una organización de la interacción social que sólo está vinculada a una comunicación libre de toda dominación. Y eso no sucede directamente y por causa de la actividad productiva, sino gracias a la actividad revolucionaria de las clases en lucha (incluida la actividad crítica de las ciencias reflexivas). (p. 62)

El hombre no sólo hace cosas que cambian el entorno material, también despliega otro tipo de acciones, otro tipo de racionalidad. Mientras la fragmentación, la atomización de lo técnico productivo por las acciones instrumentales esconden los nexos entre pensar dominante y ganancia capitalista, una racionalidad comunicativa por acciones comunicativas volvería a componer la unidad de la realidad, el *kosmos*, al cual pertenecen las producciones materiales, culturales y organizativas. Lo comunicativo tendería el puente para reconectar al hombre con su mundo, para legitimar el saber en los saberes de todos los que comparten el mundo de la vida.

Habermas da un paso delante de la teoría general de la acción humana y propone, luego de un examen de las propuestas lingüísticas contemporáneas (Peirce, Wittgenstein, Austin), una teoría de la acción comunicativa. En cada campo de la actividad humana y social se debe tomar en serio la idea de que todas las personas son interlocutores válidos porque fundamentalmente son actores que comparten el mundo de la vida. Hablantes que se deben tener en cuenta para tomar decisiones que las afecten, y que las decisiones correctas son las acordadas mediante un consenso que defiende unos intereses universales. El diálogo debe permear la toma de decisiones en la política, la economía, la vida empresarial, la medicina, la religión, la ingeniería genética, el periodismo, la ecología. Recordamos una vez más que el principio de realidad que funda las relaciones sociales, desde Fráncfort, es el interés comprensivo, el interés colectivo por establecer acuerdos que permitan relaciones

humanizantes y razonables. El **mundo de la vida**, de cuna fenomenológica husserliana, así se determina en Habermas (1981/2003), en el horizonte comunicativo:

Las estructuras del mundo de la vida fijan las formas de la intersubjetividad del entendimiento posible. A ellas deben los participantes en la comunicación su posición extramundana frente a lo intramundano sobre que pueden entenderse. El mundo de la vida es, por así decirlo, el lugar trascendental en que hablante y oyente se salen al encuentro; en que pueden plantearse recíprocamente la pretensión de que sus emisiones concuerdan con el mundo (con el mundo objetivo, con el mundo subjetivo y con el mundo social); y que pueden criticar y exhibir los fundamentos de esas pretensiones de validez, resolver sus disentimientos y llegar a un acuerdo. (p. 179)

El mundo de la vida es uno solo. Sus estructuras hacen posible los puntos, las situaciones, los protocolos, los lenguajes, las clasificaciones, las maneras de interpelar que constituyen predefiniciones de fondo, posibilidades y límites, para establecer relaciones, comunicaciones, interacciones. Como lugar trascendental, el examen de sus condiciones de posibilidad dará lo pertinente, lo ajustado, las dimensiones de relación, tematización y exclusión que enfrentan los participantes dispuestos al diálogo. El mundo de la vida es la posibilidad y límite de las formas de interacción, subjetividad, pensamiento y creencias que se verifican en un contexto social determinado. Persona, pareja, familia, grupo, clase, organización deben su peculiaridad a las múltiples, variadas, dinámicas e interrelacionadas situaciones, tradiciones, actitudes, valores, comprensiones del mundo de la vida.

Husserlianamente, lo primero que acontece es una esencia que no se permite apreciar directamente, pero que performa las posibilidades de objetivación, pensamiento y relación. La vida se manifiesta en el mundo natural-objetivo, el mundo comprensivo-subjetivo y el mundo organizado-social. Los ámbitos sociales, los ámbitos de la actividad humana, los ámbitos temporales-epocales-históricos son diversos y poseen una especificidad, una tradición, una lógica de significados, procedimientos y actuaciones que hace a cada uno relevante y único. Acordar acciones consensuadas traerá la participación de la colectividad humana en un



proyecto social no definido, ni planeado, ni implementado exclusivamente por los especialistas.

“Las estructuras simbólicas de todo mundo vital se reproducen bajo formas de la tradición cultural, de la integración social y de la socialización y, [...] estos procesos sólo pueden realizarse por intermedio de la acción orientada al entendimiento” (Habermas, 1985, p. 127). La razón comunicativa, ética discursiva, los procedimientos democráticos centrados en el diálogo, constituyen el puente que permite la conexión del hombre total con la fragmentación de actividades y saberes del mundo. Los hombres particulares reconocen tradición, nexos de conjunción social y mecanismos de vida colectiva que constituyen una estructura simbólica compleja, variada, en ocasiones turbia. El ideal comunicativo en el que se retoma la vida simbólica, por la acción comunicativa acontecida por el consenso, procura el trasfondo necesario para integrar el mundo de la vida con el mundo del saber, con el mundo de las actividades sociales concretas (Hoyos, 1991).

Las acciones humanas no se pueden identificar a un hacer de una cosa inanimada sobre otra inanimada. La comunicación no asumida como simple decodificación mecánica de vocablos, la acción comunicativa impulsada por el interés comprensivo, por la constitución de relaciones intersubjetivas, la acción que acontece como entendimiento, como diálogo que procuró ganar al otro que inicialmente se me opone, que hace posible la armonización de puntos de vista, luego de renunciar a lo meramente egótico, hace unidad, hace relación, hace sociedad. Habermas (1981/2002) así define las **acciones comunicativas**:

Hablo, en cambio, de acciones comunicativas cuando los planes de acción de los actores implicados no se coordinan a través de un cálculo egocéntrico de resultados, sino mediante actos de entendimiento. En la acción comunicativa los participantes no se orientan primariamente al propio éxito; antes persiguen sus fines individuales bajo la condición de que sus respectivos planes de acción puedan armonizarse entre sí sobre la base de una definición compartida de la situación. (p. 367)

Las acciones propiamente humanas se caracterizan por su dimensión comunicativa, el hombre se relaciona con el hombre gracias al lenguaje. Lo propio del hombre es que además ha hecho uso de una racionalidad lingüística, de

naturaleza y orientación distinta a la racionalidad técnica, más acorde con el interés técnico de manipulación de las cosas naturales para lograr la supervivencia biológica.

“Como es sabido, Austin distingue entre acto *locucionario*, acto *ilocucionario* y acto *perlocucionario*” (Habermas, *op. cit.*, p. 370). Habermas asume la teoría de los actos del habla de Austin inscritos en su obra *Cómo hacer cosas con palabras*. Lo fundamental del lenguaje humano es que constituye un medio para ponerse de acuerdo, es un vehículo de consenso entre dos discursos, dos argumentaciones. El lenguaje se hace posible dado que los interlocutores comparten una libertad para acercarse, expresarse y entenderse mediante un acuerdo en el que los dos participan asintiendo. Ahora bien, cada acto comunicativo envuelve tres virtualidades, tres determinaciones de cara al contenido y el efecto de lo enunciado respecto a la acción. Comunicarse es actuarse, es incidir en la realidad.

Con los actos *locucionarios* el hablante expresa contenido, dice algo. “[Austin] Llama *locucionario* al contenido de las oraciones enunciativas ('p') o de las oraciones enunciativas nominalizadas ('que p'). Con los *actos locucionarios* el hablante expresa estados de cosas; dice algo” (Habermas, *op. cit.*, p. 370). Tal acto posee un alcance definido por su contenido lógico, sintáctico, semántico. Es el mensaje como perteneciente a un diccionario de validez universal que no necesita de la referencia al hablante o al contexto. Es eso que sucede comunicativamente que resulta indiferente en los usos del lenguaje.

“Con los actos *ilocucionarios*, el hablante realiza una acción, diciendo algo” (*idem*). La función ilocucionaria expresa una proposición como afirmación de promesa, orden, confesión, etc. Lo ilocucionario trasciende más allá del contenido semántico de las palabras, es eso que hace al discurso pragmáticamente significativo ya que al decir algo se hace algo. En lo locucionario decimos algo, en lo ilocucionario ese decir se determina por una acción. Por ejemplo, decir algo hablando por teléfono o hablando desde la ducha, desde el punto de vista locucionario, resulta la misma cosa. Pero desde el punto de vista ilocucionario, al teléfono o bajo la ducha, ese enunciado gana una significación distinta, exige

comprender el nexo entre lo dicho y lo hecho, bajo un contexto de necesidad que es relevante.

Los *actos perlocucionarios* logran que el hablante produzca un efecto en el oyente. Ejecutando una acción lingüística se causa algo en el mundo. Se persigue una finalidad, un éxito en la postulación de una acción sobre una parcela concreta del mundo objetivo. Aquí la acción del lenguaje sucede con otra acción instrumental no lingüística. En lo perlocucionario se causa algo por actuar posteriormente al decir algo. Ahora bien, lo perlocucionario suele ser un efecto no comunicativo, es más bien un posterior activo, una consecuencia más allá del esfuerzo por entenderse los hablantes: “Los efectos perlocucionarios, lo mismo que los resultados de las acciones en general, pueden describirse como estados del mundo producidos por intervenciones en el mundo” (Habermas, *op. cit.*, p. 376).

Habermas diferencia entonces racionalidad técnica de racionalidad lingüística justamente porque en la acción comunicativa la orientación no es alcanzar exitosamente un fin, una transformación utilitaria del mundo, sino expresar algo que está ilocucionariamente fundado, es decir, que significa al lado de una acción referida por dos sujetos. Es fundamental poder afirmar que algo es racional ilocucionariamente, pero absurdo perlocucionariamente, algo puede ser llevado a un consenso significativo, pero por otra parte no ajustarse a las condiciones del entorno empírico. Ello porque la acción en el mundo depende de otras instancias distintas al esfuerzo de consenso de los actos ilocucionarios. El éxito de la acción comunicativa consiste en que en el mundo se refleja el acuerdo entre dos personas. El nivel de relación es interpersonal. El acuerdo no se hace dentro del mundo sino sobre él, es un consenso extramundano e intersubjetivo. La *acción comunicativa* es el producto de unas interacciones en la que todos los partícipes acuerdan unos con otros planes de acción y por tanto persiguen sin reservas sus metas ilocucionarias. En palabras de Habermas (*op. cit.*):

Los éxitos ilocucionarios, por el contrario, se consiguen en un plano de relaciones interpersonales, en el que los participantes en la comunicación se entienden entre sí sobre algo en el mundo; en este sentido no son nada *intramundano*, sino extramundano. Los éxitos ilocucionarios se producen

en todo caso en el mundo de la vida a que pertenecen los participantes en la comunicación y que constituye el transfondo de sus procesos de entendimiento. (*idem*)

La comprensión de los actos ilocucionarios, el entender en una acción comunicativa, no es otra cosa que hacer plenamente explícita la pretensión ilocucionaria que la integra. Entendiendo lo que se dice, nos entendemos. Así, una sociedad no es un simple conglomerado de individuos que hacen cosas, que cumplen funciones en un mecanismo de producción. La sociedad es antes que nada la unidad cooperativa basada en la comprensión, es una comunidad de sentido, dado que comparten un sentido común de lo que es el mundo, comparten un sentido común acerca de las reglas que rigen la convivencia, y un mismo sentido en la forma en que participan las distintas subjetividades en la interacción entre unos y otros.

La *validez* de un discurso se funda, más que en la carga enciclopédica de sus actos locucionarios, más que en cierta corrección semántica, más que en la autoridad o la fuerza con la que se exprese, en las razones que lo sustentan, en la consolidación de los actos ilocucionarios. En la vida cotidiana, suele confundirse una cierta validez, que se constituye en la mera enunciación correcta, retórica, con la validez comunicativa. De entrada, se tiene que asumir que todo discurso es controvertible. El discurso no es un absoluto significativo, ante él el interlocutor puede afirmar que esto y aquello es cierto, y que tal afirmación y tal razón no son ciertas. Para que un discurso sea válido comunicativamente, debe resistir la crítica del interlocutor, debe recomponerse desde los puntos de inconsistencia que se le señalen, debe asimilar y buscar un posicionamiento común en los puntos de disenso, debe ser producto de la conjugación de los horizontes ofrecidos por las partes en discusión. En fin, cuando los sujetos participantes establecen qué elementos del discurso son plenamente aceptables para todos. Hay validez no en la enunciación unidireccional del discurso, sólo se alcanza esta cuando tras una posible crítica los interlocutores, cuando se han razonado los elementos de consenso y disenso, llegan a un acuerdo. Los discursos son validados cuando se ha creado un *lazo intersubjetivo*. Es el consenso, es el acuerdo,

es la unidad razonable gestada por las partes, lo que le da fuerza de validez a un discurso.

El entendimiento de los participantes emerge porque ha sido posible la crítica, el resistirse o el plegarse racionalmente “frente a la emisión de un hablante”. En la dinámica del diálogo sustentado en lo ilocucionario, se pueden validar o invalidar afirmaciones emitidas según los aspectos de rectitud (corrección normativa, mundo de relaciones interpersonales legítimamente ordenadas), veracidad (vivencia subjetiva que permite la confianza) y verdad (enunciado objetivo, ajustado a la realidad, mundo del estado de cosas existentes). La búsqueda del entendimiento, el establecimiento de un acuerdo, sucede entonces articulando el consenso en tres planos, en tres aspectos que legitiman las pretensiones del hablante-oyente. Habermas (*op. cit.*) así lo afirma:

En los contextos de acción comunicativa los actos de habla pueden ser siempre rechazados bajo cada uno de esos *tres* aspectos: bajo el aspecto de la rectitud que el hablante reclama para su acción en relación con un determinado contexto normativo (e indirectamente, por tanto, para esas normas mismas); bajo el aspecto de la veracidad que el hablante reclama para la demostración que hace de unas vivencias subjetivas a las que él tiene un acceso privilegiado; y finalmente bajo el aspecto de la verdad que con su emisión el hablante reclama para un enunciado. (p. 393)

Las acciones comunicativas en los actos ilocucionarios realizan ese examen crítico y las posibilidades de rechazo manifiestan las necesarias discordancias y desarmonías, que antes que devaluar la dinámica de comunicación, señalan por su rigor y lealtad crítica, la pertinencia e importancia de lo debatido. En Habermas (*op. cit.*) lo comunicativo deviene en vinculación interpersonal, en asociación y solidaridad real. Trasponer las dificultades no resulta en mero impedimento, sino que significa la seguridad de la construcción social del sentido y de la acción pues se respetan los órdenes jurídico-interpersonales, subjetivos y objetivos:

Cuando el hablante rechaza un acto de habla por no considerarlo normativamente correcto, por considerarlo no verdadero, o por considerarlo no veraz, lo que está expresando con su «no» es que la emisión no cumple las funciones de asegurar una relación interpersonal, de servir a la exposición de un estado de cosas, o de manifestar vivencias subjetivas. (p. 394)

Habermas distingue en el ejercicio crítico del diálogo tres tipos de **ilocuciones o actos de habla**. Cada tipo de ilocución se enuncia respecto a una dimensión específica de la realidad, y posee una cierta extensión o naturaleza de contenido de verdad. Obviamente, las comprensiones del mundo empírico, del mundo subjetivo y del mundo social no pueden ser idénticas, tal y como ya asumimos antes en los apartados concernientes al desarrollo de las ciencias. Así, cuando el acuerdo versa sobre el mundo exterior, se denominan actos de habla **constatativos** “en que se emplean *oraciones enunciativas elementales*”. Estos se identifican bajo la actitud objetivante desde la cual un observador neutral entra en contacto con algo que sucede en el mundo. En ellas se puede calificar el grado de verdad en relación con el mundo empírico. Cuando la búsqueda de consenso implica la revelación del mundo interior de los hablantes, se determinan los actos de habla **expresivos**, “en que aparecen *oraciones elementales de vivencia* (en primera persona del presente de indicativo)”. En ellos, bajo una actitud expresiva del sujeto que se presenta a sí mismo, más que una verdad objetiva, se reconocen elementos de veracidad. Cuando las ilocuciones están referidas a las normas válidas en un contexto de comportamiento social, se llaman actos de habla **regulativos**, “en que aparecen *oraciones exigitivas elementales* (como en el caso de las órdenes) *u oraciones elementales de intención* (como en el caso de las promesas)” (Habermas, *op. cit.*, p. 395). De ellos, bajo una actitud de conformidad o de crítica a las normas, se califica su corrección.

De esta manera se ha de llegar a un punto de concurso social de la transformación de la realidad. La transformación del mundo, la reproducción, mantenimiento y mejoría de las condiciones de vida en el mundo, constituye un proyecto, una acción, que tiene como sujeto al hombre colectivo, esa transformación es una conclusión técnica de una acción social. Tal acción racionalmente válida, tal acción de transformación concreta del entorno, se estableció gracias a un acuerdo intersubjetivo acerca de los fines, medios y formas de acción. No se hace sobre el mundo por fines utilitarios exclusivamente mundanos, se hace porque ese hacer es expresión de un consenso social, de la unidad entre horizontes distintos. Se hace porque todo mundo, toda sociedad, es mundo y sociedad de sujetos para sujetos.

Hacer ciencia implica que el hombre goce de todos los saberes. Que en la vida cotidiana no se excluya al individuo de las razones que mueven lo productivo, lo cultural y lo político. La escuela de Fráncfort aspira a que el mundo de la vida, el mundo de la cotidianidad, tenga la autoconciencia de unos saberes interrelacionados bajo el criterio directriz de la libertad. Los saberes no pueden ser legado exclusivo de un poder, una élite, una minoría, todo saber que pretenda modificar el mundo en el que vive el hombre, debe ser validado porque sus acciones utilitarias fueron primero acciones comunicativas. Para que el hombre sea todo hombre en todo espacio y acción. Para que la Razón sea una en todo: libertad en cada saber y libertad en el consenso entre los hombres.

### *Ética del Discurso*

El mundo de la vida consigue ser espacio de entendimiento de los hombres que hacen posible las transformaciones mediante acciones comunicativas gestadas en el acuerdo intersubjetivo, en la validez de actos de habla donde se ha purificado todo engaño y toda pretensión de cosificar, manipular, desvirtuar. En este momento, realizamos una apretada síntesis que explana aspectos de una ética lograda en las acciones comunicativas, la ética del discurso, en Cortina & Martínez (2001):

Propone esta ética encarnar en la sociedad los valores de libertad, justicia y solidaridad a través del diálogo, como único procedimiento capaz de respetar la individualidad de las personas y, a la vez, su innegable dimensión solidaria, porque en un diálogo hemos de contar con personas, pero también con la relación que entre ellas existe y que para ser humana, debe ser justa. (p. 96)

Se tiene que establecer ahora una fundamentación ética que ofrezca vías de gestión para el respeto a la simetría. No se pueden imponer absolutos, pero sí se debe normar democráticamente, dialogadamente, las relaciones sociales. La ética del discurso apunta entonces a la dinámica social que hace posible unas interrelaciones participativas auténticamente democráticas. Mucho se dice de la autonomía, la libertad y la justicia, pero en la vida de todos los días constatamos una distancia, un abismo, un divorcio radical entre la gestión social llevada por los gobiernos y la participación real en los procesos por parte de los ciudadanos comunes.

Advertimos que tratamos la esfera de aplicación en la gestión pública, el desenvolvimiento de las instituciones políticas, de gobierno, de administración del recurso ciudadano, nacional. Y esta ética del discurso la enunciamos en el plano *ideal*, a la manera de una idea regulativa que nos sirva para acercar los diálogos reales a tal nivel de perfección. Obviamente que lo que se enunciará abajo no es la cruda e imperfecta situación real, pero de eso se trata: de establecer parámetros de mejoramiento a través de un ideal que procure a todos un potencial crítico del cual emerjan las realidades concretas. Sin horizonte ideal no hay cuestionamiento ni esperanza de liberación. La comunidad comunicativa ideal funge como idea regulativa que mide, valora, contrasta y valida las postulaciones normativas que pretenden universalidad.

Desde la ética discursiva se renuncia a imponer razones, a engañar con artilugios y pases de magia verbal, a creerse con el derecho único a la verdad. Desde la Teoría Crítica de la Sociedad, la práctica político-social debe estar libre de ideologías y totalitarismos. El supuesto fundamental es que el diálogo tiene sentido si es una sincera “búsqueda cooperativa de la justicia y de la corrección” (*idem*). La Escuela de Fráncfort, en Habermas, sostiene que el ejercicio de comunicación que lleva a validar una norma cumple con unos criterios mínimos, en lo tocante a niveles de idealidad, de requisitoria lógica, procedimental, valorativa y actitudinal.

¿Qué fundamenta entonces una ética del diálogo? ¿Qué hace posible, en una ética del discurso, la corrección o incorrección de las normas? ¿Cuáles son los criterios previos, necesarios e inomitibles para debatir y concluir acerca de los intereses de los participantes del diálogo? Habermas retoma los estudios sobre pragmatismo trascendental de Apel y asume, como *a priori* la idea de la comunidad comunicativa. Cortina & Martínez (*op. cit.*) sintetizan así los presupuestos fundamentales de la ética:

1. Que todos los seres capaces de comunicarse son interlocutores válidos – es decir, personas– y que, por tanto, cuando se dialoga sobre normas que los afectan, sus intereses deben ser tenidos en cuenta y defendidos [...]
2. Que no cualquier diálogo nos permite descubrir si una norma es correcta, sino sólo el que se atenga a unas reglas determinadas, que



permiten celebrarlo en condiciones de simetría entre los interlocutores. (p. 97)

Habermas, fiel a beber en las fuentes clásicas la unidad gestada en el concepto de teoría, recupera a Aristóteles para establecer elementos de examen y crítica que permita valorar, corregir, sancionar y disponer de los contenidos normativos de la interacción comunicativa. Se hace necesario darle a los ideales de acción comunicativa la criteriología lógica, dialéctica y retórica que asegure la validez de las normas resultantes en el ejercicio dialógico. Se han de examinar los **argumentos**, y estas afirmaciones propulsoras de acciones que aspiran a la universalidad normativa, deben ganar legitimidad una vez hayan resistido la consistencia interna de los contenidos lógicos, procedimentales y procesales. Es indispensable dotar al diálogo de unas reglas del discurso capaces de aquilatar las pretensiones de los argumentos. Habermas (1985), siguiendo a Aristóteles señala:

Desde la perspectiva del canon aristotélico es recomendable distinguir tres esferas de presupuestos de argumentación: presupuestos en la esfera lógica de los productos, en la esfera dialéctica de los procedimientos y en el círculo retórico de los procesos. En principio, las argumentaciones han de servir para *producir* argumentos atinados y convincentes, desde el punto de vista de sus propiedades intrínsecas, con los que se puedan comprobar o rechazar las aspiraciones de validez. (p. 110)

En el primer orden, resulta cercano a los actos locucionarios, el examen del contenido o la adecuación lógica de los argumentos. En esta esfera se asegura la consistencia de las afirmaciones que describen una situación al poderse enunciar la caracterología libre de inexactitudes, limitaciones, parcializaciones, acomodaciones oportunistas, pero sobre todo, libre de contradicciones. Se exige al hablante unidad, coherencia, consecuencia en todas las enunciaciones, teniendo como punto de valoración, la insistencia en la universalidad del concepto aplicado. Se asegura el principio parmenídeo y lógico de “no contradicción”.

No todo diálogo permite ver la corrección de unas normas. El diálogo debe atenerse a unas reglas por las cuales se asegure la simetría en la participación de los interlocutores. El discurso se construye con las argumentaciones de todos, como quien perfecciona una frase escrita palabra por palabra por un grupo que se encuentra,

frase única y de todos en la cual se hace justicia al deseo de todos los participantes, y por ello tal frase cuenta con todas las significaciones, todas las especificaciones y clarificaciones posibles: es la frase que conjuga con precisión los intereses de todos los interlocutores. Ello impele a una búsqueda de definiciones y deseos prioritarios y genuinamente colectivos. Retoma Habermas (*op. cit.*) ordenamientos debidos a R. Alexy, precisa unas **reglas del discurso** y así propone la reflexión, en este punto, acerca de la **esfera lógico-semántica**:

Me detengo en el catálogo de presupuestos de la argumentación que ha establecido R. Alexy. Para la esfera lógico-semántica pueden servir como *ejemplos* las reglas siguientes:

(1.1) Ningún hablante debe contradecirse.

(1.2) Todo hablante que aplica el predicado F a un objeto debe estar dispuesto a aplicar el predicado F a todo objeto que se parezca a *a* en todos los aspectos importantes.

(1.3) Diversos hablantes no pueden emplear la misma expresión con significados distintos. (*Ídem*)

Luego de examinado lo mayormente objetivo, se pasa a sustentar lo atinente al plano personal, subjetivo, del diálogo. En este punto las disposiciones personales claramente desiguales en razón a expectativas, intereses, poder, preeminencia política, educación, facilidad retórica, es decir, todo aquello que nos separa como hablantes, se tiene en cuenta y se respeta, pero se exponen consiguiéndose un punto en el que todos pueden ejercer el derecho a ser tenidos en cuenta, liberándose de los contextos particulares que desconocían al otro por alimentar unilateralmente las diferencias que impiden el consenso. Así en la **esfera dialéctica de los procedimientos** Habermas (*op. cit.*) establece:

En la perspectiva *procedimental* las argumentaciones se manifiestan como procesos de comprensión regulados de modo tal que los proponentes y los oponentes en situación hipotética, y liberados de la presión de la acción y de la experiencia, pueden comprobar las aspiraciones de validez que han resultado problemáticas.[...]

(2.1) Cada hablante sólo puede afirmar aquello en lo que verdaderamente cree.

(2.2) Quien introduce un enunciado o norma que no es objeto de la discusión debe dar una razón de ello. (p. 111)

Vista la situación, reconocidos los puntos de vista de los participantes, sus deseos, sus limitaciones, sus sentidos, el diálogo quiere ahora llegar a un momento en el que se construye relación intersubjetiva. Se ofrece el carácter decisorio cercano al ideal democrático por el cual los intereses particulares no van a ser ni negados, ni reprimidos. Aquí los derechos se respetan y todo puede ser revisado pues no hace sociedad una norma impuesta arbitrariamente o por mecanismos engañosos que hayan eludido la sana crítica. El diálogo llega al punto de suscitar auténtica simetría, la igualdad racional precursora de toda enunciación legal, desterrándose toda coacción. Habermas (*op. cit.*) identifica el proceso comunicativo que debe satisfacer idealmente los intereses de todos y cada uno de los participantes. Enuncia así el **círculo retórico de los procesos:**

Con respecto a los aspectos de *proceso*, el discurso argumentativo se presenta, por último, como un proceso de comunicación que tiene que satisfacer condiciones inverosímiles con relación al objetivo de una comprensión racionalmente motivada. En el discurso argumentativo se muestran estructuras de una situación de habla que se encuentra inmunizada de forma especial contra la represión y la desigualdad: se presenta como una forma de la comunicación suficientemente próxima a las condiciones ideales. (p. 112)

Es necesario asegurar que se realice una “inclusión sin excepción alguna” de todo aquel que tenga capacidad para participar (3.1). Así mismo, se debe dar vía para que cada quien contribuya al diálogo y manifiesta sus consideraciones y sus argumentos propios pues participar es además proponer (3.2). Como tercer momento de esta unión dialogante intersubjetiva en la discusión, se ha de tener en cuenta la creatividad y la novedad en los procesos de búsqueda colectiva. Asegurándose que no hay manipulaciones, ni movimientos manipulativos ocultos, siempre será posible incrustar en el decurso del diálogo un nuevo elemento, aparentemente divergente del cauce seguido. Nada debe impedir la emergencia de una propuesta por parte de cualquier participante (3.3). Lo real no suele ser ni muy derecho, ni muy expedito, ni muy perfecto: las reconsideraciones son sanas para evitar los efectos ideológicos, que suelen estar acompañados de absolutez, cerrazón y autoritarismo. Habermas (*op. cit.*) enuncia así las reglas de este círculo de lo procesal:

- (3.1) Todo sujeto capaz de hablar y de actuar puede participar en la discusión.
- (3.2) *a)* Todos pueden cuestionar cualquier afirmación.  
*b)* Todos pueden introducir cualquier afirmación en el discurso.  
*c)* Todos pueden manifestar sus posiciones, deseos y necesidades.
- (3.3) A ningún hablante puede impedírsele el uso de sus derechos reconocidos en (3.1) y (3.2) por medios coactivos originados en el exterior o en el interior del discurso. (*idem*)

Toda norma debería ser aceptada por todos los afectados por ella. Por esto, toda norma se legitima gracias a la participación de todos los cobijados por ella, a través de un **diálogo** que clarifique la humanidad, racionalidad, bondad y conveniencia de dicha norma. Mucha gente cree que dialogar es discutir por discutir, intentando que la gente acepte la postura íntima al tiempo que dejan de lado la contraria. Triunfar en el diálogo quiere decir, falsamente, complacencia total a mi postura y cesión total por parte de los antagonistas. Se está inmerso en una tradición en la que se decide o por imposición sin comunicación, o por retórica elegante que deslumbra a un auditorio manipulable, o por exaltación de los privilegios de unos cuantos bajo la apariencia mentirosa de estar interpretando el bien común.

Luego de ejercer el diálogo por unas reglas del discurso que previamente examinaron la calidad comunicativa de los argumentos, se llega al momento de enunciar la norma. En el marco de la acción comunicativa, la validez está focalizada a lo intersubjetivo, a la emergencia de una nueva disposición humana de carácter solidario, colectivo, democrático. Se valida lo humanamente provechoso. Habermas (*op. cit.*) plantea entonces la validez del acto dialógico desde el **principio de universalización**, lo designado en el análisis proposicional de Alexy bajo la categoría simbólica de “U”, connotando el criterio rector que valida, por ser acontecimiento del entendimiento, del consenso, la norma concluida:

De las citadas reglas discursivas se sigue que una norma polémica únicamente encuentra aceptación entre los participantes de un discurso práctico cuando «U» es válida, esto es,  
- cuando todos pueden aceptar *libremente* las consecuencias y efectos colaterales que se producirán previsiblemente del cumplimiento *general* de una norma polémica para la satisfacción de los intereses de *cada uno*. (p. 116)

Las posiciones en el discurso, la participación de los actores sociales, no se suponen. La exclusión de cualquier actor invalida o tiñe de sospecha todo proceso de diálogo. La historia ha señalado suficientemente el poder destructivo y deshumanizante de toda clase de segregacionismo y marginación social. Un régimen que no permite la disidencia, que no deja expresarse a la minoría, que teme a los antagonistas, que valora como ofensa cualquier disenso, que no da la cara para explicar la gestión, que se niega a la autocrítica, que no reconoce honestamente las limitaciones y los fallos. Un estado de cosas en el que siempre se vive desviando las críticas y los reclamos. Una dinámica sociopolítica así, sólo demuestra el imperio de la deshumanización, la soberanía de lo ideológico, el recurso irracional a dogmatismos, la lejanía a lo democrático y la peligrosa coincidencia con los totalitarismos.

Habermas (*op. cit.*) señala entonces cuál sería el criterio de comprobación, aquello por lo cual se prueba que la norma enunciada es realmente válida. ¿Quién sanciona la norma? ¿Qué poder, qué entidad, qué autoridad establece la legitimidad de ese acuerdo? Luego de formulado el principio de universalidad que enfocaba a los participantes, en un círculo de autofundamentación, retomando los hábitos democráticos que vienen desde el alba del pensamiento clásico, se enuncia el **principio de la ética del discurso (“D”)**:

Pero si se ha mostrado que el postulado de la universalidad, derivado de forma pragmático-trascendental, se puede fundamentar mediante presupuestos de argumentación, la *misma ética del discurso* se puede reducir al escueto postulado «D» según el cual,  
- únicamente pueden aspirar a la validez aquellas normas que consiguen (o puedan conseguir) la aprobación de todos los participantes en cuanto participantes de un discurso práctico. (p. 117)

Llegar a un acuerdo no asegura necesariamente la racionalidad dialógica, el consenso. Esto quiere decir que será correcta la norma si logra el consentimiento, la aprobación por parte de todos los afectados. La comprobación apunta a legitimar desde el acuerdo consensuado, desde una moralidad comunicativa, la corrección de lo normado. ¿La norma contó con las representaciones suficientes? ¿Aquellos que

puedan ser minoría, estaban allí representados? ¿Se desconoció a alguien afectado por el acuerdo? ¿Se respeta el poder de los particulares, de los grupos, de las minorías, para que actúen como cuerpo social? ¿El conjunto del colectivo social agenciará los esquemas de acción y cambio real que supone la norma? ¿Lo normado acontecerá en todos y por todos?

No se debe confundir diálogo con **negociación**. En las negociaciones se establecen pactos estratégicos, es decir, acuerdos que fingen ser de provecho universal, pero que realmente son privilegios para unos y otros tipos de participantes. En la negociación los interlocutores se usan los unos a los otros, para terminar favoreciendo a ciertas élites, a ciertos específicos intereses, a ciertas coyunturas. La negociación pacta a favor de intereses particulares, el diálogo lleva a la satisfacción de intereses universalizables. Es posible que por inocencia se tome lo estratégico e instrumental como dimensión dialogante. De eso se trata la ideología, según Cortina & Martínez (2001):

La meta de la negociación es el pacto de intereses particulares; la meta del diálogo, la satisfacción de intereses universalizables, y por eso la racionalidad de los pactos es racionalidad instrumental, mientras que la racionalidad presente en los diálogos es comunicativa. (Cortina & Martínez, 2001, p. 98)

Cerramos este importante acercamiento a la ética del discurso descendiendo a la fuente kantiana que está a la base de esta estrategia dialogada de universalización de las normas. Para Habermas, en asocio de las investigaciones de K. O. Apel, la teoría de la comunicación se presenta releyéndose la justificación kantiana de la formulación de las normas. Así pues, la ética discursiva comparte los caracteres de la racionalidad crítica kantiana, de aspiración **universalista** (dados los imperativos categóricos), de culto al deber (**deontología**), de ser estructura heurística más que positiva (**formalismo**), de esfuerzo individual para generar acciones verdaderas y válidas, coherentes a las normas (**cognitivismo**), que son marcas diferenciadoras de la ética kantiana. Habermas establece, en esta apropiación comunicativa de Kant orientada al consenso (no sólo a la acción justa o correcta), que el imperativo categórico está ocupado, en su propuesta, por el procedimiento por el cual se ha

argumentado moralmente, como se explicó arriba. En la revisión que hace Habermas (1991/2000) enfrentando las objeciones hegelianas a Kant, (casi diez años después de la teoría de la acción comunicativa), así desarrolla la definición de la ética del discurso:

Permítanme antes que nada explicar el carácter deontológico, cognitivista, formalista y universalista de la ética kantiana. [...] la ética de Kant sólo se refiere ya a los problemas relativos a la acción correcta o justa. Los juicios morales explican cómo pueden solucionarse los conflictos de acción sobre la base de un acuerdo racionalmente motivado. En un sentido amplio sirven para justificar acciones a la luz de normas válidas o la validez de normas a la luz de principios dignos de reconocerse. Pues el fenómeno básico que la teoría moral ha de abordar y explicar es la validez deóntica, el deber ser, de mandatos y normas de acción. En este aspecto hablamos de una ética deontológica. [...] Yo entiendo la validez normativa como una pretensión de validez análoga a la de verdad. En este sentido hablamos también de una ética cognitivista. Ésta tiene que poder responder a la cuestión de cómo fundamentar los enunciados normativos. Y aun cuando Kant elija la forma de un imperativo (“Actúa sólo conforme a aquella máxima de la que al tiempo puedas querer que se convierta en una ley universal”), el imperativo categórico adopta el papel de un principio de justificación que selecciona y distingue como válidas las normas de acción susceptibles de universalización: lo que en sentido moral está justificado tienen que poderlo querer todos los seres racionales. En este aspecto hablamos de una ética formalista. En la ética del discurso el lugar del imperativo categórico lo ocupa el procedimiento de la argumentación moral. (pp. 35-36)

### ***Proceso de la Investigación Cualitativa***

Investigación cualitativa. Fundada en la realidad compuesta por relaciones interpersonales, percepciones, creencias, rutinas de vida, conductas íntimas y grupales, que no son susceptibles de tratarse numéricamente, que obligan a centrarse en la significación y la interpretación de experiencias o situaciones. Son de carácter descriptivo/interpretativo de fenómenos sociales. Generan conocimiento en un proceso más inductivo que parte de la observación para generar una posible comprensión teórica de los hechos. Uno de los trabajos precursores fue el de Guba (1985) *Naturalistic inquiry*.

**Como fortalezas** ofrece que los datos se sustentan en categorías significativas para los participantes. Persigue, más que generalización, estudiar en profundidad. Útil para describir fenómenos complejos. Aporta información de casos individuales, sujetos de quienes precisa sus experiencias personales. Estudia en relación estrecha con el contexto, cuestiones que pueden ser dinámicas. Los datos se recogen de sus ambientes naturales. Se pueden administrar cambios a lo largo del proceso, es flexible en todas sus etapas. **Como debilidades** presenta que en ocasiones los resultados no se pueden generalizar cómodamente. No proporciona predictibilidad.

La investigación cualitativa se orienta hacia la **construcción de conocimiento** acerca de la **realidad social y cultural**, desde la descripción e interpretación de las perspectivas de los **sujetos involucrados**. Asume un diálogo con creencias, mentalidades, mitos, prejuicios, sentimientos, aceptados como elementos de análisis para la producción de conocimiento humano. Son constantes el descubrir el **sentido**, la lógica y la dinámica de las acciones humanas concretas. Reviste un esfuerzo de **comprensión**, como la captación a través de la interpretación y el diálogo del sentido de lo que el otro o los otros dicen con sus palabras, silencios, acciones o inmovilidades. Orienta su esfuerzo a los problemas relacionados con la **experiencia humana** individual y colectiva, entendidas en su contexto natural. El diseño de la I. cualitativa tiene un carácter **flexible** y emergente que admite la toma de decisiones acordes al contexto durante todo el proceso. El proceso cualitativo usa unas **reglas no rígidas** dado que el investigador puede enriquecer la labor con nuevas técnicas, estando siempre abierto al cambio de perspectivas (Rojas de Escalona, 2010).

El problema se **selecciona**: desde la experiencia profesional, por confrontar posiciones teóricas que motiven al investigador, desde la experiencia personal, apreciando creencias y percepciones que se tienen de la realidad. El problema posee carácter inductivo y exploratorio, por lo que aquello inicial puede cambiar dadas informaciones que lleven al investigador a nuevos interrogantes.

El **propósito** de la I. Cualitativa es transformar los datos en información que pueda usarse en otros contextos y situaciones, dándose la posibilidad de que los



intereses de los sujetos de la investigación sean distintos de los del investigador, con lo cual se hace necesario entrar a negociar.

### *Métodos Mixtos de Investigación*

#### **Hipótesis de incompatibilidad de los métodos**

El enfrentamiento de los métodos (cuantitativo vs. cualitativo) se funda en la “hipótesis de incompatibilidad” por la que “Un acuerdo entre (los dos) paradigmas es imposible...nos dirigimos hacia fines diversos y dispares” (Guba, 1979, p. 271). De otra parte se ha señalado que los métodos no implican paradigmas, así, las herramientas de recolección y análisis de datos están al servicio de múltiples epistemologías (Lin y Loftin, 2005 citado por Campos, 2009). En orden a superar el conflicto, se afirma además que el método se selecciona en función de las preguntas del problema, y que tal problema podría admitir ambos métodos para que la respuesta sea más eficaz, completa y cierta.

Aparecen entonces los Métodos Mixtos de Investigación que procuran integrar las potencialidades de ambos métodos desde una óptica **pragmática**, pluralista y balanceada que favorezca el avance del conocimiento. Las ideas, los métodos, se juzgan por sus consecuencias empíricas y prácticas. En lo técnico se admite una gran cercanía, pero usualmente en los fundamentos filosóficos es donde se acrecientan las diferencias.

Contrario a la tesis de incompatibilidad, existen aspectos y acuerdos básicos que unen los dos métodos, Johnson y Onwuegbuzie (Campos, 2009) sugieren: 1. Uso de evidencia empírica para resolver las preguntas de investigación 2. Preocupación por evitar o minimizar el sesgo 3. Interés por presentar con garantía afirmaciones sobre lo humano 4. Consistencia entre objetivos, alcance y naturaleza de la indagación 5. Relatividad de la “luz de la razón”, que varía según las personas 6. Teoría como sustento de la percepción de los hechos 7. Indeterminación de la teoría sólo por la evidencia (varias teorías pueden encajar en un mismo conjunto de datos) 8. El problema de la inducción por lo cual no hay prueba final sino evidencia probabilística. 9. Carácter social (local, contextual) y valorativo (subjetivo) del

ejercicio del investigador. La fidelidad a los objetivos de la investigación lleva a formular los métodos mixtos a partir de una visión realista, ecléctica y pragmática de la realidad y el conocimiento.

### **Características del método mixto**

El primer gran principio para determinar el carácter de los métodos mixtos es el argumento de que, a pesar de las diferencias, los métodos cualitativos y cuantitativos **no son mutuamente excluyentes** y que el concepto de paradigma en educación, de cara a la realidad concreta, no es lo más apropiado. Hacia 1999 un tercio de las investigaciones en el Reino Unido usaron combinaciones de métodos, lo cual evidencia que los métodos mixtos son una realidad. Así pues, se concluye que los métodos mixtos son compatibles, pueden usarse en un mismo estudio, y además, recurriendo a la filosofía del **pragmatismo**, el enfoque mixto beneficia a la investigación, funciona en el mundo real. La fuente principal de la investigación no son los paradigmas epistemológicos excluyentes, sino las preguntas de investigación.

Un segundo principio, el **principio fundamental**, dicta que el investigador hace uso de la combinación de los métodos de manera que **potencie y complemente las fortalezas de cada método y reduzca sus debilidades, para así llegar a una comprensión más completa** de la situación problema. Se usa por la complejidad del problema investigado. Por las limitaciones de los métodos individuales. Porque consiguen una mayor conciliación entre teoría y práctica, y porque reducen las contradicciones. Por los métodos mixtos se hace uso de la inducción, la deducción y la aducción (encontrar el mejor conjunto de explicaciones para la comprensión de los resultados).

El **paradigma** que sostendría a los métodos mixtos puede ser: 1. Paradigma transformativo-emancipatorio, en donde el fin último de la investigación es la creación de una sociedad más justa y democrática, promocionando la igualdad, defendiendo a los discriminados y oprimidos, situando los estudios en una realidad de múltiples contextos. 2. Paradigma dialéctico, por el cual el diálogo entre paradigmas está dado por la realidad, por los fenómenos estudiados, más que por los principios filosóficos, y que las confrontaciones no son concluyentes en la indagación dialéctica.

## CAPÍTULO III

### MARCO METODOLÓGICO

#### Naturaleza de la Investigación

Aquí se asume que cada quien cuenta con una estructura categorial que le permite entenderse y entender el mundo para actuar sobre él. Esa epistemología personal representa el primer paso, acorde al primer objetivo enunciado en el capítulo I., a tener en cuenta para establecer, con las experiencias cotidianas de formación pedagógica, un proceso de formación investigativa en educación. Partimos de lo particular-subjetivo, y se desea alcanzar un orden, un sistema, un guión formativo que emerja de ese fundamento concreto. Se seguirá, entonces, el movimiento de un método inductivo.

Como se trata de un esfuerzo interpretativo, se ha recurrido, en lo atinente a lo epistémico de la tradición del pensamiento occidental, a las herramientas tradicionales para la fijación del corpus documental, la lectura, interpretación, síntesis y enunciación coherente y pertinente de las estructuras conceptuales correspondiente a los dos grandes núcleos conceptuales que se indagan (epistemología e investigación cualitativa), en muy estrecha relación con una didáctica que aproveche la epistemología de las maestras en formación, para establecer dinámicas experienciales alrededor de los problemas pedagógicos suscitados en el aula. Con esto se desarrollan los restantes objetivos de la investigación.

La investigación, en cuanto a inscripción en un horizonte de producción científico, se inscribe fundamentalmente en el **paradigma** interpretativo-cualitativo. Por este motivo, se desarrollará el **método** hermenéutico, en tanto que persigue una

síntesis conceptual y teórica de grandes conjuntos conceptuales orientada hacia la configuración de construcciones teórico epistémicas por parte de una investigadora educativa (sujeto conocido: maestra en formación de la E.N.S.M.A.), interesada en aplicar principios, métodos y procedimientos epistémicos de carácter crítico que permitan la orientación cualitativa a sus indagaciones de índole educativa. En palabras de Martínez (2008):

El proceso natural del conocer humano es hermenéutico: busca el significado de los fenómenos a través de una interacción dialéctica o movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de éstas al todo. Es más también el todo sigue ese mismo proceso e interacción con los contextos mayores, pues, como dice Habermas (1996), “interpretar significa, ante todo, entender a partir del contexto”. (pp. 79-80)

Se propone fortalecer el vínculo entre las epistemologías concernientes a lo comprensivo y crítico emancipador, con las necesidades de investigación en las estudiantes de programas de educación de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta, colectivo particular, conglomerado intersubjetivo de caracteres sociales diferenciadores y originales. El acercamiento a la investigación como fenómeno social representado en la práctica investigativa de las normalistas exigió establecer la realidad subjetiva, original, situada, cargada de las contradicciones cotidianas, de los choques entre tantas voluntades puestas en el juego de la vida escolar. Este requerimiento necesitó adoptar un método de investigación cualitativa cercano a la **teoría fundamentada**, que así definen Strauss y Corbin (Strauss & Corbin, 2012)

¿Qué quieren decir Strauss y Corbin al usar la expresión «teoría fundamentada»? Se refieren a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. [...] Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción. (pp. 13-14)

Se entendió la necesidad de ofrecer eventos interpretativos que procuraron, en términos Gadamerianos, la consecución de nuevos significados dado que “La comprensión no es nunca un comportamiento sólo reproductivo, sino que es a su vez

siempre productivo”. (Gadamer, 1960/2007, p. 366). Se quiere aportar la fusión de una didáctica de la epistemología con una didáctica de la investigación bajo un mismo nivel de comprensión de la realidad: la perspectiva Crítica que ilumina las prácticas pedagógicas en el aula.

La investigación en ciencias sociales y ciencias humanas, así como la disciplina didáctica que le corresponde en educación, hacen parte del horizonte comprensivo de las epistemologías deudoras del paradigma cualitativo (Rojas de Escalona, 2010), de lo considerado epistemológicamente como parte del recorrido histórico de las epistemologías de la comprensión. El diálogo filosófico ha exigido delimitar el campo de la investigación científica en aquellos pensadores que son la fuente de los métodos enfrentados al paradigma positivista. De esos pensadores fue necesario establecer el corpus documental esencial para entablar una relación que permitiera conocer las diferentes propuestas en el marco común de lo investigativo y cualitativo. En el próximo acápite, “Diseño de investigación”, se desarrollan más las estrategias de interpretación efectuadas. Así, al lado del método hermenéutico que es el eje de esta investigación, en lo tocante a la exploración teórica que se precisan en los objetivos de este trabajo, se aplica también, como metodología, una **hermenéutica filosófica** que Sandín (2003) define como:

El encuentro con un texto histórico o las expresiones de los demás y el interpretador es un encuentro dialógico, una fusión de horizontes en términos de Gadamer. Así la hermenéutica tiene una importancia ontológica profunda, porque trata la comprensión como nuestra “forma primordial de ser en el mundo”. El investigador se implica así en un diálogo con el otro en un intento de llegar a una mutua comprensión del significado e intenciones que están detrás de las expresiones de cada uno. (p. 61)

En las Ciencias Sociales y humanas, y específicamente en la educación, se quiere la comprensión del hombre como colectivo cultural particular, dueño de su tiempo, de su originalidad, de su quehacer interpersonal (Vasco, 1990). Se persigue la autocomprensión no sólo del individuo con su entorno académico y laboral, sino sobre todo, la autocomprensión de las educadoras en formación desde los asuntos de

su vida práctica, de sus decisiones formativas, de su orientación colectiva hacia un obrar que es indagación. (Habermas, 1973, citado por McCarthy, 1998).

Entendiendo comprensión en los marcos de la interpretación, en la perspectiva dinámica de establecer el ejercicio entre un intérprete y una construcción de sentido, que en el caso de este estudio, se constituye en la dinámica de discusión y valoración de lo epistemológico recorriendo suficientemente la dialéctica hegeliana, la dialéctica material marxista, la fenomenología husserliana, la analítica existencial de Heidegger, la hermenéutica de las ciencias humanas de Gadamer, para realizar una articulación bajo la opción de la Teoría Crítica de la Sociedad en J. Habermas, a partir de los textos fontales primarios de cada pensador. Estas indagaciones en el marco de lo entendido como elaboraciones del “sujeto cognoscente”, en términos de Vasilachis (2006). Esto demandó un esfuerzo por respetar el conjunto del pensamiento de cada autor con los puntos relevantes de la obra capital. Realizado el estudio filosófico fundamental, se asume, pues, lo referido por McCarthy (1998), a propósito del concepto de *Verstehen* gadameriano:

La comprensión, para Gadamer, está inextricablemente vinculada con la interpretación (...) el intérprete tiene que conceptualizar su material de tal forma que éste conserve su extranjería y, sin embargo, quede puesto en una relación inteligible con el mundo de la vida del intérprete. (pp. 208-210).

Se estableció entonces las condiciones para una labor de construcción del diálogo, bajo la perspectiva de complementariedad de Vasilachis (2006) uniendo sujeto conocido (maestras en formación) y posibilidades del sujeto cognoscente (epistemologías y métodos de lo cualitativo) para hacer posible la significación epistémica emancipatoria de los eventos educativos cotidianos, agenciados por docentes que aspiran a transformar las prácticas por su labor constante de indagación (Stenhouse, 1998).

### **Diseño de Investigación**

Aquí se proponen las fases o etapas que se han efectuado para llevar a término esta investigación. El primer objetivo específico lo enunciábamos atrás como:

“Investigar los niveles de competencia epistémica de la praxis investigativa en relación con las exigencias de la investigación cualitativa, en las estudiantes de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta.”. Este primer objetivo mueve a partir de la realidad, a hacer consciencia del “**sujeto conocido**” definido por Vasilachis (2006), ya citada *supra*.

Desde otro punto de vista, pero muy pertinente, “**matriz epistémica**” también fue concepto regulador y orientador para alcanzar un trasfondo común a los diversos planteamientos ofrecidos por los informantes claves. La historia, la tradición, el conjunto de prácticas que llenan la cotidianidad, la criteriología constante para la percepción y el análisis de las diferentes situaciones formativas, constituyen en la E.N.S.M.A. una matriz epistémica. Según Martínez (2010), tal matriz es

El trasfondo existencial y vivencial, el mundo de vida, y a su vez, la fuente que origina y rige el modo general de conocer, propio de un determinado período histórico-cultural y ubicado también dentro de una geografía específica, y, en su esencia, consiste en el mundo propio y particular que tiene un grupo humano de asignar significados a las cosas y a los eventos, es decir, en su capacidad y forma de simbolizar la realidad. (p. 39)

La primera parte de constitución del diagnóstico estableció instrumentos y fuentes principales de información. Desde el conocimiento de los posibles informantes y la selección y citación de los informantes claves, se asumió la experiencia formativa de la investigación en maestros y maestras formadoras y maestras practicantes, cercanas a los procesos y las actividades investigativas del centro. El escenario particular circunscrito a las estudiantes de la Normal María Auxiliadora de Cúcuta constituyó la base de realidad que ha arrojado el nivel de comprensión de lo epistémico, los vacíos, las inconsistencias y las necesidades formativas. En esta primera parte se aplicó la investigación cualitativa en la metodología de teoría fundamentada, según la revisión, los aportes críticos y puntuales de Martínez Miguélez (2010).

Segunda parte. Conformadas las grandes definiciones que constituyen la estructura de comprensión teórico-epistemológica de la investigación, de las institución como “sujeto conocidos” y definidas las necesidades formativas de esta

entidad, se examinó los diseños categoriales para una consideración pertinente de lo epistémico y lo metódico (orientado a la formación de la investigadora educativa). Esta segunda parte demandó lectura atenta, síntesis interpretativa y nuevas consultas, observaciones y entrevistas con conocedores de la epistemología actual y de los programas de formación de la E.N.S.M.A., para precisar, especificar o ampliar puntos relativos a la estructura conceptual y experiencial que mejor respondía a las necesidades de la institución. Esta segunda fase arrojó unas primeras estructuras teórico-epistémicas, unos primeros argumentos del cuerpo del documento, así como el horizonte metódico particular para la apropiación de las competencias epistémicas.

Se recuerdan aquí los tres objetivos específicos, concernientes al “sujeto cognoscente”, y al diálogo filosófico, enunciados como orientadores de esta investigación que han sido desarrollados a través de la metodología de la hermenéutica filosófica:

Manejar las diferentes posturas epistemológicas, investigativas y metodológicas de los autores representativos que en el desarrollo histórico contemporáneo se articulan con el enfoque cualitativo de la investigación y que se exigen para una comprensión de los problemas investigativos en educación.

Organizar los principios fundamentales que identifican la epistemología de la Teoría Crítica de la Sociedad en J. Habermas, sobre las categorías pertinentes a lo investigativo cualitativo y lo investigativo en educación.

Contrastar las perspectivas epistemológicas de la Teoría Crítica de la Sociedad con las propuestas identificadas en las demás posturas epistemológicas del desarrollo histórico contemporáneo.

Un primer gran producto epistemológico-teórico-metódico de este trabajo, en orden a los objetivos de investigación definidos, fue consignado en el capítulo anterior, constituyendo el marco referencial. Este estudio hermenéutico-filosófico demandó un año de atentas y no pocas fatigosas lecturas. Lo padecido en la reflexión de los textos se repitió en la escritura de los estudios particulares sobre cada autor. Para quien escribe estas líneas, plantado en el punto de vista hermenéutico-dialogante, ha sido muy difícil suprimir la primera persona en la redacción. También fue crítico el mantener un flujo redaccional dinámico que no cayera en citas “atómicas”



desligadas de los núcleos conceptuales propios de cada segmento de las obras analizadas.

La tercera parte retomó entonces los esquemas básicos que produjo la segunda, y da la redacción formal, concreta y completa de cada uno de los lineamientos, criterios, conceptos atinentes a cada autor representativo estudiado, y cada uno de los métodos propuestos. Estamos ante lo que se puede denominar el “escenario textual” de la investigación. Pudiéndose optar por desarrollar los métodos (categoría general) asociando a los autores (categorías específicas), aquí se corroboró la opción por estudiar a los autores capitales fijando la caracterología del método correspondiente. La ausencia casi total de la mención de estos en las entrevistas y en las construcciones teóricas de la primera parte confirmó la importancia de desarrollar este gran núcleo de la investigación.

Se ganó así la riqueza, profundidad y capacidad analítica de cada autor. Con esta opción se suplió la inexistencia de un guión conceptual que se ocupe respetuosamente de cada autor elegido. Es necesario reconocer que, ante la imposibilidad de tocar a todos, se debió seleccionar y dejar por fuera pensadores trascendentales, pero no fundamentales en la óptica de la producción científica. Este fue el caso particular de Nietzsche, mucho más cercano y pertinente para el tratamiento de lo estético y los cuestionamientos a perspectivas de enunciación ética y religiosa.

El diálogo filosófico se planteó haciendo preferencia por lo más esencial, por lo categorialmente cercano a la estructura general emergida de la interpretación de las informaciones recogidas en las entrevistas a los informantes clave. Así pues, algunos autores considerados en los primeros diseños, se dejaron de lado porque el volumen de la literatura hubiera hecho eterna la indagación. Se estrecharon los marcos de referencia teórica pues, aunque cada autor señala caminos de profundización muy interesantes, se debía dar un límite para no discurrir por temáticas ajenas a la producción y crítica de saberes. Aunque se insistió en el rigor y la profundidad, quedaron por fuera aspectos que no se conectaban directamente con los horizontes epistémicos y los conceptos más habituales en la comprensión de cada corriente y

cada método, cumpliendo con el mandato hermenéutico crítico de interpretar “entendiendo en el contexto”. El mundo de la vida refiere a lo humano, lo social, lo político, lo ético-valorativo, lo educativo, lo religioso, lo estético. Pero derivar todas las acepciones implicadas en cada autor demanda otra investigación, u otras investigaciones. Siempre se intentó penetrar en los principales sentidos y las más urgentes intenciones de cada autor.

Con Hegel se ubica lo correspondiente al método dialéctico. Hegel se había estudiado según la versión tradicional de la *Fenomenología* traducida por Wenceslao Roces. Al consolidar el estudio, fue posible adquirir la versión más reciente, bilingüe, de Antonio Gómez Ramos. La ya larga investigación de este idealista se prolongó aún más, para recomponer las citas desde esta traducción más moderna y pertinente. Algo similar sucedió con Marx, pues las primeras lecturas eran de versiones no muy limpias ni legales, que se revisaron para hacer citas a través de ediciones de mayor reconocimiento académico. En Marx se propone la dialéctica materialista, clave para las consideraciones investigativas de las ciencias sociales y de la historia, particularmente como crítica al capitalismo. Cuando se creyó conveniente, se tuvieron en cuenta aportaciones de estudiosos actuales. Pero en cierto punto, tanto en Marx como en los demás, esto pudo volverse un círculo infinito de revisión tras revisión, que aunque importante teóricamente, hacía de la exposición algo excesivamente erudito, abigarrado y pesado.

Al proponer Husserl, fue importante retomar el texto original pues las grandes claridades para asociar ciencia y mundo de la vida, subyacen primordialmente en la perspectiva fenomenológica, con sus diferentes aspectos analíticos. Husserl no es un gran escritor, y sus obras carecen de la amable claridad del filósofo por lo que sus argumentaciones necesitan de una proyección en términos coloquiales y cotidianos.

De oficio, la hermenéutica aquí efectuada revisó el recorrido de los diferentes métodos, para contextualizar la estructura categorial de cada pensador y para evitar definiciones o afirmaciones ligeras, parciales o erróneas. En perspectiva de proyecto futuro, la riqueza de esos matices conceptuales servirá para ofrecer recurrencias experienciales en procesos formativos de investigación.

Como es de consumo en los análisis y las interpretaciones filosóficas, siempre se retomaron las críticas antecedentes por las cuales cada pensador reestructuró la concepción del tema epistemológico tratado. De la misma manera, se estudiaron los especialistas más connotados de cada autor, aunque el hilo de la exposición fue la obra misma, elocuente en su integralidad. En este punto Heidegger fue particularmente difícil de delimitar, dado que su alegato enfrenta a toda la filosofía occidental hasta su momento verificada. Por ello, no es fácil distinguir qué sí o qué no corresponde a lo cognitivo, muy particularmente porque él rechaza toda enunciación epistemológica por considerarla como olvido del ser. Lo otro agudamente complicado fue el intentar verter el lenguaje original y oscuro del ontólogo en un texto de pronta lecturabilidad. Lo enriquecedor estriba en la transformación del punto de vista de comprensión, que disuelve la separación moderna, “epistemológica”, de sujeto y objeto, y sienta las bases de otro ser, de otro comprender.

Se ha dispuesto, entonces, un planteamiento teórico nacido de las fuentes primarias. Se considera que la propuesta teórica da suficientes estructuras conceptuales para componer nuevas experiencias de formación investigativa con talante no positivista. A propósito, en Gadamer se encuentra la fuente para asumir los grandes dinamismos de la educación como formación, y tras ella, toda la reflexión ricamente elocuente que da apertura a posibilidades de interpretación en todas las ciencias humanas. La hermenéutica supera así la reducción de ser una simple aplicación de “reglas de interpretación”, para constituirse en irrupción de lo humano gracias al diálogo y el lenguaje como estructuras esenciales.

Con Habermas fue necesario ampliar el *corpus* documental inicial de estudio (Sus tres grandes obras: *Conocimiento e interés*, *Teoría de la Acción Comunicativa* y *Conciencia moral y acción comunicativa*), para componer la revisión de los anteriores pensadores desde la óptica crítica. Habermas sigue el talante ético kantiano, recupera las dimensiones hegelianas del despliegue histórico de la conciencia, examina el mordiente emancipatorio clásico y moderno de la teoría, retoma las elaboraciones del pensamiento comunicativo y ofrece con todo ello, un

panorama epistemológico crítico, adverso a los totalitarismos, las ideologías y la fragmentación de los individuos y saberes en el mundo de la vida.

Habermas ha estudiado y ha polemizado con todo pensamiento conocido actual: los positivistas, Popper, los marxistas, los propios compañeros de la Escuela de Fráncfort, los lingüistas, los filósofos analíticos (Wittgenstein, Russell), los hermeneutas (Dilthey, Gadamer, Ricoeur), los teólogos (Pannenberg, Ratzinger), los anglosajones (Rorty, Rawls, Searle, Moore), y un largo etcétera.

Tal actividad crítica arroja como resultado una propuesta epistemológica que da cabida a todas las demás, pero que insiste, muy moderna e ilustradamente, en la incontrovertible necesidad de hacer crítica a las ideologías y de establecer mecanismos de diálogo y participación para un consenso comunicativo. En un futuro alguien podría dedicarse a componer la historia de la filosofía actual a partir de la crítica habermasiana. Igualmente, aquí se ha dado cuenta de los puntos más sobresalientes de las críticas fundamentales y sus correlativas propuestas en lo presentado por Habermas.

La cuarta fase miró las correlaciones entre las necesidades de las estudiantes, los puntos de vista de sus docentes, con los horizontes de construcción de saber propios de cada autor estudiado, particularmente de la propuesta crítica de Habermas. Se presenta en esta fase final el análisis de los resultados de la indagación con los entrevistados, la emergencia de categorías desde la teoría fundamentada, pero específicamente desde la metodología propuesta por Martínez (2010), en el capítulo 9 de *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Así, el capítulo V. dispone de una estructura formativa mínima para debatir en el marco de una reforma de lo epistemológico e investigativo en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta. Está claro que se colaborará con la reflexión de lo epistémico, en un ambicioso proyecto que aúna investigación y reflexión filosófica, en un programa articulado con todas las áreas y estimulado por el ejercicio de filosofía para niños aplicado desde los primeros cursos de la institución.

## Escenario

La investigación se llevó cabo en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta. Esta institución se encuentra en la Av. 4ª. No. 12 – 81, centro, frente a la Torre del reloj. Se transcribe una breve pero pertinente reseña histórica extraída del PEI de la institución E.N.S.M.A (2011):

La Normal comienza su historia como “Colegio Cúcuta”. Fue creada por la Honorable Asamblea Departamental según Ordenanza N° 4 del 20 de Marzo de 1934 como Bachillerato Académico.

Por el Decreto del 30 de Enero de 1935 el Gobernador del Departamento Luis Hernández Gutiérrez y el Director de Educación Pública, Dr. Felipe Ruan, realizaron los nombramientos del personal directivo.

Por los Decretos Nos. 1829 y 71 de 1939 se nombraba una directora de práctica.

Se establece una Escuela Anexa al Colegio para que las estudiantes llevaran a la práctica los conocimientos técnicos recibidos en el aula.

Por el Decreto departamental N° 248 del año 1950, la Normal de Señoritas pasa a ser dirigida por las Hijas de María Auxiliadora. El 1° de Febrero de 1953 fue nacionalizada mediante contrato escrito entre el Dr. Lucio Pabón Núñez y el Dr. Óscar Vergel Pacheco. Se le dio entonces el nombre de Normal Nacional María Auxiliadora.

En 1997 cambió la razón social, según el Decreto N° 001372 del 10 de octubre, por Escuela Normal Superior María Auxiliadora, al recibir la acreditación previa como Normal Superior.

En el 2003, con la resolución 075 de enero de dicho año, recibe la acreditación de calidad y desarrollo. A raíz de la ley 715 se cambia nuevamente su razón social, quedando con el nombre de Escuela Normal Superior María Auxiliadora. (p. 17)

La E.N.S.M.A. es una institución oficial cuyos maestros, directivos y administrativos están vinculados a la contratación estatal a través de la Secretaría de Educación Municipal de Cúcuta. Fue un bachillerato clásico, que se volvió técnico de dirección seglar, para finalizar siendo una institución formadora de educadoras. El otro rasgo diferenciante es que está regentada por las religiosas Hijas de María Auxiliadora, religiosas salesianas, de reconocida trayectoria en la formación de jóvenes. Este carácter

de la dirección permite reconocer unos hábitos de relación, trabajo y orientación escolar que insisten en aspectos tales como: la formación en valores; el respeto y cultivo de las relaciones trascendentes; el rigor, el orden, la pulcritud, la modestia y corrección, la importancia de los proyectos pastorales entre otros.

En Colombia se clasifica la población según una escala socio-económica de 6 estratos. Respecto a las familias que integran la institución, cultural, económica y socialmente se consideran pertenecientes a la clase media – baja, promedio de estrato 2 y 3. Dada la crisis de la frontera que castiga duramente a la mayoría que se dedica al comercio, la tasa de desempleo es alta. Predomina entre las familias el subempleo (el comercio informal) y el desempleo. Varias familias se dedican a las ventas ambulantes y, en contraste, un número significativo de padres y madres están dedicados/as a la docencia y otras profesiones.

La familia de las niñas y jóvenes de la Normal participan de toda la problemática actual de la familia, son pocas las que cuentan con sus dos padres, muchas están a cargo de sus abuelos u otros familiares cercanos, a causa de la muerte de uno de los dos progenitores, o por separación de los mismos.

La investigación que se quiere realizar beneficiaría a las maestras en formación de los grados 12 y 13. Se recuerda que la formación media vocacional llega hasta el grado 11 (bachillerato). La Institución se considera de educación superior porque expide títulos de profesionalización, una vez finalizado y aprobado el grado 13, que permiten a las Normalistas Superiores laborar en el ejercicio docente para preescolar y primaria. En el escalafón docente determinado por el Decreto 1278 de 2002 corresponde al grado 1 A, “Normalista Superior o Tecnólogo en educación”.

### **Informantes Claves**

Luego de unas primeras conversaciones que giraron en torno a tres aspectos, uno fue subsumido y fue necesario de distinguir los informantes según dos categorías. Se deben cubrir, entonces, dos grandes aspectos: la formación filosófico-epistémica particular orientada a la investigación educativa en la Normal, y la comprensión didáctica de lo investigativo. Tales aspectos asumidos desde el hoy formativo de la

Normal, con sus programas, sus prácticas pedagógicas, sus proyectos recientes. Respecto de la primera gran categoría preliminar **“Competencias epistémicas”**, se buscaron tres informantes claves que hoy (2016) hacen parte de la comunidad educativa. En un primer momento se había establecido relación preliminar con 4 docentes. Pero diversas circunstancias (nombramiento de rector en otra institución, nombramiento de coordinador en la básica secundaria), alejaron unos primeros informantes claves del desarrollo de la entrevista definitiva. Se seleccionó, entonces, al docente que ha impartido las asignaturas de filosofía y ética en la institución, en este último año. No hay más docentes de filosofía. Este docente tiene más de 20 años de experiencia en la enseñanza de la filosofía y ha colaborado en la dirección de los trabajos de grado de las estudiantes de 12 y 13. Con él se accedió al momento actual de la enseñanza de la filosofía, en el ámbito institucional de formación pedagógica. Valga resaltar que no hay más docentes de filosofía, no hay otro encargado de la asignatura en los grados de 10°. y 11°.

En esta misma categoría de epistemología, se contactó, como docente, una exalumna de los años 90, que posteriormente a su graduación como normalista, estudió licenciatura y postgrado en educación, por lo cual tiene un manejo apropiado y actualizado de la historia curricular del centro, vasta experiencia como docente en colegios privados y públicos, y posibilidad de establecer el vínculo de lo epistemológico relacionado con la investigación. Además, hoy es maestra acompañante de las prácticas de las normalistas. Ella pudo constatar la pertinencia y los requerimientos que el proceso formativo demanda a la institución para responder convenientemente a las exigencias de la investigación, en los términos actuales.

Este primer grupo se completó con una estudiante de grado 12, con la filosofía de 10 y 11 cercanas, y con la experiencia actual de las asignaturas de investigación del ciclo complementario. Esta estudiante constituyó un válido testimonio de las prácticas pedagógicas de la E.N.S.M.A., particularmente en lo que respecta del componente epistemológico asociado a la investigación.

Respecto a la segunda gran categoría preliminar, **“Investigación”**, se quiso explorar la formación para la investigación y los ejercicios reales de indagación. Para

el tema específico de lo investigativo, se tuvieron charlas preliminares con 5 estudiantes, 3 de grado 12 y 2 de grado 13. Finalmente, por su apropiación de la temática y por disponibilidad de tiempo, se seleccionó una niña de 12 y otra de 13. Las jóvenes cuentan con mayor cultivo pedagógico, así como mayor experiencia que las estudiantes de media vocacional (10 y 11), y pueden ilustrar el desempeño de una maestra investigadora. De hecho, no solamente han realizado las prácticas que obligan los programas de didáctica de la institución, sino que cuentan con experiencia laboral reciente, muy observante de los principios recibidos en la formación pedagógica de la Escuela Normal. Ambas están en la perspectiva de enfrentarse de tiempo completo a las condiciones laborales reales.

Del contacto con varios docentes cercanos a lo investigativo (4 en total), luego de constatar cierta lejanía con los programas actuales de la Normal (se había contactado inicialmente exalumnas que enseñan investigación en licenciaturas), se seleccionó al docente hoy responsable de la asignatura de investigación, licenciado en filosofía y quien ha acompañado concretamente los ejercicios investigativos de las maestras en formación. No hay en la institución más docentes de investigación. Este joven maestro, inquieto tanto en lo epistemológico como en lo investigativo, pudo dar razón de la realidad investigativa en el ámbito formativo, contando además con las condiciones reales e ideales que tendrían que verificarse para un adecuado desarrollo de las prácticas investigativas imbricadas en la reflexión epistemológica.

### **Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos**

La técnica aplicada fue la entrevista en profundidad, para permitir la construcción de la realidad tanto del docente que forma a educadoras, como de las maestras en formación que se enfrentan a la práctica pedagógica e investigativa. Asimilamos esta entrevista con la entrevista “Estandarizada no programada” (Rojas de Escalante, 2010). En este tipo de entrevista el investigador elaboró un guión que contenía los temas y los subtemas. En orden a este tipo Martínez (1989) afirma “Las técnicas que tienen mayor “sintonía epistemológica” con el método hermenéutico-dialéctico, y la más adecuada para descubrir estructuras, son las que adoptan la forma



de un *diálogo coloquial o entrevista semiestructurada*” (p. 131). Esta no define ni las preguntas mismas, ni el orden de ellas, con el fin de permitir una conversación abierta regulada por el carácter personal del sujeto entrevistado, así como del contexto. Supuso un entrevistador entrenado en el vocabulario y las peculiaridades del contexto.

Hubo, como ya se expresó atrás, unas entrevistas previas con los diferentes candidatos a ser informantes. Tras esos primeros contactos, se determinó los seis informantes de mejor disposición para dialogar con el investigador. Citados en distintos momentos, los diálogos se desarrollaron en aulas de la institución, con el debido permiso de las directivas, y con los protocolos de defensa de la intimidad de las personas que generosamente oficiaron de entrevistados. Estas entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior ordenamiento y análisis. Se utilizó una grabadora digital de audio “SONY”, referencia ICD-PX440, que permitió el traslado de archivos de audio en formato mp<sup>3</sup> a través de un “plug” conectable al puerto USB. Las entrevistas, con los mínimos cambios de formalización, pueden leerse completas en los anexos.

### **Interpretación de Resultados**

Se aplicó la estrategia de análisis cercana al método de la **teoría fundamentada**. Se adoptó aquí, como metodología de interpretación de resultados, o procedimiento de análisis de datos, lo propuesto por Martínez Miguélez (2010) en los pasos de **categorización, estructuración, contrastación y teorización**. Martínez afirma, en este punto final de la investigación, que “El proceso completo implica la categorización, la estructuración individual y general, la contrastación y la teorización propiamente dicha” (p.259).

El primer paso es la **categorización**. Luego de realizadas las entrevistas, lo grabado fue transcrito constituyéndose así la básica información protocolar. El texto fue sometido a una sencilla división temática que agrupó las distintas oraciones en torno al término clave, en una primera visión del contenido en los cuatro, cinco o seis grandes campos semánticos que desarrollaron los entrevistados. Las categorías

preliminares de epistemología e investigación se fracturaron con nuevas relaciones: naturaleza inquisitiva del humano, valor formativo del ejemplo docente, disonancias respecto a la orientación pedagógica de la institución educativa, dinámica de reestructuración y cambio de programas y prácticas pedagógicas, urgencia de ampliar los marcos formativos y definir transversalidades, y un largo listado. Muy dicente es el silencio en torno a lo epistémico y lo cualitativo: de primera mano, casi que ningún entrevistado expresó argumentos acerca de los métodos epistemológicos propios de la investigación cualitativa.

Vistas las subcategorías en conjunto, estas se conectaron alrededor de ejes para permitir la afirmación de las grandes categorías que se desarrollan a lo largo del diálogo, vuelto planteamiento comprensivo. Se realizó entonces una última agrupación en las cuales las categorías se asociaron “de acuerdo con su naturaleza y contenido” (p. 270). En este punto del análisis, ya se vislumbraba una identidad cercana a la “matriz epistémica” que conjuga los criterios de “sujeto conocido” propio de las estudiantes y docentes de la E.N.S.M.A.

El segundo paso es el de **estructuración**. Para Martínez (2010) “los procesos de estructuración y teorización se constituyen como el corazón de la actividad investigativa”. En este punto el proceso, ya interpretativo, “sigue básicamente un movimiento en espiral, del todo a las partes y de las partes al todo, aumentando en cada vuelta el nivel de profundidad y de comprensión” (p. 275). Realizado un cotejo con las demás entrevistas, fue posible reelaborar las primeras categorías ordenadas en las unidades temáticas iniciales, en otras que permean las seis entrevistas y permiten realizar correlaciones. Siguiendo la recomendación de Martínez, esa gran categoría resultante de la estructuración, primero la enunciaremos sucintamente como la estructura **particular** que surge de cada entrevista, para posteriormente realizar una reseña de lo que puede ser la estructura **general** de toda la información. En el siguiente capítulo se exponen las categorías emergentes, como partes de la estructura general, luego de reseñar las estructuras individuales propias de cada entrevistado.

El tercer paso es, para Martínez (2010), la **contrastación**:

Esta etapa de la investigación consistirá en relacionar y *contrastar* sus resultados con aquellos estudios paralelos o similares que se presentaron en el marco teórico referencial [...] Esta comparación y contrastación pudieran llevarnos hacia la reformulación, reestructuración, ampliación, o corrección de construcciones teóricas previas. (p. 276)

Este tercer paso referencia las afirmaciones fundamentales de los informantes sobre los núcleos temáticos de investigación y de epistemología, en los procesos formativos del entorno institucional. Previamente se generó, en la estructura general, un espacio categorial que permitió cotejar grandes proposiciones típicas de los pensadores de lo comprensivo, y lo expresado como fondo común por los informantes clave. Aquí sucede el diálogo con los esquemas comprensivos propios de cada uno de los pensadores desarrollados en el marco referencial, configurándose la lectura de los fenómenos situados en la cotidianidad según la luz de los principios teórico-epistemológicos de Hegel, Marx, Husserl, Heidegger, Gadamer y Habermas. Este momento de la interpretación perfila puntos básicos diferenciadores que identifican los procesos de nuestra población, nuestro escenario, la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta, constitutivos de su “matriz epistémica” (Martínez, 2010).

En esta investigación se sigue hacia un cuarto proceso, inscrito en el eje conceptual de la teoría fundamentada, y se concluye la interpretación de los datos constitutivos de la información protocolar con la **teorización**. Martínez (*op. cit.*) indica que: “Las actividades formales del trabajo teorizador consisten en percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar, establecer nexos y relaciones y especular; es decir, que el proceso cognoscitivo de la teorización consiste en *descubrir y manipular categorías y las relaciones entre ellas* (p. 279). En este último momento, para ofrecer la aproximación teórica propiamente dicha, (capítulo V. de esta tesis), fue necesario recuperar los grandes guiones de exposición categorial de los autores expuestos en el marco referencial. Esta lectura se conjuga como una propuesta de formación teórico-epistémica, para las maestras y para la Institución, en los paradigmas de lo cualitativo en la investigación educativa.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS DE RESULTADOS

El punto de llegada de esta investigación lo representa una aproximación teórica resultante de la interpretación realizada de las informaciones fundamentales de los informantes claves a la luz de los guiones de comprensión correspondientes a los pensadores estudiados en el marco referencial. Se ofrece en este capítulo los resultados del proceso de interpretación, a través de la metodología propuesta por Martínez (*ob.cit.* pp. 263-289).

Respecto a las unidades temáticas establecidas preliminarmente, en el diseño de la entrevista previo al ejercicio se había considerado tres categorías. Una vez que se adelantaron los contactos, se tuvieron las primeras conversaciones, se vio que los informantes, en su realidad, asociaban con mejor propiedad dos de esas primeras tres categorías. La tercera (“didáctica”), que aquí ya no se distingue, en el diálogo se asoció tanto a lo filosófico-epistémico como a lo investigativo. A pesar de constituir una realidad y hasta una asignatura diferente, terminó haciendo parte de lo investigativo. Ello habla bien de la metacrítica que realizan maestros y estudiantes a los procesos pedagógicos en la institución. Expresa también una inconsistencia: no parece haber atención a lo específicamente didáctico de cada disciplina del saber (desatención extendida a las materias “normales” del currículo general), y menos aún, asociar tal didáctica de lo disciplinar a los procesos investigativos. Eso quiere decir, también, que las asignaturas no pedagógicas despliegan unas prácticas pedagógicas francamente tradicionales, no suficientemente articuladas con el eje estructurante institucional de lo educativo.

Entonces la indagación, a través de las entrevistas, focalizó dos grandes unidades temáticas, dos grandes categorías: competencias epistémicas e investigación. Inicialmente se perseguía informar de la categoría “Epistemología”, para explorar el posible diagnóstico de las competencias epistémicas de las estudiantes, lo que hemos denominado atrás el “sujeto conocido”.

Así mismo, la segunda categoría “Investigación”, enunciaría un campo de desempeño específico, acorde con los programas de formación y con el P.E.I. de la institución: maestra investigadora. Este propósito formativo institucional encuentra su razón de ser en la dinámica de responder constantemente a la realidad, situada, que constituye el acto pedagógico. Se recupera en este punto la percepción de una actitud investigativa genérica, como componente del quehacer de una maestra normalista.

Curiosamente, por la estrecha relación, y porque los informantes docentes son los directos y únicos responsables de los procesos de formación investigativa, se constató que de un tópico temático inicial, específico, se relacionaban elementos de la otra unidad temática, visualizándose claramente cinco grandes correlaciones que serán las categorías emergentes descubiertas en este ejercicio de investigación. El conocimiento lleva a la investigación y la investigación al conocimiento. Las dos categorías previas finalmente se explanaron en las cinco emergentes con las cuales se da razón de lo estudiado. Esta acepción definirá el eje de nuestra propuesta teórica: formación pedagógica desde prácticas investigativas fundadas en las tradiciones epistémicas articuladas en todos los campos del saber. Realizadas las seis entrevistas, así se codificaron los seis informantes claves:

**Cuadro 3**  
**Codificación de los informantes claves**

<b>Instrumento</b>	<b>Informantes Estudiantes</b>	<b>Informantes Docentes</b>
<b>Entrevista</b>	Estudiantes EE1	Docentes ED1
	Estudiantes IE2	Docentes ED2
	Estudiantes IE3	Docentes ID3
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>3</b>

## **Categorización, Estructuración y Contrastación**

### ***Categorización***

Como se anunció y definió en el capítulo anterior, se procedió a realizar el ordenamiento, clasificación e interpretación de las informaciones obtenidas a través de las entrevistas. En este primer paso se realizó la transcripción de los audios. Por fortuna la calidad sonora fue muy buena, no conociéndose de la pérdida de ninguna declaración o información. El texto resultante admitió una primera corrección de estilo para robustecer y perfilar las afirmaciones realizadas. Ese segundo texto fue presentado a los informantes quienes, en la casi totalidad de las veces, admitieron las modificaciones sugeridas. Algún informante suavizó ciertas expresiones pues, en el papel, aparecían como muy severas y taxativas, contra la institución. Otros informantes admitieron la dureza de las expresiones, pero no se retractaron de la fraseología empleada.

Con la información protocolar consolidada se realizó una primera clasificación temática. Dado que el diálogo fue generalmente fluido, se contó con la facilidad de inscribir temáticas con cierta progresión y sucesividad. No obstante, también se identificaron reiteraciones, incomprensiones y asimetrías entre lo preguntado por el entrevistador y lo explicado por el informante. Se reitera: lo atinente a métodos de las tradiciones epistemológicas fue ignorado en cinco de los seis informantes. El tono de las conversaciones fue formal, sin ser distante o fingido, manejándose un léxico inscrito en el universo pedagógico. Ello no impidió que se usaran giros propios de lo coloquial e informal. Pero no se identificaron vulgarismos, como tampoco expresiones insultantes o desobligantes. Los aspectos críticos de la institución se expresaron con respeto y enmarcados en contextos que connotan honestidad y espíritu de mejoramiento.

Para dividir el texto de cada entrevista, se nominalizaron sectores documentales con el tema aglutinador, habitualmente en relación al concepto clave de las preguntas

del entrevistador. (Ejemplo: **Proceso de formación**, que aquí se señalará con negrilla), y las derivaciones de este tema se identificaron con letras mayúsculas (A: “Estrategias didácticas”). Si aparecía alguna relación más específica, esta se proponía como una letra con subíndice numeral (Ejemplo, A<sup>1</sup>: “Lectura de noticias pedagógicas”). Esta fácil metodología permitió la conexión, de manera generalmente sucesiva, de las subcategorías con una más englobante. Ejemplo de esto: **bachillerato**, media vocacional, noveno, décimo y once aparece como período temprano, el último grado de básica secundaria y la media vocacional, constitutivo del currículo general de la educación colombiana. Este período es asociado, por oposición del énfasis formativo pedagógico, al último período, que es enunciado como grados doce y trece, **formación complementaria**, conectados por un continuo que se tematiza como proceso formativo. En unos informantes correspondió a lo filosófico-epistémico, en otros a lo investigativo. Generalmente la primera afirmación obturaba el diálogo a partir de las definiciones que el informante consideraba pertinentes para el gran tema propuesto. Los subtemas expuestos no fueron más de cuatro, cinco o seis por informante. Las derivaciones tampoco sobrepasaron a las cinco especificaciones. Se han considerado los textos de las preguntas cuando ello ha sido relevante y ha significado un punto original del fluir del diálogo.

### ***Estructuración***

En este apartado se quiere ofrecer los ordenamientos que de manera sintética dan sentido al material informativo identificado y relacionado en la categorización. Siguiendo a Martínez (*op. cit.*), se aplicará el principio de que

Habrán categorías que se podrán integrar o agrupar en una categoría más amplia y comprensiva, lo cual se hará en este paso. Strauss y Corbin llaman a este proceso “*codificación axial*” debido al eje de relaciones que se da entre categorías menores (p. 269).

### ***Estructuras individuales***

En un primer momento se realizará la descripción de la **estructura particular** de cada uno de los seis informantes. Cierra este punto con la propuesta de estructura general de los testimonios de todos los informantes,

determinando las cinco grandes categorías emergentes, sintetizadoras de lo tratado. El orden de las estructuras individuales responde a la cercanía con las categorías emergentes, y con las consideraciones iniciales del problema de investigación, respondiendo a la urgencia de consolidar el diagnóstico obturador de la indagación. Por tal razón se presenta primero la temática de la epistemología y posteriormente la de investigación.

### **Informante EE1**

La cuestión epistemológica y filosófica supone el **proceso formativo** que se adeuda en la institución a varios maestros, con posiciones y metodologías diferentes. Inicialmente hubo una preocupación por acercarse y reflexionar sobre el ámbito educativo, por lo que metodológicamente se realizaron lecturas de noticias pedagógicas y realidades del contexto colombiano (A). Frente a ese panorama, se solicitaba dar razón del propio punto de vista (B). El compartir de las muchas posturas ganó, gracias al empleo de métodos de discusión y debate en el aula, una visión de realidad muy variada (C), generada por los rasgos particularizantes de cada subjetividad. El examen del conocimiento es primariamente, el examen de las condiciones nacionales y personales de lo educativo.

El proceso formativo, inscrito en esa primera esfera pedagógica, pasa a lo puntualmente **filosófico-epistémico**. Por lógica de contrarios, este aspecto se afirma taxativamente como debilidad institucional. A este aspecto declara la informante que:

*El concepto epistemológico no es muy fuerte acá en la Normal porque en últimas nosotras no vemos epistemología, sino que estamos sobre la base de la historia de la filosofía<sup>26</sup> y todo el tiempo conociendo autores, conociendo referentes, evaluaciones y en últimas se queda en eso, no se propone como una perspectiva de construcción. (A)*

Con esto se refiere a un doble límite: el peso específico de la formación es lo pedagógico. Según eso, por ser del currículo “general”, la filosofía y particularmente la epistemología, no son muy atendidas. Además, en cuanto al enfoque de la asignatura, realiza una crítica muy común a su enseñanza, que aquí aparece como muy relevante: no se filosofa, no se construye conocimiento. La práctica pedagógica es

---

<sup>26</sup> Las negrillas son de quien escribe este estudio. Se hace patente el diagnóstico del problema presentado en el capítulo I. de esta Tesis.



tradicional y simplemente se ven temas, se cumple un programa, se maneja una información conceptual y unos autores, sin mucha trascendencia en la óptica de generar realidades. La informante recalca: “En general, **nosotras no hacemos filosofía, nosotras vemos filosofía y vemos la historia y nos quedamos en eso**, en lo que dice el maestro y lo que se aprende porque va a ser tema de evaluación”<sup>27</sup> (B).

A la entrevistada se le preguntó concretamente sobre el aporte de los autores para adoptar y examinar posturas analíticas frente a la realidad. Los **pensadores (C)** se encuentran muy distantes de nuestro lugar existencial, de nuestro aquí y ahora. Se identifica una distancia que, bajo una estrategia didáctica teoricista, parecería más un límite insalvable que una posibilidad de enriquecimiento. De la naturaleza del conocimiento propio de los pensadores se deriva que: los pensadores pertenecen a **contextos ajenos (C<sup>1</sup>)**, desde **realidades distintas (C<sup>2</sup>)**, y sus planteamientos generales **deben ser moldeados** para que relacionen la vida y los sucesos de la actualidad (C<sup>3</sup>)<sup>28</sup>:

*Cuando el autor argumenta, lo hace en los términos del contexto en el que él estaba. Pero la realidad es otra y nosotros somos otros. Ellos hacen algo muy general, explican de una forma muy general. Luego es pertinente acoger ciertos principios que se nos dan e irlos moldeando en la forma en la que se mueve la actualidad.*

De los pensadores que deben ser asimilados desde la actualidad dinámica, se pasa al subtema del **pensamiento** como **carácter socialmente** determinado. Los pensadores son lejanos, pero lo que se tiene ahora se marca por el rasgo de la pasividad. En el contexto colombiano, en la evolución del pensamiento personal, no se permite ir más allá, cuestionar, solamente se adopta la definición externa y con eso basta: “Hay algo muy curioso, uno crece en el contexto colombiano con el que “eso es así y ya”: ¡No pregunte más! Lo que se conoce se conoció así, y uno sigue creciendo con la concepción de que las cosas son así y listo: ¡No pregunte!” (A).

Esta percepción pasiva se supera en la formación dada por la institución cuando se avanza hacia la formación complementaria. Este progreso determina que el tono

---

<sup>27</sup> Las negrillas son de quien escribe este estudio. Muy relevante para el mejoramiento de las prácticas de formación filosófica. El estudio filosófico evidenciado procura transmisión de conceptos, pero no una actitud, unas competencias, unas prácticas personales que trasciendan a lo real.

<sup>28</sup> En el cuadro final sobre este informante aparecen las derivaciones en cursiva.

general del pensamiento se insufla del deseo irrestricto por aprender. La joven normalista declara:

*El programa le permite a usted estar muy atento de lo que pasa, de lo que en cada momento acontece, estar atento a cada situación para saber qué puedo aprender de esa situación y cómo puedo evolucionar yo a través de ella. (B)*

El conocimiento gira hacia un nuevo aspecto. Se está ante la **implicación personal** del conocer. El rasgo de externalidad social del pensar, aquí completada o redireccionada por el proceso educativo de la institución, señala como avance un principio cercano a la formación personal, psicológica, valorativa, pertinente al proyecto de vida propio de una normalista. Se halla aquí un cimiento clásico, próximo a la dialéctica socrática, de la actitud filosofante. Si se define el pensamiento como problema, la cuestión no se queda en los límites externos de la realidad. Es atinente a uno mismo, al ser mismo de la maestra. Surge un nuevo subtema, la identidad personal: “Reconociéndome como persona, puedo entender que el problema no está fuera de mí sino que el problema soy yo. Y debo formular nuevos parámetros para atender eso, cambiando lo que soy para poder aceptarlo” (A).

El segundo momento de esta subcategoría revela la respuesta a una posible definición del propio yo en la esfera del conocimiento determinado por principios claramente existenciales. La informante esboza su personalidad cognoscente con dos caracteres interconectados: no se define por etiquetas que la limiten (B), su perspectiva es la de estar abierta porque siempre está bajo el dinamismo de aprender. Aprender de los demás, de lo que le acontece y aprender para mejorar (C):

*Yo soy Xiomara<sup>29</sup>, no me gusta ponerme etiquetas: que “Yo soy esto”, porque en algún momento me limita a que tal “Yo soy” no me permita un hacer diferente porque es que “Yo soy” así. Etiquetarme no me permite evolucionar y seguir aprendiendo (B). Creo que mi pensamiento es muy abierto. Yo me permito aprender de las personas, me permito aprender de la situación y me permito, a través de eso, cambiar en positivo conmigo misma (C).*

Continuando con la percepción del conocimiento como aprendizaje, se preguntó sobre el aspecto pedagógico del conocimiento, la relación más específica entre

---

<sup>29</sup> El nombre real no se ha expuesto para permitir libertad al informante y salvaguardar su identidad.

**conocer y educar.** El contexto es concretamente educativo, escolar, en la interacción maestro-alumno. Fundando una relación personalista, humanizadora, del conocer, la informante declara como carácter primero que “Para educar hay que ser muy humano. Hay que ponerse en los zapatos del estudiante, superar la percepción de la propia cultura, de la propia ideología” (A). Esta noción sugiere no permitir la inercia comprensiva (actitud natural husserliana) de las propias concepciones, ingenuas, acríticas, indiferentes e indiferenciadas. Este mandato sobre el educador que conoce se complementa con la consideración del educando. Con esto, el criterio y la dinámica del conocer están circunscritas al horizonte existencial del niño. Se debe adelantar entonces un encuentro vital con el niño pues “En cada niño hay una historia y eso es profundo y fundamental conocerlo” (B).

La última pregunta y el fin de esta entrevista trató sobre la **dimensión crítica** del conocimiento, el panorama socio-político del conocer, la urgencia del cambio social, del cambio histórico. La joven indicó que la perspectiva del cambio es lo que “construye la identidad humana” (A), proporcionando así una explicación socio-antropológica del conocimiento. La identidad humana se llena con los contenidos del ejercicio crítico y transformador, perspectiva cercana a la dialéctica materialista y fráncfortiana. Agregó que debe alimentarse tal identidad “hasta crear conciencia crítica que le permita una postura propositiva, que se contemple como un ser transformador” (B), con lo cual se acerca su pensamiento a la tradición dialéctica y a la pedagogía liberadora. Caracterizando aún más esto, llama la atención sobre la enseñanza y la comprensión de la historia y critica su sesgo romántico, verbalista, historicista, vitalmente estéril: “Muchas veces nos quedamos en la historia, en conceptos, en “lo que se debe hacer en un proceso”, y no aplicamos a nuestra realidad, a nuestro contexto [...] los estudiantes aprenden para la universidad y no aprenden para la vida” (D). Por tal razón, hay que volver sobre la realidad “Es muy pertinente promover en el aula el conocimiento de nuestra realidad política, económica y cultural” (C), con lo que señala ausencia de estructuras analíticas críticas en la enseñanza de las sociales.

La informante inició con una severa revisión crítica de las prácticas, señalando de la experiencia formativa de la institución que fue más un “ver” filosofía que

“filosofar”. En esa iniciativa de conocer exteriorista refirió las determinaciones sociales propias del colombiano. Continuó con la apreciación personal del conocer. Esbozó la relación entre conocer y educar, y en este mismo ámbito, señaló la necesidad de revisión de la enseñanza de las sociales cuando analizó la exigencia de un conocimiento crítico. Del aula pasó a sí, y de sí regresó al aula, develando las opciones vivenciadas y las necesidades de reformulación de las relaciones entre epistemología y prácticas pedagógicas.

**Cuadro 4**  
**Estructura informante EE1**

<b>INFORMANTE</b>	<b>EE1</b>
<b>CATEGORÍA:</b>	<b>EPISTEMOLOGÍA / CONOCIMIENTO</b>
<b>SUB-CATEGORÍAS</b>	<b>DIMENSIONES</b>
<b>FORMACIÓN / DIDÁCTICA</b>	A. Noticias pedagógicas Colombia B. Punto de vista personal C. Puntos de vista otros (Multiplicidad)
<b>EPISTEMOLOGÍA</b>	A. Debilidad institucional B. Pedagogía Tradicional C. Pensadores <i>Contextos ajenos</i> <i>Realidades distintas</i> <i>Deben adaptarse</i>
<b>SOCIAL</b>	A. Acrítico B. Situado (F. complementaria)
<b>PERSONAL (Yo soy)</b>	A. Problema B. Xiomara / No etiquetas C. Ser abierto-aprendo
<b>EDUCACIONAL</b>	A. Humano B. Niño como historia
<b>CRÍTICO</b>	A. Identidad B. Conciencia crítica / Transformadora C. Desde el aula D. Para la vida

**Informante ED1**

Se está ante un informante docente, quien responde en diálogo alrededor de lo epistemológico. Al interrogar sobre el proceso de formación epistemológica y filosófica, primera categoría, el docente expone enfáticamente: “En cuanto al lado

epistemológico, la perspectiva que el colegio ha asumido es lo tradicional. Es decir, lo que nos manda el ministerio de educación nacional, lo que está previsto en el plan de área” (A). Esta ubicación del carácter de la asignatura como tal se asocia a un “hábito” explicativo en los docentes oficiales: la referencia germinal a los programas oficiales. La razón y ser del currículo, en una perspectiva más bien administrativa, es la “malla curricular” definida por el Ministerio de Educación Nacional.

Se introduce aquí un breve excursus para ponderar esta afirmación fundamental. Se debe aclarar que desde 2002 no existe un programa de filosofía con temáticas claramente definidas. Los lineamientos curriculares de Colombia, luego de la Ley 115 de 1994, se han basado en preguntas problematizadoras, ámbitos de desarrollo y formación en competencias. Muy específicamente, respecto a la filosofía, ya no se siguen los capítulos tradicionales de Antropología, Cosmología, Ontología, Gnoseología, Lógica, Epistemología, Ética, Sociología y Axiología. Mientras las demás áreas conocieron los lineamientos en 2002, sólo hasta 2010 en Colombia se dispuso de un referente curricular, gracias a un estudio realizado convocando la participación de docentes de diversas regiones y de diversas instituciones formativas públicas y privadas. Así, la Guía No. 14 del MEN (Gaitán, López, Quintero, & Salazar, 2010), *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación Media*, señala:

La ampliación y el fortalecimiento de las competencias básicas con los conocimientos y habilidades específicos de la Filosofía, promueve la realización de operaciones mentales complejas, favorables para orientarse en el campo del saber contemporáneo. Como sabemos, algunas de las tareas de esta disciplina consisten en promover la indagación y la explicación de los fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento en general, y proponer alternativas para la resolución pacífica de los conflictos. (p. 7)

Las formulaciones del MEN son, entonces, muy amplias y determinan unos cuantos aspectos pertinentes al ejercicio de la reflexión filosófica actual: operaciones mentales complejas para orientarse en el saber contemporáneo, la investigación (natural, social y del pensamiento general), y una finalidad práctica: resolución pacífica de conflictos. Aspecto importante lo constituye la indicación de que las

competencias básicas son el campo de potenciación y reflexión desde donde operan las habilidades específicas de la filosofía. Se tiene que apreciar que “**lo tradicional**”, tampoco se equipara automáticamente con los “programas oficiales”, porque ellos son ahora un guión de trabajo a ser desarrollado por cada institución. Son, entonces, tres los grandes horizontes que tendrían que reflexionarse (ética, epistemología y estética), desde los contextos particulares de las instituciones, de los jóvenes y los maestros, para seguir los señalamientos oficiales, que se interesa básicamente en la filosofía como mediación para la animación de la reflexión y la construcción de sentido, (Gaitán et al., *op. cit.*):

Las Orientaciones para el área de Filosofía fomentan el diseño de estrategias didácticas que facilitan el planteamiento de problemas filosóficos relativos a los campos de la ética, la epistemología y la estética, en los contextos propios de los maestros y los estudiantes, de manera que todos ellos cuenten con una **herramienta valiosa** para animar la **reflexión y la construcción de sentido** en torno a las acciones humanas, las implicaciones de la producción de conocimiento y el desarrollo de la sensibilidad artística. (p. 8)

De esta manera, la apreciación del docente (“los programas del ministerio”) no justifica las actuales prácticas en torno a lo filosófico. El calificativo de tradicional está, entonces, inscrito en la actualidad institucional, como parte de sus hábitos curriculares y pedagógicos, que no ven lo epistemológico como transversalidad del conjunto de saberes.

Sobre esta tradición, el docente informante propone una característica más, un límite más, el **tiempo** para desarrollar los contenidos. Con esto se corrobora lo que se sugirió como elemento y situación problemática, en el capítulo I. ED1 así se expresa:

*Creo que el programa de filosofía es bueno pero nos falta más tiempo: es que son sólo dos horas semanales para ver la epistemología, axiología, antropología, la historia como tal de la filosofía. Entonces es muy corto el tiempo, dos horas semanales en décimo y en once. Y muchas de esas horas, por diversas circunstancias ajenas a la institución, se ven recortadas (C).*

Un tercer carácter, también en la esfera de las dificultades, se refiere a la orientación hacia la formación pedagógica e investigativa. Aunque la enunciación no

reviste un acerado sentido de crítica, ED1 sí señala una contradicción con la misión formativa pedagógica que da razón de ser a la institución. La filosofía ganaría mucho articulándola con el horizonte pedagógico investigativo. Así nos lo propone: “Ahora, personalmente, si se tiene que en el colegio van a continuar algunas de las niñas en la formación complementaria, y su misión es formar docentes [...] parte epistemológica debe ir en clave de investigación” (B). Un ejercicio realizado desde estas opciones, desde estas claves, traería la formación en competencias investigativas y epistemológicas específicas: “Creo que toda esa parte epistemológica tiene que ir en clave de investigación, en clave de búsqueda, de un conocimiento que la lleve ser reflexiva, crítica, analítica e investigativa, tiene que ir por ese lado la corriente epistemológica” (D). El resultado sería eminentemente humano: “Ser” con los niveles y dinámicas epistémicas (reflexiva, crítica, analítica e investigativa). No se hizo mención alguna a la filosofía de la educación, que podría constituir el ámbito más pertinente del desarrollo filosófico en una institución formadora de maestras. Se puede afirmar que no hay un amplio desarrollo de lo que en algún momento acuñamos como “sujeto cognoscente”, pero que se insiste, pedagógicamente, plasmándose ideales y metas para el “sujeto conocido”.

El diálogo gira a profundizar en lo epistémico. En esta segunda categoría se tratará, como solución, la perspectiva de una **reflexión total**. Evidenciada la dificultad del tiempo para el desarrollo del programa, se preguntó de forma explícita sobre la relación entre epistemología e investigación, en los aspectos concretos de articulación según los distintos métodos: [Entrevistador]: ¿Es complicado trabajar pensadores contemporáneos que fundamentan la investigación cualitativa, trabajar la fenomenología, la hermenéutica, la dialéctica, el análisis socio-crítico, la ética del discurso? (A). El docente de filosofía responderá:

*A veces lo que no se propone no se perfila, no se hace nunca, yo creo que si se coloca uno la meta cada año vamos a ir logrando al menos un avance, se puede lograr y así año tras año, incluso alcanzar que tengamos un poquito más de horas para esa área. (C)*

Aquí se ha de leer entre líneas: el docente respondió sobre un carácter **práctico genérico**, pero eludió las temáticas específicas de los epistemólogos contemporáneos sustentadores de lo cualitativo. ¿Razón?: O porque, simplemente se desconocen los autores y los métodos, o porque definitivamente es una línea de comprensión de la realidad que no se ha tomado en cuenta, y por lo tanto, siendo honesto, no se puede enunciar. El **silencio** es, pues, elocuente: no hay mucho tiempo para la filosofía, no hay cabida para la epistemología, no hay nexo con lo pedagógico, no hay nexo con lo investigativo, por tanto, no hay evidencia de desarrollos actuales para la investigación. Es bastante probable que este panorama, tan específico, no haga parte de la experiencia ni de la institución, ni del docente.

Respecto al amplio espectro de las relaciones entre epistemología e investigación, aparece una indicación razonable, concreta y pertinente: se requiere del concurso de **todos**, las áreas y los maestros. La motivación a ese nuevo estado de cosas compete a todos. Lo epistemológico investigativo no tendría que ser, solamente, un contenido de una asignatura, sino una perspectiva de todas las áreas y todos los maestros. La relación entre investigación y pedagogía, mediada epistemológicamente cita a todos los agentes formativos:

*Motivar se puede hacer, y ojalá con el apoyo de todos los docentes, desde las diversas áreas. Ello hay que mantenerlo dentro del pensamiento de cada docente yo solamente no soy docente de esta área debo incentivar la motivación de las estudiantes en todos estos campos de los que se ha estado hablando: lo investigativo, lo axiológico, lo epistemológico, en cada área (A).*

Proponer y comprometer a todas las áreas y todos los maestros en un gran proceso formativo pedagógico investigativo lleva a un último carácter de esta reflexión total: tal meta sería la **solución** a lo ahora reconocido como una falencia, como una inconsistencia, como un vacío que se experimenta en las estudiantes de décimo y undécimo grado de educación media: “Desde allí se puede tratar de nivelar ese vacío que de pronto queda en la niña de Once que va a seguir en el campo pedagógico después de una formación complementaria, para que mantenga ese ideal de investigación” (B).



La tercera gran categoría manifestada en el diálogo corresponde a la **implicación personal**. Como consecuencia de lo afirmado, la misión de formar para la pedagogía, en investigación mediada epistemológicamente, ello ha de ser un compromiso del docente. Nuevamente se insiste en el carácter intersubjetivo, práctico y **testimonial** de la formación pedagógica: “Hay que motivar mucho a la estudiante desde el mismo educador o sea, el educador tiene que ser una persona que está inquieta, que está reflexionando, que está investigando” (A). El ser humano genérico, puesto bajo las consideraciones formativas de la institución, deviene en “**Ser epistemológico**”. El interlocutor docente ofrece una reflexión de carácter analítico existencial sobre el conocimiento: solamente seres humanos conocedores pueden acompañar los procesos de descubrimiento de otros seres humanos formadores. El resultado del proceso formativo es un sujeto buscador de la verdad que influirá en el cambio:

*Está dentro del ser y hay que despertarlo, mantenerlo y sacarlo a la luz como el mismo hecho de ser hombre, de ser humano. Ese **ser epistemológico**, ese hombre, está hecho para buscar la verdad, reflexionar sobre ella e influir en la transformación del medio ambiente. (B)*

Pasamos al último tópico del diálogo. El sujeto que es el ser epistemológico, ¿cómo acontece en la dimensión sociopolítica? Se trata aquí el conocer en su acepción **crítica**. Un primer rasgo de definición lo constituye el concepto, por lo demás de tinte personalista, de que todo cambio sucede porque la persona cambia y suscita nuevas relaciones externas, sociales. Esta dinámica de acción no es una idea, o un discurso sobre la realidad social. Para nuestro informante, el cambio es una actitud personal que se verifica siempre, en todo momento, en cada día, y tal reflexión manifiesta consecuentemente un cambio en la realidad social: “Si no hay una reflexión epistemológica diaria en el ser humano no podríamos influir en el cambio. El cambio surge tanto en la transformación de la persona misma, como en el entorno en el que la persona se desenvuelve” (A).

El informante toca entonces un punto crucial de comprensión de la realidad actual. Recuperando la tradición socrática del intelectualismo ético, de la función práctica del conocer, de las repercusiones éticas de la razón, ilustra con base en la

situación de violencia en Colombia: “¿Por qué hay tanta violencia? Porque el hombre no está haciendo una reflexión sobre la forma cómo conoce, qué es lo que está conociendo, para qué le sirve lo que conoce, y está invirtiendo valores” (B).

Cierra la charla una afirmación, que bien retoma los aspectos antes mencionados, y que se repite en casi todas las entrevistas: es necesario que el docente esté **capacitado**. Esta humilde declaración deja ver el ánimo de compromiso para el cambio que se reconoce en todos los agentes de la comunidad educativa de la E.N.S.M.A.: “Es necesario desde la educación, desde esta institución y todas las instituciones, que el docente que va a influir en una escuela tanto rural como de ciudad esté bien capacitado” (C).

El informante ED1, dada su experticia en lo filosófico, como el punto de vista de una reflexión orientada desde lo existencial, hacia los ideales del conocimiento: centrado en la persona, productor de seres transformantes, comunicado por el testimonio, necesitado del concurso de todos los agentes y todos los saberes. Es consciente de las desconexiones entre filosofía y pedagogía, entre filosofía e investigación, y reveló un elocuente silencio sobre epistemólogos contemporáneos de la investigación cualitativa. Su enunciación señala la necesidad de replantear la formación pedagógica y así establecer los horizontes de producción de saberes de todas las áreas y de todos los implicados en el proceso comunitario institucional centrado en los valores.

**Cuadro 5**  
**Estructura informante ED1**

INFORMANTE	ED1
UNIDAD TEMÁTICA:	EPISTEMOLOGÍA / CONOCIMIENTO
SUB-CATEGORÍAS	DIMENSIONES
<b>FORMACIÓN / DIDÁCTICA</b>	A. Tradicional B. Ni pedagógica, ni investigativa C. Poco tiempo D. Producto: Ser (reflexiva, crítica, investigativa)
<b>REFLEXIÓN TOTAL</b>	A. Todo motiva B. Soluciona vacío C. Pensadores (Silencio)

<b>IMPLICACIÓN PERSONAL</b>	A. Formación testimonial B. Ser epistemológico
<b>CRÍTICA</b>	A. Reflexión cotidiana B. Ética del conocer C. Urge capacitación

### **Informante ED2**

Se introduce aquí una visión sintética, inicial, de los aportes de la entrevista a esta informante. Esta tercera entrevista que se expone fue realmente la última en efectuarse. Corresponde intencionalmente al deseo de establecer los grandes cambios institucionales, por la relación entre unas prácticas formativas de finales del siglo XX, y las prácticas actuales, que han mostrado desplazamientos importantes de la tradición formativa en perspectivas pedagógicas particularmente curriculares. La informante fue normalista graduada con honores, y ha cursado posteriormente otros estudios educativos en pregrado y postgrado. Con esta informante accedemos a seis grandes categorías inmersas en la unidad temática de la epistemología. En este punto, la realidad gana, por un ejercicio crítico a lo acontecido, su correcta dimensión histórica y permite apreciar la dinámica institucional, preocupada por la actualización y el mejoramiento de los procesos pedagógicos. De otra parte, las conexiones conceptuales sobre las temáticas educativas permiten reconocer la aplicación de una actitud hermenéutica fundada en la comprensión del fenómeno de desarrollo de la estudiante, en la tradición de la institución, que requiere del concurso de otros métodos para rescatar el poder formativo de las disciplinas científicas. La educación no es un “en sí” lejano de las ciencias: su poder omniabarcante tendría que trenzar las líneas de comprensión de todas las asignaturas. Todo forma, todo es susceptible de un desarrollo pedagógico trascendental.

La primera categoría corresponde a la formación recibida respecto a lo **filosófico-epistemológico**. Coincidiendo nuevamente con lo consignado en el planteamiento del problema de esta tesis, la primera gran respuesta declara las grandes limitaciones y las dificultades que sobrevinieron por la carencia de una mejor perspectiva filosófica. Así nos respondió la profesora, informante ED2: “Al salir de la

Normal pude experimentar que **las bases** que se daban en la parte filosófica y en los procesos de investigación, realmente **fueron mínimas**” (A). Esta dificultad se puso en evidencia al cursar tanto la licenciatura como los posteriores estudios de postgrado. La demanda de firmeza y claridad en el campo filosófico para acceder a los procesos de investigación se experimentó así:

*Personalmente he tenido dificultades, pues en la licenciatura, la especialización y la maestría, ha tocado recurrir bastante a la filosofía, y las bases con que contaba eran más bien generales, en la teoría, y ya cuando uno llega a investigar se da cuenta que es bastante amplio el campo que hay que recorrer en la parte filosófica. (B<sup>2</sup>)*

La ausencia de estas bases ha significado un replanteamiento de lo investigativo. La tercera acepción de esta primera categoría la constituye el **hoy** que exige cambios para mejoramiento:

*Por tal razón en este tiempo que llevamos en la institución se ha querido establecer una relación encaminada a mejorar el proceso de investigación (B<sup>1</sup>). [...] Entonces vemos la necesidad de que las jóvenes en la institución abarquen más este campo (B<sup>3</sup>).*

El diálogo deriva hacia el tema **investigativo**, segunda gran categoría, que será el eje de casi la mitad de las enunciaciones. Inicia comentando el núcleo de la situación investigativa en los años noventa, época donde lo más absorbente era la **práctica docente** supervisada: “En mi época nosotras solamente realizábamos prácticas<sup>30</sup>, pero no hacíamos correlación entre la teoría y la práctica de investigación” (C). Sucede un cambio, hacia **1995** se ahonda en lo pedagógico de la investigación, desarrollándose más la relación entre filosofía e investigación: “A partir del año 1995 hay cambio en el proceso de la institución, se empieza a ahondar en la parte de pedagogía, se ve la necesidad de fundamentar más en la parte de la filosofía y de la investigación” (A). Constata que en la actualidad, lo investigativo ha ganado un sitio sintético de las dos tendencias anteriores, por lo que ahora **se parte de la experiencia** con sus estudiantes, para desde allí realizar la investigación: “Ellas

---

<sup>30</sup> Se refiere a las prácticas docentes, que empezaban en básica secundaria y se complejizaban en los últimos cursos de secundaria. Estas prácticas demandaban en la normalista planeaciones muy rigurosas y detalladas, así como la elaboración de abundante material pedagógico para ser usado durante las sesiones supervisadas.

inician el proceso de acercamiento en las prácticas pedagógicas. Parten de las experiencias con las estudiantes y de ahí toman varias situaciones para poder investigar” (B).

Por último, se señala la necesidad de consolidar una dinámica de trabajo de forma que el desarrollo histórico del tema no se pierda, que las claridades ganadas en la propia **historia** se sigan aprovechando, que la tradición no se desconozca u olvide con la llegada de un nuevo docente. Parece que los cambios de docentes, sin la prudente socialización y documentación de los procesos realizados, han hecho perder criterios y valores tenidos por importantes y valiosos en otras épocas. La profesora explica:

*La institución ha tenido distintos docentes en los últimos veinte años. La institución necesita que quede la historia, que esas bases no se pierdan, que el maestro que llegue continúe ese proceso y no parta simplemente de su experiencia personal, sino que tenga en cuenta la historia de la Normal. (D)*

Ubicados en lo investigativo, repasados los grandes rasgos de la historia de la institución, ahora se desciende a cuestiones particulares de la investigación. El entrevistador orientó el diálogo hacia lo específicamente metódico: [Entrevistador]: ¿Ha podido determinar por ejemplo que quien haya investigado en literatura, en arte, en estética, en cuestiones de cultura, de tradición, de danza, de baile, ha tenido una cimentación en hermenéutica? (A). Nuevamente, la respuesta connota un carácter general, pero se señalan específicamente los campos de investigación, la población con la cual se realizan las prácticas de investigación, y también se enuncia un horizonte hermenéutico a través del método de generación de preguntas. Se evidencia nuevamente lo afirmado del docente-maestro de filosofía: los pensadores particulares y los métodos epistemológicos específicos no se consideran. La razón de ello se informa al identificar los límites en cuanto a población y ámbitos de indagación.

Un primer subtema, el tercero de esta entrevista, es pues, el de los **campos de investigación**, donde se delimita que las prácticas investigativas se hacen esencialmente en el grado de **preescolar** (A) y sobre dimensiones específicas de **desarrollo motor-corporal, relaciones de sociales** y de **convivencia** (A). Estas

dimensiones de investigación son más bien transversalidades sin sujeción a saberes específicos.

Como segundo aspecto, se usa el método de **generación de preguntas** desde la experiencia. De este método de preguntas se puntualiza: “Todo gira en torno a preguntas de investigación que favorece y facilita a las estudiantes poder trabajar la parte **hermenéutica** en el proceso que realizan” (C). Con esta segunda información obtenemos una clara afirmación que permite el desarrollo de la perspectiva hermenéutica en las prácticas investigativas.

En relación con las dimensiones investigadas, se señala lo estrecho del panorama investigativo pues los demás cursos (básica primaria, básica secundaria, media vocacional) y las demás asignaturas o áreas, aquellas que pudiéramos denominar del ámbito **disciplinar**, **no** son consideradas para investigar: “Desde mi punto de vista, pues yo entiendo más de otras áreas como matemáticas, ellas poco trabajan estos aspectos” (D).

Se sigue en el campo de lo investigativo. Se respondió al cómo, al qué de la investigación, se hace entonces una breve exposición del quién de la investigación, el cuarto subtema de la **maestra investigadora**. Ellas “Son **creadoras e innovadoras** a la hora de hacer su investigación, mostrando bases muy fundamentadas [...] **Todo gira en torno a lo pedagógico**” (A). Este ejercicio consigue **cambio**, tanto en ellas como en las situaciones y los fenómenos investigados (B). Esta maduración investigativa y pedagógica se demuestra pues la **egresada** “Cuando ingresa a la universidad demuestra que ha crecido en el proceso de investigación” (C).

El entrevistador retoma el tema inicial e interroga acerca del aspecto **crítico** del conocimiento. Las respuestas se inscriben en las habilidades de pensamiento y de expresión comunicativa, pero no tocan ningún concepto o ninguna criteriología cercana a las tradiciones epistemológicas dialécticas o emancipatorias. Coherente con la afirmación anterior de que “**Todo gira en torno a lo pedagógico**”, el talante crítico también es significado a partir de lo educativo y didáctico. Así, “De las instituciones donde más se puede mirar este proceso crítico es en la Normal: desde primaria, desde preescolar, frente a todas las actividades, se mira y se examina qué se

hace y por qué se hace” (A). Luego de este “**dar razón** de los hechos”, asumido como dinámica crítica, se afirma que en secundaria “Logren ser más **independientes** [...] más innovadoras, pudiendo participar en encuentros izadas” (B). Esto ha dado fruto con figuraciones en **concursos** de organización, oratoria y debate por lo que “Ha sobresalido la institución a nivel municipal, nacional, y han participado también a nivel internacional [...] con lo que demuestran que son muy aplomadas, muy reflexivas y [...] realizan aportes sobre la realidad de nuestra ciudad y de nuestro país” (C).

Termina esta entrevista sobre **recomendaciones** para la formación investigativa fundamentada en lo epistemológico. Se expresa un deseo de compromiso, de convocar a **todos** los agentes formativos que el alcance de lo investigativo cubra todo el espectro formativo, principalmente lo disciplinar. Declara la necesidad de desarrollar trabajos comunitarios, colectivos, grupales, por los que se recuperan las acciones de hoy y se continúan las tradiciones: Se necesita seguir trabajando en equipo, crear los espacios, crear los tiempos para hablar un mismo idioma, unificar criterios y concentrarnos en aspectos más relevantes y fundamentales para las estudiantes (A). Señala, en la óptica de acercarse a la vida, a la experiencia, a las situaciones reales y concretas del devenir escolar, la **unidad de las diferentes áreas**: “Para que esos procesos estén un poquito más relacionados con la reflexión del diario vivir, de la historia, y poder crecer en conjunto con las demás áreas” (B).

### Cuadro 6

#### Estructura informante ED2

INFORMANTE	ED2
UNIDAD TEMÁTICA:	EPISTEMOLOGÍA / CONOCIMIENTO
SUB-CATEGORÍAS	DIMENSIONES
<b>FORMACIÓN</b>	A. Bases mínimas B. Dificultades para investigación C. Hoy debe cambiar
<b>INVESTIGACIÓN</b>	A. (Antes) Sólo práctica docente B. 1995, Filosofía e investigación C. Desde la experiencia D. Respeto tradición histórica

<b>CAMPOS/MÉTODOS</b>	A. Población: preescolar B. Dimensiones: desarrollo corporal/social (No disciplinar) C. Método: generación de preguntas D. Ámbitos no disciplinares
<b>MAESTRA INVESTIGADORA</b>	A. Creadoras e innovadoras / Lo pedagógico B. Cambian (Ellas, situaciones) C. Egresada (madurez)
<b>CRÍTICO</b>	A. Desde preescolar, dar razón de las cosas B. Independientes C. Concursan-aportan a la realidad social
<b>RECOMENDACIONES</b>	A. Investigación de todos B. Unidad de áreas

### **Informante IE2**

Con la estructura categorial propuesta en las informaciones dispensadas por esta informante se principia el desarrollo de la segunda gran unidad temática, la investigación, de la cual se ha adelantado bastante en las enunciaciones de los anteriores informantes. La primera categoría, como ya es habitual, trata el tema de la **formación**. Manifiesta la joven estudiante que *“En el colegio prácticamente le enseñan a uno a investigar de acuerdo a lo que se necesita saber”* (B). La formación para la investigación tiene un nivel elemental supeditado a las exigencias de estudio de temáticas para clase. Esta manera de realizar consultas temáticas estaría incorporando caracteres **transmisionistas** de la pedagogía. Pero tal mecanismo elemental, cuando no progresa, se torna una auténtica dificultad pues lleva a un indeseado **conformismo**:

*Por ello, pienso que hay una barrera que impide que la investigación vaya más allá porque nos enseñan que investigar es simplemente conocer lo que tenemos que averiguar para una clase y apenas obtenemos ese resultado, nos quedamos en el conformismo de esa información.(C)*

Contrarias a estas prácticas, la informante cita una dimensión filosófica y antropológica del conocer, en investigación *“Todo parte desde pequeño, el niño siempre está preguntándose el porqué de las cosas”* (A). Por tal motivo, el aprendizaje de la investigación debería acompañar el desarrollo: *“Aprender a investigar parte desde muy pequeño”* (D).



Sigue ahora la consideración de otro actor importante. La informante manifiesta que el **maestro** es responsable de impedir o permitir el desarrollo de esa actitud investigativa propia del ser humano. Como limitación explica que “Los procesos en el aula se plantean acorde a cómo piensa el maestro, y se deja de tener en cuenta lo que el estudiante necesita saber” (E<sup>1</sup>). Esta dinámica centrada en el docente marca una posibilidad muy pobre de desarrollo en el estudiante quien “Empieza a limitarse desde muy pequeño porque conoce que su maestro sólo quiere que él llegue hasta cierto punto” (E<sup>2</sup>). Esto opera un cierto recorte ontológico, la posibilidad de crecimiento de la actitud de búsqueda, de crítica, de interrogación, se pierde y con ella, la orientación a una dinámica de formación basada en el aprendizaje significativo: “El maestro deja de lado la grandiosa oportunidad de mantener en el estudiante ese seguir interrogándose [...] que lo lleve a un aprendizaje más significativo” (E<sup>3</sup>).

La conversación toca el segundo aspecto, la cuestión de los **campos y métodos** de investigación. La asignatura de investigación se reconoce en los últimos cursos de la educación escolar, y en el ciclo de formación complementaria (Normalista Superior). En este segundo subtema, afirma inicialmente los ámbitos de aprendizaje según el currículo de investigación, en donde en una primera época (básica secundaria y media) se connota una visión más bien procedimentalista, teórica, de la cuestión investigativa: “La investigación en noveno, décimo y once fue basada en enseñarnos quizás **métodos o técnicas** que no tenían mucho que ver con educación” (A). Luego de esta etapa, en la formación complementaria se introduce primero en la realidad nacional, “partimos de ver nuestra propia realidad que es la **educación colombiana**” (B). Esta recuperación del contexto nacional es en función de “Buscar qué estrategias, qué propuestas pedagógicas podemos hacer **desde el aula**” (C). Esta armonización de lo investigativo con lo educativo aparece como más útil, más pertinente, y se juzga que “Trabajar la investigación en el campo educativo ha sido mucho más **fácil**” (D).

Al preguntarse sobre experiencias exitosas en la formación investigativa damos con una nueva caracterización de lo investigativo: “Primero que todo está el leer **varios autores** [...] conocer las diferentes perspectivas de varios acerca de un tema”. (E). La investigación valora en la normalista a la persona que investiga, con sus

caracteres particulares: “La investigación aquí en la Normal está vista desde la experiencia **personal**, de lo que usted vive en su contexto” (F). Finalmente, la informante subraya un rasgo de producción, de resultado investigativo: Se brinda la oportunidad de hacer una **construcción textual** para defender eso que usted llevó a cabo” (G)<sup>31</sup>.

Se da paso a un aspecto prospectivo. Se pregunta ¿Cómo debería ser la investigación? ¿Qué recomendaría para mejorar el proceso? Las respuestas se enmarcan, una vez más, en motivar un compromiso, una reflexión de todos los agentes formativos. Lo primero, quitar el misterio, el aparente elitismo en torno a la práctica investigativa: “La investigación no se nos presenta como algo que todos podemos hacer. Se nos presenta como algo alejado, más allá, que solamente hacen unas personas expertas” (A). Un segundo aspecto de cambio aspira a radicalidades científicas: “Vamos a quitar todos los paradigmas, a transformar eso que creemos que no tiene porqué ser así” (B). Cierra este carácter una indicación de carácter situacional, de recuperación fenomenológica, por lo demás presente en casi todos los entrevistados: “Acercar más la investigación hacia nosotras, hacerla más cotidiana, más vivencial, para que todos nos interese en investigar” (C). De esta manera, recogiendo la vivencia y la cotidianidad del maestro, se ofrece entonces que: “La investigación debe estar muy acorde a la realidad, a la práctica [...] el maestro en el aula es quien se da cuenta de la problemática que viven sus estudiantes [investigando] dará mejores resultados porque estará respondiendo a las necesidades” (D).

En este punto de la interrogación se quiso profundizar en la cuestión metodológica focalizando el concepto de **maestra investigadora**, por lo que se preguntó [Entrevistador]: ¿Para ser una maestra investigadora se debería tener más competencias en términos de mayores instrumentaciones para examinar lo humano, lo psicológico, lo social, lo histórico, lo estético, lo literario y lo religioso?

La pregunta inquiriere acerca de los métodos en coherencia con los ámbitos disciplinares, con los diversos campos de producción científica. La respuesta a este

---

<sup>31</sup> La E.N.S.M.A. desde 2005 publica anualmente en Cúcuta su *Revista de pedagogía* (ISSN 1900-9569) divulgando los artículos resultantes de los proyectos de investigación de las estudiantes de 12 y 13.

cuestionamiento metodológico se resuelve sugiriendo ampliar el campo formativo, nuevamente indicando una aspiración a la comprensión de lo investigativo como **totalidad**. Los puntos de vista de la práctica investigativa:

*Considero que hace falta por parte de los maestros, para que se logre ser un maestro investigador, quizás una formación más acorde a los ámbitos psicológicos, emocionales, religiosos porque no simplemente se debe basar en lo que está viendo como tal, él debe analizar muchos más campos. (A)*

Se guarda silencio sobre lo demás, ya se conoce por los límites en los campos de investigación que ignoran lo histórico, lo estético, lo literario. Insiste entonces en esta amplitud de criterio y así corresponder con la complejidad y profundidad de la realidad, evitando lo intrascendente: “Considero que el maestro debe estar completamente fundamentado para que pueda realizar una opción acorde que solucione todo, que no simplemente se base en desarrollar alguna problemática por encima, superficial y listo” (B). La finalidad de este movimiento de capacitación del maestro investigador es poder solucionar los retos de la realidad de manera eficaz e integral: “Hay que mirar en todos los ámbitos para dar una solución integral [...] acorde a todo lo que se le está presentando, entonces el maestro debe de estar muy bien capacitado en todo” (C).

Concluye este diálogo con la referencia al aspecto de **crítica** en el campo investigativo. La dinámica del cambio propio del ejercicio de la crítica se presenta de forma general con la acepción de suscitar cambio personal, como **ejemplo** a seguir por sus estudiantes, otro tema de raíz testimonial recurrente. De esta manera nuestra informante expresa que: “Refleja un cambio social porque para los estudiantes el maestro es un ejemplo a seguir [...] en su quehacer educativo demuestra diferentes capacidades, demuestra que él no se queda con lo que le dan, [...] motivará a los niños a querer seguir su ejemplo (A)”. Una segunda subcategoría propone como finalidad de esta actitud de cambio el que los estudiantes sean personas **autónomas**, bajo el direccionamiento de buscar la transformación social, viviendo con las convicciones afirmadas por la coherencia entre pensar y actuar: “Que ellos contribuyan al mejoramiento de situaciones. Que sean personas autónomas. Que efectúen hechos

significativos para ellos, conociendo que deben ser consecuentes entre lo que se piensa y lo que se hace (B)”.

Es importante reconocer que, así no se esgriman estructuras conceptuales propias de las tradiciones dialécticas y emancipatorias, la informante, con su libertad de expresión, con su realismo, con su talante cuestionador de las prácticas institucionales, revela que ha sido realmente formada en el ejercicio crítico. Lo crítico del proceso formativo deviene en una actitud de compromiso con la verdad y con la búsqueda de mejores condiciones de existencia, y ello es más importante que recitar frases hechas o consignas ideológicas aparentemente libertarias.

Con esta informante se ha confirmado una línea de formación que ya ha aparecido: la investigación realizada desde la práctica pedagógica, desde la experiencia en el aula, desde el conocimiento de las características del estudiante, es un eje real y concreto. Tiene sus limitaciones, principalmente en el hecho de continuar siendo un ejercicio no de construcción experiencial del saber, sino de aplicación de estructuras procedimentales o simplemente, teóricas, sin consecuencias en la práctica real. Insiste en la necesidad de atravesar todo el horizonte formativo desde una investigación profunda, creativa, transformadora, (dimensión antropológica presente desde la infancia), realizada gracias al acompañamiento de maestros completamente fundamentados para proponer soluciones pertinentes e integrales. El aspecto de crítica en la investigación se opera por el contraste con un planteamiento personalista, la marca de comprensión de la institución, que al lado de lo pedagógico, conformará la matriz epistémica axial de la comunidad educativa de la Normal, matriz cimentada en su tradición formativa.

### **Cuadro 7**

#### **Estructura informante IE2**

<b>INFORMANTE</b>	<b>IE2</b>
<b>UNIDAD TEMÁTICA:</b>	<b>INVESTIGACIÓN</b>
<b>SUB-CATEGORÍAS</b>	<b>DIMENSIONES</b>
<b>FORMACIÓN</b>	A. Actitud natural (Niños) B. Transmisionismo, procedimental (9,10 y 11)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>C. Conformismo</li> <li>D. Acompañaría desarrollo infantil</li> <li>E. Maestro de investigación</li> <li><i>Centro del proceso</i></li> <li><i>Limita al estudiante</i></li> <li><i>Pierde oportunidad de formar actitud</i></li> </ul>
<b>CAMPOS Y MÉTODOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Inicialmente procedimental, no educativa</li> <li>B. Partiendo de la realidad</li> <li>C. Desde el aula</li> <li>D. Fácil en lo pedagógico</li> <li>E. Contrastando varios autores</li> <li>F. Desde la experiencia personal</li> <li>G. Culmina con producto textual</li> </ul>
<b>RECOMENDACIONES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. No presentarla como lejana</li> <li>B. Quitar paradigmas, transformar</li> <li>C. Más vivencial</li> <li>D. Acorde a la práctica</li> </ul>
<b>MAESTRA INVESTIGADORA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Comprensión totalizante</li> <li>B. Fundamentado completamente</li> <li>C. Busca solución total</li> </ul>
<b>CRÍTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Ser modelos de cambio</li> <li>B. Impulsa la autonomía</li> </ul>

### **Informante IE3**

Esta informante proporciona información acerca de cuatro conjuntos categoriales alrededor de la unidad temática de la investigación. Comienza su aporte con la pregunta acerca de la **formación** recibida. Responde definiendo la investigación como **proceso clave** para todo maestro, quien debe tenerla presente en las aulas de clase con sus alumnos (A). Implica una lectura del **contexto** que se va articulando al inicio, en medio y al final del curso de la investigación (B). La finalidad de la investigación es “Darle a los niños la educación que merecen ayudándolos a formarse” (C).

En la institución se insta a “En cada estudiante ver más a fondo las situaciones” (D). La educación, en perspectiva investigativa, sobrepasa el dar una clase y asignar una nota, constituye la búsqueda de las razones por las cuales ellos son así (E). Por ello en la Normal “Dan capacitaciones pertinentes para que nosotras alimentemos el

espíritu investigador” (F). Ejemplo de ello fue el diplomado de historia realizado con el Dr. Silvano Pabón, que trató de “La importancia de la historia en una persona” (G).

Identificados los principales rasgos que conforman su aprendizaje investigativo, se trata ahora el subtema de los **campos y métodos de investigación**. Se preguntó a la joven estudiante de formación complementaria acerca de los métodos para acercarse a las diversas realidades, en orden a detectar el basamento epistemológico y metódico necesario para investigar. [Entrevistador]: ¿Crees, como maestra investigadora, que se deben aplicar los mismos principios para investigar sobre un texto literario, un evento histórico, un concepto religioso, un problema matemático, una obra de arte, un fenómeno social complejo, un evento de economía y política? (A).

La informante IE3, como ya ha acontecido en idénticos interrogantes con los demás informantes, enfoca su respuesta a lo estrictamente **pedagógico**, omitiendo toda referencia a lo disciplinar, al conjunto múltiple de las posibilidades epistemológicas de generar conocimiento. Su primera afirmación subraya un concepto ya mencionado: “la investigación se puede realizar en cualquier momento en el **aula**” (B). El método aplicado es “a partir de **preguntas inteligentes**, preguntas generadoras” (C). Esta informante ve también la posibilidad de una investigación que considere todos los espacios formativos “De **cualquier área, saber o tema** se puede partir para investigar” (D). Por tal razón ve necesario contar con otras instrumentaciones pues “Diferentes temas, diferentes rumbos, necesitan otros implementos, **otros instrumentos**” (E). Por su parte, la experiencia de esta joven es en la **población infantil**: “En párvulos y pre jardín [...] en estos momentos en preescolar y primero” (F).

Concluye esta conversación explorando la comprensión crítica de la investigación. Afirma, inicialmente, que la perspectiva de cambio “es lo que nos falta como ciudadanos, como seres humanos que vivimos en esta sociedad particular” (A). Opina que los colegios no forman en el compromiso social (B). Sugiere que si se forman investigadores la gente “no se va a quedar ahí, sin hacer nada, serán entonces agentes de cambio” (C). Por último, y repitiendo un argumento ya conocido por los

otros informantes, “**ser modelo de cambio**”, insiste en que “yo puedo cambiar, orientar a mis estudiantes y hacer de ellos sujetos responsables con el cambio del mundo”, enfatizando el hecho de que el cambio empieza en uno mismo.

Con la joven informante IE3 se han confirmado definiciones y procesos antes descritos. Su ángulo original lo constituye el interés por asociar la investigación con el conocimiento del niño, clave para la solución de cualquier situación acontecida en la práctica cotidiana dentro del aula. Acepta, también, las limitaciones ante la posibilidad de desplegar procesos investigativos en campos disciplinares, con métodos diferentes a los asumidos en lo pedagógico.

**Cuadro 8**  
**Estructura informante IE3**

<b>INFORMANTE</b>	<b>IE3</b>
<b>CATEGORÍA:</b>	<b>INVESTIGACIÓN</b>
<b>SUB-CATEGORÍAS</b>	<b>DIMENSIONES</b>
<b>FORMACIÓN / DIDÁCTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Proceso clave</li> <li>B. Implica lectura del contexto</li> <li>C. Fin: formar a los niños</li> <li>D. Ve el fondo de cada niño</li> <li>E. Busca razones de conductas</li> <li>F. ENSMA Realiza capacitaciones (<i>Historia y persona</i>)</li> </ul>
<b>CAMPOS/MÉTODOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Estrictamente pedagógica (Silencio sobre métodos)</li> <li>B. En el aula</li> <li>C. Método de preguntas inteligentes, generadoras</li> <li>D. Parte de cualquier área, saber o tema</li> <li>E. En otros campos necesitaría otros instrumentos</li> <li>F. Sobre población infantil</li> </ul>
<b>CRÍTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Nos falta</li> <li>B. Colegios no forman</li> <li>C. Formar investigadores-agentes de cambio</li> <li>D. Maestro modelo de cambio</li> </ul>

### **Informante ID3**

Este último informante, encargado de la asignatura y los proyectos de investigación, nos da su visión acerca del proceso de la institución en el último año. La primera gran categoría, la **formación** de las estudiantes en investigación, se introduce definiendo la naturaleza de la asignatura pues:

*Es un ejercicio de carácter teórico y al mismo tiempo de carácter práctico, de por sí que nosotros no hablamos de investigación como tal sino de investigación pedagógica y la investigación como tal en la escuela Normal busca trascender el propio ejercicio de la práctica pedagógica.*  
(A)

Un segundo rasgo es la delimitación del **programa**: en décimo se abordan generalidades (B); en undécimo se reflexiona sobre el propio ser (C) y ya en la formación complementaria se sientan las bases de la investigación cualitativa (D).

Al inquirir sobre **estrategias exitosas** en la formación, indica el hecho de que la investigación no es simplemente un tema que se dicta en clase, sino una experiencia de descubrimiento en la propia práctica (A). Explica que la realidad se problematiza, argumenta y teoriza, para contrastar la dimensión teórica con la inquietud práctica (B).

El profesor es licenciado en filosofía, tiene experiencia en este campo, al preguntársele sobre las bases epistemológicas de la investigación afirma: “El fundamento epistemológico es **crucial**, es necesario, porque eso permite tener una visión del mundo, de la realidad, del ser mismo” (A). En cuanto a la realidad formativa, reconoce que las estudiantes deberían llegar con fundamentos epistemológicos a la formación complementaria, pero que eso es **limitado**, ellas no han asumido la trascendencia del horizonte pues “se queda en la historia de la filosofía y no se trasciende a filosofar” (B). Por tal razón se está haciendo en este momento la propuesta de un programa que conecte la investigación con el arte de filosofar (C). Esta propuesta no atañe solamente a los últimos cursos del bachillerato. Acerca de los pensadores pertinentes a lo epistemológico, comenta a **Husserl** señalando su relevancia: “Husserl que de por sí lo que busca es la comprensión que hace el sujeto de su realidad misma” (D).

La ambición es poder ocupar todo el proceso formativo escolar, *desde transición* (E), realizando un proyecto en el que se desarrollen los criterios de “**filosofía para**



**niños”** como **programa** de investigación (F). Los núcleos temáticos contienen principios y caracteres de lo investigativo, pero la metodología y las referencias de construcción de pensamiento corresponden al programa de filosofía para niños. Con este programa se trataría la investigación en general en grado sexto (F<sup>1</sup>), los procesos investigativos cuantitativos, en asocio a los docentes de matemáticas, correspondería al desarrollo en el grado séptimo (F<sup>2</sup>). En grado octavo se concretarían criterios de la investigación cualitativa, articuladamente con la asignatura de ciencias sociales (F<sup>3</sup>). En grado noveno se ofrecería un perfil introductorio de la investigación pedagógica, de cara a la decisión vocacional por la cual algunas niñas continúan la media pedagógica y otras, salen de la institución hacia medias con otros énfasis (F<sup>4</sup>). Décimo desarrollaría aún más la estructura de la investigación en educación (F<sup>5</sup>). En grado once se iniciaría la investigación particular concreta de cada quien, con sus fases y requerimientos teórico-metodológicos (F<sup>6</sup>).

Por último, se pregunta sobre el carácter **crítico** de la investigación corroborando nuevamente el enfoque pedagógico centrado en la capacidad de **cambio personal** de la maestra, quien siendo “crítica consigo misma, investigándose ella misma, sea capaz de evaluar la realidad, juzgar la sociedad y proponer estrategias de mejoramiento” (A). Siguiendo esta reflexión se conseguirá “Que el quehacer pedagógico se convierta en un ejercicio de **análisis crítico y de transformación social**” (B).

El docente investigador ha presentado un balance del ejercicio investigativo en el cuadrante temporal más reciente, obsequiando a la investigación el análisis de contexto, el diagnóstico de los procesos, que impulsan a cambios de carácter curricular, pero fundamentalmente, del acento epistemológico mismo, dado que se insta como ideal un gran proceso de formación investigativa con las bondades y pertinencias de las construcciones debidas al método de “filosofía para niños”.

El docente, en perspectiva de futuro, se entiende en relación a un proyecto, a un programa en el que la investigación ya no sería sólo requisitoria metodológica o procedimentalista, se significa como dinámica educativa productora de saberes pertinentes y consistentes. Su ideal es reconstituir la dimensión más estrictamente

formativa del discurrir escolar, de la mano de la investigación como estrategia y no sólo como asignatura, fundiendo una metodología que robustece el objetivo de filosofar, pero convocando a toda la comunidad, todas las áreas del saber, a proponerse en esta misma dinámica formativa investigativa, a lo largo de todos los años de formación, iniciando con preescolar.

**Cuadro 9**

**Estructura informante ID3**

<b>INFORMANTE</b>	<b>ID3</b>
<b>CATEGORÍA:</b>	<b>INVESTIGACIÓN</b>
<b>SUB-CATEGORÍAS</b>	<b>DIMENSIONES</b>
<b>FORMACIÓN</b>	A. Asignatura teórico-práctica B. Décimo: generalidades C. Undécimo: el propio ser D. Formación complementaria: bases de cualitativa
<b>ESTRATEGIAS EXITOSAS</b>	A. Desde la propia práctica B. Contrastando teoría y realidad
<b>EPISTEMOLOGÍA</b>	A. Crucial B. Limitada C. Debe ser para filosofar D. Husserl y la realidad misma E. Desde preescolar F. Filosofía para niños e investigación Sexto: <i>proceso general</i> Séptimo: <i>cuantitativa</i> Octavo: <i>cualitativa</i> Noveno: <i>Introducción investigación pedagógica</i> Décimo: <i>Estructura de la investigación educativa</i> Undécimo: <i>Proyecto de investigación</i>
<b>CRÍTICA</b>	A. Cambio personal B. Análisis y transformación social

***Estructura general***

Inicia aquí el segundo momento de la estructuración, correspondiente a la **estructura general**. La realidad formativa de la E.N.S.M.A. ha oficiado como eje articulador de los grandes núcleos categoriales revelados en las entrevistas. Los

diferentes puntos de vista convergen, a pesar de situarse en disposiciones personales, funcionalidades, temporalidades, acervos culturales y ejercicios críticos muy específicos, en cinco grandes categorías emergentes que conforman la gran estructura que denominaremos **formación epistémico-investigativa**, que define la matriz epistémica institucional alrededor de una **ontología de la experiencia pedagógica**. Se recoge de esta manera la unidad manifestada en todas las argumentaciones: no se puede hablar de producir conocimiento sin recurrir a la investigación, ni se puede investigar sin aspirar a un nivel de búsqueda, comprensión y transformación de la realidad conocida, interpretada por la preeminencia del acto pedagógico.

La estructura general emergida de las informaciones y conceptualizaciones proporcionadas por los informantes permiten componer un conjunto con perfiles particulares, específicos, originales, definatorios de las situaciones formativas propias de la historia de la institución en sus campos epistemológicos e investigativos. Se establece una entidad productora de percepciones, significados, juicios y realizaciones, simétrica a las unidades discursivas propias de cada pensador de la comprensión epistemológica. Analogamos la perspectiva institucional, como enunciativa de un discurso de autor. Las categorías emergentes que aquí se nominan son: 1. Crítica a la tradición precedente, 2. Contexto, 3. Ontología de la práctica pedagógica normalista, 4. Comprensión crítica y, 5. Teleología (Propuesta formativa).

### **Crítica a la tradición precedente**

La primera gran categoría se denomina aquí **crítica a la tradición precedente**. Todos los informantes, con gran sentido de realidad, libertad y ponderación, han señalado aspectos incongruentes y errados vivenciados en la institución. Por los cuestionamientos ponderados y respetuosos se ha visto la formación filosófica y epistemológica como una gran debilidad que ha dificultado la investigación de cara a enfrentar niveles de educación superior. La filosofía ha sido “ver” filosofía y no “filosofar”. El método une lo transmisionista y lo tradicional, desarrollando esquemas curriculares ya superados. Por ello, los discursos de pensadores contemporáneos no se han podido estudiar, asimilar y aplicar, en orden a una investigación pedagógica

que, de otra parte, tampoco ha sido muy clara en los cursos superiores, de la media vocacional. (**EE1**, “Epistemología”, B).

Los pensadores de la comprensión, marco necesario para la construcción de investigaciones en el enfoque cualitativo, no se registran, como tampoco relaciones claras e intencionales a los métodos dialéctico, fenomenológico, analítico-existencial, hermenéutico y crítico-emancipatorio. El silencio ante interrogantes directos manifiesta la necesidad de dar un giro formativo importante que permita el examen de otras realidades, otros mundos, otros saberes, con dimensiones metódicas específicas y pertinentes.

La asignatura tiene un tiempo muy limitado de desarrollo, y termina siendo un panorama muy general que no facilita anclar la realidad pedagógica, esencial en la institución, con los discursos pertinente de la investigación, o de la misma filosofía de la educación, que podrían obturar interesantes criteriologías para la reflexión acerca del acto educativo (**ED1**, “Formación”, C).

De manera similar se cuestiona el componente investigativo. Una primera censura se verifica con las afirmaciones acerca del procedimentalismo de la investigación. Contando también con límites de tiempo, la asignatura hasta el momento ha tenido que insistir en caracteres generales propios de la problematización de situaciones vividas en el aula. En la media vocacional se reduce al ejercicio de “consulta” por la que una estudiante trae información solicitada por el maestro sobre un tema, según el interés y la programación de clase del docente, lejos de los intereses y las expectativas de la inquieta estudiante normalista. Una informante, se recuerda, opina que el transmisionismo y el docente-centrismo (**EE1**, “social”, (A)) no ha dejado incrementar el espíritu investigativo que se admite en los niños desde temprana edad, perdiéndose, como enuncia otra estudiante (**IE2**, E<sup>3</sup>) una “grandiosa posibilidad”.

No obstante evidenciar los límites, sí se considera de gran importancia el tratamiento epistemológico como necesario para enmarcar e impulsar la dinámica investigativa. El docente encargado de investigación tematizó el asunto como

“crucial”, ahondando en la necesidad de una nueva práctica, más temprana, más intensa, más integral, más efectiva, más constructora de saberes y realidades.

### **Contexto**

Sometida la actualidad a la revisión de sus inconsistencias, en esta segunda categoría emerge el haz de realidades que conforman el lugar vital fundamental por el que se tiene que revisar el camino formativo institucional, el *Sitz im Leben*. La gran situación específica que debe ser reflexionada sumaría caracteres de la mentalidad social ideologizante con estrategias conservadoras, anacrónicas y bancarias de las prácticas pedagógicas sedimentadas en las rutinas no cuestionadas. La opción formativa de la institución refiere que el primer lugar a considerar, es en el agente mismo de la investigación, el “yo soy”, la persona misma del investigador (**EE1**, “Personal”, A y B). Contra una habituación al monologismo en el que los saberes se centran en el docente, aparece la necesidad de, en la realidad de cada quien, establecer que hay encuentro con otros, con externos y extraños, que lo vivenciado se integra por múltiples puntos de vista.

Surge entonces el criterio más reconocido por los informantes: para investigar siempre se parte de la realidad. Ese partir de la realidad connota: la realidad nacional (atravesada por señales de violencia), la realidad personal de los otros, la realidad experimentada por la estudiante normalista investigadora, la realidad inmersa en lo educativo, la realidad acontecida en el medio escolar y muy esencialmente, la realidad del niño en el aula de clase. Por lo demás, un mecanismo de obstrucción de esa lectura del contexto se reconoce en hábitos sociales tales como la acriticidad y el conformismo, que han sido reproducidos por la misma academia, por la dominancia del pensar autoritario de los maestros.

### **Ontología de la práctica pedagógica normalista**

Cuestionados los hechos de la tradición formativa reciente, se pasó a considerar como nodo definidor de realidad actual, el contexto, con la insistencia de ver lo nacional y ver las determinaciones concretas del ejercicio en el aula. La estructura de la matriz epistémica institucional, aquí se denominará **ontología de la práctica**

**pedagógica normalista.** Las prácticas formativas de la institución diferencian los conocimientos generales, propios de las diferentes asignaturas y áreas académicas, de los conocimientos y procesos específicamente pedagógicos. “Todo parte de lo pedagógico”, reconocía nuestra informante (ED2, “maestra investigadora”, A).

El acto pedagógico, la dinámica formativa originada, consolidada, vivida, retomada, respetada y cuestionada desde las interrelaciones educativas, representa la piedra angular del ser, pensar, creer y actuar de la institución. El centro del acto pedagógico lo constituye el niño, quien es considerado en toda la profundidad y vastedad de su ser personal, de su historia particular y única. Lo que se siente, piensa, hace, conoce y transforma es para beneficio del niño, sujeto central insoslayable de todo el proceso formativo, con quien se entabla una relación personal, no simplemente asistencial o funcional.

Correlativamente, los demás ámbitos de realidad, los demás mundos del conocer y del saber, las demás disciplinas científicas, filosóficas, tecnológicas y artísticas son consideradas en un segundo plano, muy básico, con cierto carácter de funcionalidad e instrumentalidad.

Una situación difícil y si se quiere contradictoria, se verifica en el currículo de la media vocacional pues debería desarrollarse hacia una perspectiva pedagógica propia de una Normal Superior. Supuestas unas exigencias de valoración de la calidad educativa derivadas de los exámenes de estado (pruebas Saber 11, conocidas como “pruebas ICFES”), se ha constreñido la adaptación de los programas a fin de responder a las necesidades de las estudiantes que no seguirán la formación complementaria, el ciclo tecnológico, para graduarse de normalistas superiores.

El generalismo de los programas aparentemente los haría más cercanos a los temas y las competencias evaluadas en la prueba de estado. Pero ello, hoy, en lo que respecta a la formación en el filosofar, tampoco es necesario: ya no se examinan temas específicos de filosofía pues ahora en las pruebas Saber 11 se disolvió ese renglón en estrategias de comprensión lectora de un nuevo campo de evaluación que se ha denominado “Lectura crítica”. En otras palabras, si se diera filosofía de la educación, o si se desarrollaran aspectos epistémicos, estéticos y éticos, de cara a la

investigación, de igual manera se formaría en competencias lectoras. Lo tradicional, “los programas del ministerio” (que no existen como tal), no son obstáculos reales para una reformulación, como equívocamente expresaba el docente (ED1, “Formación”, A).

Según esto, lo investigativo se soporta por percepciones y conceptualizaciones venidas de las ciencias pedagógicas, fundamentalmente de la psicología (evolutiva, moral, del aprendizaje, cognitiva, del lenguaje), así como de corrientes pedagógicas como: aprendizaje significativo, pedagogía activa, escuela nueva, aprendizaje basado en problemas, cognitivismo, la pedagogía hermenéutica, educación liberadora freireana, y los criterios técnicos de la administración escolar de sesgo positivista. El punto de llegada de lo pedagógico reside en la probación por la práctica pedagógica supervisada, campo que demanda mucho rigor, orden, creatividad, responsabilidad y diligencia en la maestra practicante.

Por elemental economía de procesos, porque se forma adolescentes en un ciclo técnico, no profesional, se ha optado por inscribir lo investigativo en el programa de la asignatura de investigación, lo cual le da densidad y presencia al asunto, pero también subtrae los demás ámbitos del mandato y la posibilidad de realizar investigación desde diferentes áreas y sectores de la realidad formativa, susceptibles de comprenderse a través de discursos y métodos particulares. Esta es la razón por la que la investigación escoge como objetivo a la población infantil y en ámbitos transversales de lo educativo, limitándose la exploración de asuntos y problemas de carácter disciplinar, propios de las ciencias sociales, las ciencias naturales, las ciencias formales (matemáticas, estadística, geometría), las ciencias lingüísticas y literarias, las ciencias religiosas, la filosofía, el arte, lo tecnológico y lo informático. Copar la construcción de saberes en otras dimensiones de realidad demanda una nueva opción de formación y capacitación que provea de las instrumentaciones necesarias para esas producciones disciplinares.

### **Comprensión crítica**

La matriz epistémica que le da unidad entitativa, personalidad discursiva, densidad como tradición histórica, es pues, la ontología de experiencia pedagógica.

La E.N.S.M.A. transpira en lo cotidiano una tradición forjada por años de historia pensando y recomponiendo los procesos de formación escolar. El perímetro de realidad, los contornos de pensamiento y acción, los hábitos, creencias, valores giran en torno a suscitar procesos de humanización a través de la interacción pedagógica. Esta criteriología se erige como conciencia colectiva (declarada, tácita, oculta, dinámica) por medio de la cual se realizará el juicio a todas las diferentes, maleables, novedosas situaciones de su discurrir histórico institucional.

Por esta conciencia se es testigo de las afirmaciones críticas sobre hechos y actitudes al interior de la misma institución. La probación de una realidad tiene que ver con las posibilidades de formación: la misma conciencia crítica necesita ser fortalecida, pues muchas realidades no se asumen en su justa dimensión, constituyendo una ingenuidad en orden a plantear procesos de análisis y transformación social. Se evidencia la necesidad de fortalecer el substrato crítico y participativo en la formación social, en las asignaturas que tocan lo económico, político, social, la participación y los valores ciudadanos (**IE3**, “Crítica”, A).

Ante la urgencia de suscitar democrática, participativa y contundentemente una transformación social, el criterio principal lo constituye la praxis personal, el cambio íntimo que es generador de cambios en las relaciones, para a su vez suscitar cambios en los grupos y en las distintas esferas sociales de la acción. El cambio es primero cambio de sí, para conseguir, por la lucidez y el ejemplo personal, el cambio colectivo. La conciencia crítica permite el crecimiento personal, el jalonar las opciones y realizaciones para formar maestras autónomas, independientes, creativas, innovadoras. Lo mejor en educación, los métodos más pertinentes y refinados, primero suceden en la Normal. Si algo debe cambiarse primero, eso debe ser en el ámbito de los procesos pedagógicos. Mejores maestras gestarán mejor educación, y con ello, mejor sociedad. El vehículo del cambio es la persona, no la clase social o el partido. La opción personalista, sin el prudente complemento de otras discursividades críticas, podría reproducir una imagen de la realidad parcial y, en ocasiones, ideológica (**IE2**, “Crítica”, A).



## **Teleología**

Temporalmente se ha realizado una memoria del pasado, se han determinado las inconsistencias del presente, se ha identificado una criteriología de la matriz epistémica institucional que funge como estructura anticipatoria por la cual se enfrenta, juzga, asimila y actúa sobre los retos del hoy. La dinámica pedagógica, operando el poder clarificador de la crítica, prospecta en este momento una temporalidad futura que transforme los límites admitidos. Aparece entonces el para qué de la dinámica formativa centrada en lo pedagógico, y en ese conjunto de finalidades, propósitos, perfectibilidades del ser institucional se enuncia entonces una propuesta formativa coherente con la tradición ya descrita.

La investigación no es cuestión de procedimientos o metodologías para llenar vacíos de información, o transcribir definiciones y argumentos captados en cualquier fuente. Aceptando que nace inmersa en la dinámica del ser humano desde su más tiernos años, la investigación se propone como la estrategia axial que guíe los significados y las realizaciones de todos los procesos formativos, entendiendo, desde el ser normalista, que lo educativo trasciende no solamente lo psicopedagógico, sino también, en un fluir complejo y multifactorial, lo social, lo natural, lo literario, lo religioso, lo estético, lo lúdico, lo corporal, lo familiar, lo grupal, lo técnico, lo político, lo administrativo, lo íntimo, lo local, lo nacional y lo universal.

Esta perspectiva aconseja resignificar la praxis de todas las áreas del saber, así como la gestión de todos los docentes, de manera que, sin desmedro de los conocimientos disciplinares básicos, la formación reduzca lo transmisionista para diseñar nuevas formas de aprendizaje bajo los parámetros de la construcción de saberes agenciados por el ejercicio investigativo, manteniendo el carácter de rigor, orden, creatividad, responsabilidad e innovación que conforman las señas de identidad de la formación normalista. Se sugiere conjugar lo investigativo y lo filosófico a través de la opción formativa conocida como “Filosofía para niños”.

Se exige que todos los docentes, en todas las áreas, en los diferentes saberes disciplinares, se comprendan como investigadores que proponen experiencias de indagación para la construcción de saberes situados, concretos; considerándose la

docencia como un diálogo cotidiano, abierto, vivencial, colectivo, continuo, progresivo; que restituya el conocer en los horizontes múltiples de las originalidades individuales. Esto permite desarrollar investigaciones en ámbitos y con métodos diferentes, acordes a la propuesta de pensadores de la comprensión, dinamizadores del conocer en los diferentes niveles y campos de la realidad (IE3).

La investigación no debe ser sólo una materia. No puede quedarse en una línea curricular, con contenidos y objetivos rígidamente preestablecidos. La investigación deviene en el corazón de la formación total, pedagógica y disciplinar, que procura la irrupción de un ser epistemológico quien da respuesta eficaz e integral a todo lo que le acontece (IE2, “Maestra investigadora”, C).

### Cuadro 10

#### Estructura general: Formación epistémico-investigativa

SUB-CATEGORÍAS	DIMENSIONES
<b>Sujeto conocido y sujeto cognoscente CRÍTICA A LA TRADICIÓN PRECEDENTE</b>	Debilidad institucional
	Enseñanza mínima (Insuficiente)
	Dificultad estudios superiores
	Tradicional
	Transmisionista
	Ni pedagógica, ni investigativa (Media vocacional)
	Teoricista / ajeno
	Omite epistemólogos contemporáneos
	Crucial
	Fin: reflexión, crítica e investigación
<b>Situación reflexiva específica CONTEXTO</b>	Ser personal
	Puntos de vista múltiples
	Educación colombiana
	Partir de la realidad, partir de la experiencia en el aula
	Acriticidad
	Conformismo social
<b>Enfoque interpretativo ONTOLOGÍA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA NORMALISTA</b>	Tradición institucional: ámbito pedagógico
	Población infantil
	Niño como historia
	Relación personal
	Ámbitos transversales (desarrollo corporal, social, del lenguaje, del juego)
	No disciplinar
	Necesitaría instrumentaciones para otros ámbitos
	Contrasta autores
	Contrasta teoría y realidad
	Producto textual
Método de generación de preguntas	

	inteligentes
	Aperturidad: yo aprendo
<b>Conciencia transformadora COMPRENSIÓN CRÍTICA</b>	Actitud cuestionadora de los entrevistados
	Falta desarrollo
	Conciencia crítica, transformadora
	En análisis social de clase (Colegio)
	Ética del conocer
	Forma: autonomía, independencia, creatividad, innovación
	Cotidiana
	Testimonial, personal
	Respeto la tradición histórica
	Análisis y cambio social
<b>Propuesta formativa TELEOLOGÍA</b>	Estrategia formativa epistémico-investigativa
	Reflexión total (Áreas, grados, docentes, proyectos)
	Unidad compromiso maestros
	Correlación ámbitos y métodos
	Programa investigativo desde preescolar
	Aplicación “Filosofía para niños”
	Para la vida
Ser epistemológico: Conocer-Investigar-Transformar	

### ***Contrastación***

Continuando con el esquema interpretativo ofrecido por Martínez (2010), una vez que se cuenta con una estructura general, se realiza un nuevo nivel de interpretación. En este punto se leerán los hallazgos de sentido propios de las categorías emergidas de la realidad del escenario y los informantes, con las estructuras analíticas más pertinentes debidas a los seis autores desarrollados en el marco referencial, dando cumplimiento al propósito de esta tesis de adelantar una construcción teórica en relación con las maneras de investigar en el proceso formativo de la E.N.S.M.A. Martínez (2010) explica:

La contrastación con las ideas de los autores expuestos en el marco teórico referencial debe guiarnos teniendo como norma básica la que nos sugiere Aristóteles [...]: “El ser no se da nunca a nadie en su plenitud, sino sólo mediante ciertos aspectos y categorías” [...] de aquí deriva la importancia que tiene el *diálogo* con los autores que nos han precedido en nuestra área de estudio, no para seguir ciegamente lo que ellos digan (marco teórico dogmático), sino para corregir, mejorar, ampliar o reformular nuestras conclusiones. (p. 278)

Dado que la profusión argumental, terminológica, conceptual y teórica es tan abigarrada en cada uno de los autores, lo que hace realmente tortuoso una contrastación a partir del conjunto estructural de cada obra filosófica, aquí se opta por establecer un ejercicio interpretativo de los principales puntos de encuentro, partiendo de las enunciaciones factuales recogidas del contexto estudiado, de las estructuras derivadas de los informantes clave.

### *El poder crítico de la dialéctica*

Inicia esta contrastación con las categorías de **crítica a lo precedente** y de **comprensión crítica**, presentadas en la estructura general del discurso formativo de la Normal. Una primera conciliación categorial nos permite reconocer que en **Hegel** (en el mismo nicho de examen de lo antecedente) se revisa lo kantiano por ser limitado, por dividir la realidad separando fenómenos de noúmenos, excluyendo saberes. En Kant lo epistémico se separa de lo humanístico y valorativo, impulsando el rebajamiento de la reflexión filosófica así como una masiva interpretación objetualista de todo lo cognoscible.

Apreciamos que las posturas críticas a los procesos investigativos, leídos desde el ser pedagógico de la Normal, también consideran que lo hasta ahora ejecutado ha sido parcial. Muy concretamente, las aspiraciones de totalidad que Hegel enuncia al describir la historia como un movimiento de la conciencia absoluta denominada Espíritu, también se recogen cuando se solicita atender a lo formativo en todas las dimensiones posibles. Hacer crítica racional es contrastar lo positivo y parcial con el devenir complejo y multifactorial de la totalidad.

Lo educativo, paradójicamente, tendría que negar su positividad pedagógica para ascender sintéticamente a una consideración superior que articule lo estrictamente psicopedagógico, con los campos y métodos de las otras disciplinas, hasta ahora negadas unilateralmente. La aspiración totalizante y la contraposición dialéctica que quiere ascender a una síntesis más completa suscitando una realidad más racional y omniabarcante, son rasgos dialécticos idealistas, presentes, pues, en la manera de asumir los procesos de desarrollo pedagógico en la E.N.S.M.A. El Espíritu en Hegel

no cesa de progresar y complejizarse; en la ontología educativa, la evolución de los flujos formativos acompaña al ser humano, diferente y original, que irrumpe novedosamente con cada variación de las relaciones epocales y culturales. La educación se manifiesta en prácticas, pero su dimensión es claramente de producción racional.

Hegel llama la atención, entonces, sobre la necesidad de realizar una lectura racional de la historia, de los saberes, de las diferentes interrelaciones colectivas, de la eticidad, de la religión, de las construcciones filosóficas, de las limitaciones del mundo positivo y numérico, al interior del ser complejo de la institución. Investigar es dar cuenta del movimiento de la totalidad de lo real que se reconoce racional. Por ello, resulta un gran inconveniente limitar la reflexión y los alcances propositivos y críticos de la filosofía, porque con ello se impediría la superación de las parcialidades, se condenaría a la razón a ser percepción abstracta y caótica sin solución constructiva en la historia. En Hegel se realiza una sublime exaltación de los caracteres heroicos, dado que toda realización humana que trasciende lo superficial y lo temporal constituye una realización del Espíritu.

Los excesos teoristas de Hegel y la esterilidad histórica de su modelo son el antecedente que critica **Marx**. Con Marx se asiste a la polarización de la dialéctica haciendo de esta un ejercicio económico-político, material, histórico. Constituye un factor principalísimo en el planteamiento marxista la crítica a la ideología, definida no como conjunto de argumentaciones teóricas, sino como falsa conciencia de la realidad que encubre los mecanismos de opresión efectuados por la burguesía. Si el pensamiento no adelanta una lucha contra el sistema económico-político capitalista, ese pensar es ideológico y sustentador de la opresión. Así las cosas, el idealismo podría ser una categoría ideológica no declarada en las propuestas formativas de la Normal, pues el desarrollo histórico y el cambio que este comporta está definido principalmente por el carácter personalista y ético, centrado en la conversión personal para ser modelo de actuación para los estudiantes.

Tal lectura del cambio social prescribiría que la pobreza, la marginación, la opresión, los mecanismos deshumanizantes del desarrollo consumista capitalista, se

reducen y combaten por una férrea fuerza de voluntad por la cual cada quien puede superarse si su actuar es perseverante, progresista y moralmente correcto. Para la óptica marxista, esta solución es demasiado parcial y la correcta comprensión de la realidad requiere de una instrumentación económico-política adecuada para entender los complejos movimientos de la estructura social hegemónica capitalista. De otra parte, se conoce que los mismos informantes detectan una falencia en el aspecto crítico de la enseñanza de las sociales. Las sociales pueden estar sufriendo de un reduccionismo, hacia lo pobremente acontecional y procedimentalista, difuminándose el mordiente crítico concientizador que impulsa la auténtica acción social transformadora. La estudiante informante clave **EE1** así lo expresó:

*Es necesario tomar de las situaciones y de nuestra realidad política, económica y cultural para promover análisis en el aula, porque muchas veces nos quedamos en la historia, en conceptos y en lo que se debe realizar teóricamente en el proceso y no lo aplicamos a nuestra realidad, no lo aplicamos al contexto y por eso es que en nuestra educación los estudiantes aprenden para la universidad y no aprenden para la vida.*

El cambio social materialista, la revolución, gran movimiento de todas las naciones en un cuadrante temporal signado por la lucha y el progreso de la clase proletaria, en el contexto de pensamiento de la Normal significa el cambio de las relaciones y las prácticas pedagógicas que se agencian por una concientización de carácter personal, psicopedagógico y moral. Tal concepto de la transformación histórica se multiplica y se erige como objetivo de promoción social de la educación. La revolución histórica acontece en la revolución de los procesos pedagógicos.

Marx se requiere como herramienta de análisis de la realidad capitalista. Dejando de lado las pirotecnias de la fraseología revolucionaria, cargada de imágenes belicistas, el examen de nuestra realidad es el examen del capitalismo dependiente propio de una América Latina realmente subyugada desde los tiempos coloniales. No se tiene que igualar marxismo con un catecismo comunista, ateo, violento, inmoral y apátrida, que este estudio criticó en su momento. Las realidades económicas son dramáticas, y no se puede tener conciencia del mundo de hoy sin una instrumentación adecuada y reveladora de las manipulaciones de la sociedad de consumo actual. De otra parte, la posibilidad de asumir la postura contemporánea de la Escuela de

Fráncfort supone un manejo matizado de las categorías marxistas, para no dejar que los furiosos llamados a la revolución proletaria se vuelvan formas populistas de manipulación, ocultando intereses de élites explotadoras de la ignorancia del común. Un marxismo decantado se vuelve enemigo de los comunismos antidemocráticos, avasallantes, que encubren tiranías y dictaduras, señalando simultáneamente las inconsistencias de las explicaciones y opciones prácticas de la realidad.

### ***Partir de la realidad material y fenomenológica***

La segunda gran categoría del pensamiento pedagógico normalista asigna un papel fundamental al **contexto**. Se invita a un primer diálogo, nuevamente, con **Marx**. Desde Marx se tendría que decir que, partir de la realidad, partir de mi experiencia, es también partir de las condiciones de opresión e injusticia que se verifican en nuestro país, en nuestras instituciones, en el hoy socio-económico de la frontera. No podemos partir de la realidad desconociendo los circuitos económicos que relacionan desempleo, contrabando, bandas criminales, tráfico de estupefacientes, carteles de la gasolina, paramilitarismo y corrupción. Partir de la realidad es también tomar conciencia de las diferencias de clase, de los regímenes de dominación que son claramente deshumanizantes. El niño pobre que se sienta en el aula de clase es un futuro trabajador que con su salario mínimo hará crecer la riqueza del dueño de los medios de producción. Lo educativo tiene una opción de clase, no es neutral, ni imparcial, ni solamente teórico-nocional. La realidad no se conoce pidiendo, burocráticamente, información sobre dirección, teléfono, edad, nombre de los padres, años cursados, vacunas, y otras generalidades carentes de relieve situacional.

Ahora bien, desde Marx, el contexto significa una interpelación dramática a organizar a la clase concientizada para forzar cambios sociales. El contexto no es sólo un patrón universal espacio-temporal que se eterniza mientras que lo que cambia son las disposiciones personales que consiguen progreso y éxito, pero dejan las relaciones socio-económicas en el mismo estado de inequidad. Si se parte del contexto, el problema a solucionar tiene efectos materiales, no es solamente un cambio en las percepciones de la conciencia íntima. Cambiar señala producir otra realidad socio-

económica que restituya la dignidad a las víctimas inermes de la opresión. El marxismo aspira a que la dialéctica genere un nuevo estado de libertad histórico-social, no la libertad interior que Hegel identificaba en los caracteres de la autoconciencia, cuando se consolaban los hombres opinando que sus cadenas sólo eran externas y materiales, pero internamente eran plenamente libres. La libertad es fruto de una transformación y se evidencia materialmente, se recuerda a Marx (1974):

No se puede liberar a los hombres mientras no estén en condiciones de asegurarse plenamente comida, bebida, vivienda y ropa adecuada y en suficiente cantidad. La “liberación” es un acto histórico y no mental, y conducirán a ella las relaciones históricas, el estado de la industria, del comercio, de la agricultura. (p. 23)

Se puede hacer formación política crítica, sin caer en los excesos y las parcializaciones de lo partidista. Es claro que el cambio acciona a los individuos que cambian, al tiempo que impulsa otras maneras de relación socio-económica. Como señalara la informante **IE2**, lo crítico rechaza la visión conformista por la cual nadie hace nada que demande implicaciones grupales o sociales.

Una explicación marxista de los diferentes puntos de vista desde los cuales se interpreta la realidad supone un concepto antropológico: el hombre es fundamentalmente un ser histórico, y la historia es el movimiento y el cambio de las relaciones de producción, es decir, el hombre es su participación en las relaciones materiales de producción. La clase social determina el pensar, el sentir, el creer, el esperar, el asociarse, en determinado momento de la historia, en determinado espacio social de vida. Si hay diferentes puntos de vista es porque existen intereses de clase diferentes: unos apoyarán a la burguesía, otros pretenderán una praxis revolucionaria desde procesos de concientización popular.

La individualidad, base fundamental del pensar normalista que propone como centro a la persona del niño, tiene unas determinaciones clasales: todo sujeto hace parte de una estructura económica social, superior a sus propias determinaciones. Se oponen entonces las visiones: Marx insiste en lo colectivo, social, material; la ontología normalista desatiende las posiciones de clase para enaltecer las potencialidades del niño. Se tendrían que relacionar ambas posturas para no omitir las caracterizaciones socio-económicas presentes en el niño, negando que la pobreza



tiene causas estructurales debidas a los mecanismos de enriquecimiento capitalista; ni para clasificar sumariamente los rasgos de personalidad de los estudiantes reduciéndolos a ser meros vehículos de consignas revolucionarias, lo que también significaría una manipulación ideológica.

Ingresa esta contrastación a un segundo nivel de diálogo respecto de la categoría contexto. **Husserl** combatió el psicologismo fundado en una mera experiencia sensible, carente realmente de humanidad, que tornaba toda realidad, un amasijo caótico de texturas materiales, sensibles, concretas. Husserl (mencionado *supra* por **ID3**) asume la conciencia como un más allá de la experiencia natural, que sólo ingenuamente puede ser afirmada como experiencia de la esencia de lo real. Lo humano escapa a los determinismos físico-materiales, por ello su dinámica de conocimiento se sustenta en la libertad, la posibilidad y la originalidad.

Partir de la realidad representa en el planteamiento normalista la opción por conocer desde una claridad subjetiva, un cogito situado, concreto y trascendental, definido en las perspectivas de su experimentarse y significarse. El yo de la maestra normalista investigadora se admite como el primer territorio problemático para conocer, dada su raigambre y originalidad (**EE1**, “Personal”, A). El contexto no es una representación territorial, no es un perímetro genérico de la realidad, no es una definición de los caracteres sociodemográficos municipales o barriales presuntamente invariables. Partir de la realidad se concibe como un haz de relaciones intersubjetivas, entre personas reales, en espacios y momentos reales.

En *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* Husserl (1936/2008) da la noción de “mundo de la vida”: “otorgamos al “mundo de la vida” como suelo general de la vida mundana del ser humano un interés consecuentemente teórico [...] Considerar el mundo circundante de la vida concretamente en su desatendida relatividad (pp. 196-197)”. Fenomenológicamente el contexto se comprende como el mundo de la vida correlativo a las relaciones intersubjetivas constructoras de sentidos humanos. El contexto es un “suelo” teórico particular y no directamente manifestado a la simple percepción.

Se insta la manifestación del contexto (no es que “esté ahí”, y ya), fundamentalmente porque una persona orienta su conciencia, de manera intencional, hacia un fenómeno que se ha relacionado con sus posibilidades de ser. Se trata del conocimiento intersubjetivo de seres reales en ámbitos reales, no de “funcionalidades” administrativas enfrentadas a definiciones físico-químicas del estudiante. La informante **EE1** nos obsequia una versión pedagógica de lo que podría ser la *epojé* fenomenológica: “Para educar hay que ser muy humano. Hay que ponerse en los zapatos del estudiante, superar la percepción de la propia cultura, de la propia ideología (**EE1**, “Educativa”, A).

Así, para respetar la presencia del otro, tengo que silenciar las tendencias homogeneizantes de mi propia estructura de conciencia, y poder ganar la intuición plena de su esencia eidética. Pero el conocimiento no es mero contacto, simple transmisión verbal. El conocer de la conciencia fenomenológica lleva hasta la estructura profunda del otro conocido, dando cuenta de las peculiaridades de sus múltiples elementos únicos y elocuentes, realizando previamente la crítica a mis propias posturas, hábitos, concepciones, valores, estableciendo también la depuración de mis intencionalidades. Se hace un movimiento de reducción fenomenológica que no niega el propio ser de la maestra normalista, sino que admite la peculiaridad del encuentro intencional con el niño, significado ahora como fenómeno a ser conocido esencial, profunda, integral y dinámicamente.

De esta manera agenciar el conocimiento pedagógico del niño parte de las cosas mismas, parte de su realidad como otro situado ante mí, superando la dominancia del sentido común, de lo práctico-utilitario, de la actitud natural, para poder intuir, en la dinámica de progresión evolutiva de su ser humano, la esencia por la que se me constituye como ser personal, diferente, original, autónomo. Partir de la realidad, examinar el contexto, connota una construcción fenomenológica por la que reconozco mis prejuicios previos, pero asciendo a una intuición esencial, de alcance superior (no simplemente asertórico) que da razón (apodícticamente) del ser del niño. Pedagógicamente, se conoce a través de un ejercicio intuitivo que es “un ver apodíctico, ver intelectual de una esencia o estado de cosas esencial” (Husserl,

1913/2013, p. 419). La pedagogía se elabora permitiendo la emergencia de la estructura fenomenológica intuida en las relaciones contextuales que convocan a la maestra investigadora, el niño y el mundo de la cultura y del saber.

### ***Ontología de la experiencia pedagógica normalista***

La **ontología de la práctica pedagógica normalista** es el tercer tema de diálogo. Todo en la Normal surge y se mantiene porque hace parte de un flujo de sentido, de una mentalidad colectiva, de un discurso y tradición histórica, signada por lo formativo pedagógico. La realidad no es la extensión material, ni la nominalización conceptual, ni la profusión objetual sensible, ni la creación de un caudillo o fundador que simboliza el espíritu de un pueblo. La realidad es **tradición**. El ser se manifiesta como un recorrido histórico identificado en su tradición. Quien es, quien se manifiesta, es una construcción entitativa, un sujeto pleno de sentido, que se reconoce como tradición. Haciendo memoria del concepto propio de la ontología hermenéutica gadameriana, De Santiago Guervós (1997) recuerda:

Para Gadamer, el verdadero sujeto de la comprensión es la tradición. Su acción nos determina, actúa en nosotros, nos envuelve como un horizonte en que nos movemos y existimos [...] Se puede decir, entonces, que *somos-en-la-tradición*, en el mismo sentido que Heidegger definía el *Dasein* como «ser-en-el-mundo». (p. 38)

Tradición no es la recurrencia ortodoxa y conservadora de unos hábitos o unos criterios vueltos verdades de fe incuestionables. El ser de la Normal, por un recorrido histórico tan complejo y problemático como es la historia de lo educativo en nuestro medio, se ha determinado y perfilado de suerte que reclama para sí líneas y estructuras de comprensión que son únicas, que identifican las prácticas de sus maestras, sus religiosas y sus egresadas. La tradición es una construcción de sentido que, desde los desarrollo de conceptos, métodos, escuelas, tendencias, reflexiones y actuaciones educativas, han formado un dispositivo discursivo que comparten los participantes de este proyecto.

Al examinar el recorrido de lo investigativo, se reclamó el que, estuviera quien estuviera en la docencia de la asignatura y de los proyectos de investigación, no dejara de lado, no omitiera, no traicionara la tradición. (**ED2**, “Investigación”, D). La

personalidad histórica de la institución es tan delicada y merece tanta atención, como cualquier personalidad forjada en los complejos de la historia. Tener presente la tradición es asumir el espíritu formativo, no mantener como eternas cuestiones meramente procedimentales o cosméticas.

El núcleo de esta tradición es el acto pedagógico cimentado en la consideración del ser del niño, su persona, sus capacidades y potencialidades, su vida interior. Acto pedagógico con fuertes raíces en ideas humanistas que enaltecen lo espiritual, lo ético, lo íntimamente superior. El ser de la Normal bebe de sus orígenes como fundación de Iglesia, legitimada por las autoridades eclesiásticas y por la misma historia educativa de la Congregación Hijas de María Auxiliadora (Salesianas).

Tal definición modula el gran concepto propio de la experiencia de sentido humanista que en occidente se tematiza como **formación** (*bildung*). La estructura interpretativa de la formación (*bildung*) normalista estaría compartiendo los caracteres de desarrollo preconizados por **Von Humboldt**, quien recoge la tradición mística por la cual se entiende el hombre como imagen y semejanza de Dios. El sabio distinguió formación y cultura, indicando la tarea de reconstituir el verdadero ser del hombre articulado al carácter creacional que lo define. La formación se nutre del desarrollo de una espiritualidad, una trascendencia. Gadamer (1960/2007) así lo define: “Nos referimos a algo más elevado e interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter (p. 39)”. Este sería el fondo axial que sustenta la matriz epistémica que da unidad a los procesos de construcción de saber y realidad de la Institución.

Como entidad histórica, situada, en relación con los vaivenes del contexto local, eclesial, educacional, intersubjetivo, magisterial, el ser normalista se ha caracterizado por una dinámica de renovación, de adaptación a los cambios, de asimilación de lo más eficaz y pertinente en materia de métodos pedagógicos (didácticos, curriculares, evaluativos, psicológicos). La praxis institucional, las múltiples relaciones de todos los miembros de la comunidad escolar de hoy, de ayer, de siempre, han configurado un particular **universo hermenéutico transido de formación**, de optimización en las

relaciones de aprendizaje, vivencias y prácticas de la experiencia educativa. Ello es nota dinámica de constitución y permanente redefinición de sí, en palabras de Gadamer (1960/2007), este universo hermenéutico es:

El modo como nos experimentamos unos a otros y como experimentamos las tradiciones históricas y las condiciones naturales de nuestra existencia y de nuestro mundo forma un auténtico universo hermenéutico con respecto al cual nosotros no estamos encerrados entre barreras sino abiertos a él. (p. 26)

Más concretamente, formar connota, en el largo horizonte de las interacciones del conocimiento, en las trabazones e inconsistencias de la vida escolar y educativa, un punto de vista hermenéutico, interpretativo, por el cual se enfrentan las novedades del tiempo y de la historia de manera que se renueva el ser por el comprender. Enunciar principios, acumular informaciones, llenar miles de cuartillas con documentos y formatos administrativos, no hacen parte de lo más significativo del ser pedagógico. Como insistieron todos los informantes, lo más valioso y que significa clave de transformación, es el elemento testimonial. Ello revela que no son las prácticas reproductivas, positivistas, enmarcadas en el explicar, lo que atraviesa todas las dimensiones de constitución de la Normal. La formación es ante todo un acontecimiento verificado en las opciones y actuaciones personales, es resultado de la **comprensión**. Por esta razón, se puede caracterizar el proceso formativo desde los testimonios atinentes al carácter, madurez y desempeños de las estudiantes, de las egresadas. En este punto se recuerda la ilustrativa afirmación:

*Ellas ahora son más innovadoras, se les da la posibilidad de que participen en encuentros, en eventos, en izadas. Han participado en competencias con el modelo de la ONU, y allí se nota que han crecido bastante: han sobresalido representando a la Institución a nivel municipal y a nivel nacional. Han participado también a nivel internacional. Uno ve la postura de esas niñas, y realmente da un orgullo escucharlas porque tienen una visión distinta, son muy aplomadas, son muy reflexivas, no se quedan en superficialidades. (ED2)*

En este punto es necesario realizar una brevísima exégesis con otro instrumental teórico. El enfrentar la diferencia, la novedad, lo ajeno, constituye fundamentalmente una dinámica propia del ser personal quien se valida y sustenta a sí mismo como **proyecto**. Algo que sucede puede ser azar, pero asimilado por el sentido personal,

situándolo en un espectro de variables vitales particulares, nos definen que la dinámica de la comprensión afirma el presentarse y el inquirir del preguntarse del ser por el sentido de sí y de lo que le circunda, conquistando más que sometiéndose. En terminología heideggeriana, lo comprensivo es la manera típica de acontecer del *dasein*. El ente más íntimo, que se pregunta por el sentido del ser, el *dasein*, se hace verdad, es autenticidad de su propio conocer, en el continuo proyectarse. Heidegger así lo recuerda: “Ser-verdadero (verdad) quiere decir ser-descubridor [...] En tanto que el *Dasein* es esencialmente su aperturidad, y que, por estar abierto, abre y descubre, es también esencialmente «verdadero». *El Dasein es «en la verdad»*” (Heidegger, 1927/2014, pp. 236-237).

Atendiendo la dinámica pedagógica que funge como estructura anticipatoria en los miembros de la comunidad educativa, se evidencia la valía de la comprensión como carácter del proyectarse con la expresión “Yo aprendo” (EE1, “Personal”, C). Aprender no es un acto puntual sobre un contenido o una destreza. Aprender es el dispositivo de sentido que hace investigador y ser auténtico a la normalista. Por ello todo es posibilidad de aprendizaje, todo es un reactivo que impulsa la generación de nuestros saberes asumidos comprensivamente, como acontecimiento de sí mismo.

La comprensión se enuncia como el motor de producción de saberes que jalona el desarrollo histórico, formativo, pedagógico. La capacidad de reinención institucional no habla de una carencia de principios, como ligeramente se podría juzgar, sino más bien, de un alto grado de comprensión de lo circundante que no desvirtúa sus valores fundacionales. Volviendo a Gadamer (1960/2007) la comprensión se define en el proceso dialogal de la **fusión de horizontes**:

*Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos «horizontes para sí mismos»<sup>32</sup> [...] La fusión tiene lugar constantemente en el dominio de la tradición; pues en ella lo viejo y lo nuevo crecen siempre juntos hacia una validez llena de vida [...] En la realización de la comprensión tiene lugar una verdadera fusión hori-zontica que con el proyecto del horizonte histórico lleva a cabo simultáneamente su superación. (pp. 376-377)*

***La totalidad en la razón comunicativa***

---

<sup>32</sup> Cursivas en el original.

La investigación arrinconada a los estrechos muros del currículo por asignaturas bien puede derivar hacia una concepción positivista centrada en requisitorias metodológicas, técnicas, aparatajes instrumentales, formatos y listados de preguntas para desarrollar cuestionarios sobre lo humano y divino. Cuando se ha optado por una organización formativa de carácter pedagógico, constituye un absurdo, una fractura del sentido de su propio ser, desviar las aguas del conocimiento hacia cómodos y habituales parajes donde sólo conocerán la esterilidad del mecanicismo reproductor de saberes hegemónicos.

Si la investigación no se encarna en una tradición concreta del saber que examine con medios y criterios pertinentes lo más esencial y originante de su ámbito, se corre el riesgo de la ingenuidad y la superficialidad, se corre el peligro de tomar lo superfluo por lo fundante, de repetir esquemas empiristas, esquemas positivistas, esquemas psicologistas, esquemas naturalistas que validan cualquier emocionalidad como sustrato de realidad, tal y como señaló en su momento la crítica husserliana a la experiencia, (Husserl, 1913/2013):

El error de la argumentación empirista radica en identificar o confundir la exigencia fundamental de un volver a las “cosas mismas” con la exigencia de fundar todo conocimiento en la EXPERIENCIA [...] Pero las COSAS NO son sin más COSAS NATURALES, la realidad en sentido corriente no es sin más la realidad en general, y sólo a la REALIDAD NATURAL se refiere ese acto que da originariamente que llamamos EXPERIENCIA (p. 120)

Con Husserl se tiene que afirmar que los eventos fenoménicos ingenuamente asimilados, corresponden a un sustrato experiencial que no permite la captación de su esencia científica (“las cosas mismas”), confundiéndose lo sensible con lo esencial y científico. De otra parte, la realidad nunca es una afirmación según un hecho aislado, inmediato y fugaz. La esencia de lo situado congrega la interrelación de múltiples esencias conectadas por una lectura superior, filosófica. (Cfr. **IE2**, “Totalidad”, A).

En el proceso descrito en la institución, se está ante una contradicción, pues quien desarrolla lo investigativo no tiene la experticia universal de todos los campos del saber. El nivel de lo experimentado no supera las apreciaciones de la actitud

natural. Humanamente limitado en tiempo, conocimiento y en oficio investigativo, debe motivar el estudio de aquello que *a priori, aparentemente*, es común a todos los ámbitos educativos. No queda otro remedio que ignorar los saberes de casi todos los campos disciplinares, desterrándolos al nivel de lo funcional, accesorio, superficial, simple y pobremente transmisionista. ¿Qué se investiga? Una reducción muy parcial de las posibilidades reales, desde un reducto eidético imposible de ascender hasta la intuición universal multidimensional.

Ya se ha mencionado muchas veces. Valga volverlo a acentuar: investigar en humanidades implica una visión de realidad que necesariamente es holística, pues el ser humano real no puede destilarse y fragmentarse como los componentes elementales de una fórmula química, en un procedimiento de separación y mezcla de sustancias. Lo humano es vital, situacional, existencial, social, histórico y complejo. Esto nos obliga a considerar que hacer investigación educativa es un ejercicio de diálogo con todos los ámbitos y perspectivas del suceder humano. Nuestro mundo de la vida es un mundo que contiene muchos mundos, todos susceptibles de explorarse con las instrumentaciones adecuadas y pertinentes a sus condiciones particulares de realidad. El mundo de la vida es el espacio de la comprensión humana, de la comunicación, del acuerdo por el que nos hacemos racionales y sociales, bajo la dinámica del encuentro que permite la legitimidad de nuestras decisiones. El conocer investigativo tiene que sumergirse hermenéuticamente en las múltiples dimensiones del mundo de la vida. Retomando a Habermas (1981/2003):

Las estructuras del mundo de la vida fijan las formas de la intersubjetividad del entendimiento posible. A ellas deben los participantes en la comunicación su posición extramundana frente a lo intramundano sobre que pueden entenderse. El mundo de la vida es, por así decirlo, el lugar trascendental en que hablante y oyente se salen al encuentro; en que pueden plantearse recíprocamente la pretensión de que sus emisiones concuerdan con el mundo (con el mundo objetivo, con el mundo subjetivo y con el mundo social); y que pueden criticar y exhibir los fundamentos de esas pretensiones de validez, resolver sus disentimientos y llegar a un acuerdo. (p. 179)

En la experiencia formativa normalista lo nuclear, es decir, lo pedagógico, suscita realidades humanas. Lo pedagógico no es un discurso abstracto hipostasiado



sobre experiencias escolares. Es una comprensión existencial y hermenéutica: las maestras acontecen en la práctica pedagógica cambiando su vida y cambiando muchas vidas. Admitido como propósito formativo el desarrollo integral del niño, nada puede escapar a las posibilidades de extensión y perfeccionamiento.

Esta evidencia de la tradición hace que se revelen inconsistencias: ¿Por qué no se supera lo tradicional en filosofía? ¿Por qué si están formando maestras no se discute la tradición del pensamiento occidental desde los fundamentos de las filosofías de la educación? ¿Por qué no se abren investigaciones con bases epistemológicas de mayor pertinencia actual, humana y cualitativa? ¿Por qué las mismas ciencias humanas de la institución no forjan criteriologías críticas más acordes al contexto, grave, complejo, exigente, de nuestra frontera? ¿Por qué las reflexiones y los trabajos de las áreas no progresan en el sentido de explorar, investigar, crear, recomponer, innovar? ¿Por qué la totalidad de los maestros no investigan, no ofrecen semilleros de investigación, no producen materiales propios, no publican? ¿Por qué no hay práctica investigativa disciplinar? ¿Por qué sólo unos cuantos elegidos desarrollan proyectos investigativos? ¿Por qué las didácticas particulares no cuentan con estructuras epistemológicas propias?

El para qué de la formación, la finalidad del conocer, los resultados esperados de los procesos de investigación, estas inquietudes institucionales apuntan a configurar una nueva búsqueda, a emprender una nueva conquista, a adentrarse en nuevos territorios de lo formativo. La investigación no puede ser cualidad de unos iluminados, sobre unos cuántos aspectos de la realidad. La investigación no puede seguir ignorando las realidades matemáticas, naturales, ecológicas, sociales, económicas, políticas, literarias, religiosas, artísticas, lúdicas, psicosociales. La investigación de lo humano, de lo cualitativamente significativo, de lo comprensivo, de lo existencial, tiene que constituirse en la dimensión de todos los procesos formativos. La investigación sería el canal privilegiado que desarrollaría la estructura didáctica de todos los saberes. Sería la transversalidad que, en manos de todos, restituiría profundidad y autoridad científica a la opción de ser maestro investigador, permitiendo la construcción auténtica del saber cómo acontecimiento, como

comprensión. Con la claridad de los planteamientos crítico-emancipatorios, se recuerda aquí la elocuente dialéctica del educar y el investigar, fundamento enaltecido para la praxis del educador por el maestro Paulo Freire (2009):

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. (p. 30)

Los informantes clave exhortaron a redefinir lo epistémico como fundamental y la investigación como centro de la formación. Se mencionó el compromiso de todos, la reflexión plenamente humana que aspira a la totalización. En este sentido se puede considerar que el diálogo, bajo el espacio de los caracteres de la reflexión racional y la articulación de lo humano total, tendría, como interlocutor privilegiado, el discurso esclarecedor, prospectante y constructivo, de la Escuela de Fráncfort, principalmente en los órdenes críticos, emancipatorios y comunicativos de la obra de Habermas.

## CAPÍTULO V

### APROXIMACIÓN TEÓRICA

Teorizar es el acto de construir, a partir de datos, un esquema explicativo que de manera sistemática integre varios conceptos por medio de oraciones que indiquen las relaciones. A partir de la teorización se accedió a las grandes líneas que permiten prefigurar una estructura formativa pertinente a la investigación cualitativa, educativa, a partir de unas competencias de comprensión epistemológica del quehacer científico investigativo. Identificando el fondo teórico, esta investigación aquilató los perfiles y los límites de cada una de las categorías identificadas en la conjunción del sujeto conocido (Institución educativa) en diálogo con los pensadores de la comprensión, en la tradición filosófica occidental, el gran sujeto cognoscente.

#### **Investigación como Estrategia Formativa a Partir de la Reflexión Teórico-Epistemológica**

La investigación limitada a un currículo particular extrajo y redujo a vacío el compromiso por vivir la construcción de saberes como una dinámica que debería permear las prácticas pedagógicas. Como arriba definía Freire: “No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza” (2009, p. 30). La investigación sobre el campo de lo transversal, sin interrelación con sus bases epistemológicas, corre el peligro de ser un producto más de la razón instrumental, parcial, confusa, engañadora, legitimadora de mecanismos autoritarios antidemocráticos.

Los excesos procedimentalistas en la investigación tampoco deben llevar a una anarquía en la aplicación de estructuras de interpretación. Un ejercicio disciplinar, metódico, que indague en profundidad, debe también suscitar la creatividad metodológica, o sea, la capacidad de generar una estructura que surja de los contornos y caracteres originales del fenómeno estudiado. Ciencia sin pertinencia metódica,

tampoco impulsa saberes transformantes legítimos. Gadamer señalaba esto, en medio de su crítica a la absolutización positivista. El método no es el problema, su absolutización monológica, sí. Se retoma lo expuesto por Grondin (2003) como finalidad de la reflexión hermenéutica:

La pretensión de Gadamer no consiste en cuestionar el método mismo como vía de acceso a la verdad [...] **Es tan obvio que el método ofrece un camino viable hacia la verdad, que sería ridículo objetar nada contra ello**<sup>33</sup>. Lo único cuestionable es la pretensión moderna y evidentemente posmoderna de que la verdad pueda alcanzarse únicamente de esa manera. (pp. 17-19)

Aquí se propone un proyecto de alcance educativo en la institución escolar. Admitiendo la ausencia de procesos epistemológicos de concientización crítica de los maestros, del currículo, de las áreas académicas, se debe desplazar la actual práctica investigativa (transversal, psicopedagógica, instrumental, unidisciplinar) a una práctica investigativa multidisciplinar, comprensiva, pertinente, de todos los agentes formativos, evitando la reducción de la experiencia del saber a estrategias de reproducción, sin ningún tratamiento comprensivo relevante y apropiado. Todos investigan, todos construyen saberes, todos fundan en sus desempeños personales y comunitarios, competencias investigativas orientadas al cambio. Las áreas deben transformar su estructura para redefinirse como grupos de investigación que suscitan experiencias de indagación en los campos particulares de su mundo, de su esfera de realidad, de su ejercicio metódico propio.

La ardua labor de tejido conceptual hilvanada alrededor de los autores estudiados impulsan una revisión de los controles racionales de las prácticas pedagógicas. El pensamiento de los teóricos de la comprensión debe ganar densidad y fertilizar todo el amplio espectro pedagógico, todas las sinuosidades y dimensiones de la vida escolar formativa. Esto, a través de la dimensión investigativa que urgentemente debe alimentar las prácticas pedagógicas de cada asignatura. Pensar teórico-epistemológicamente significa ejercitarse coherentemente en la producción de saberes, sin caer ni en educación bancaria, ni en psicopedagogismos que patologizan

---

<sup>33</sup> Las negrillas son de quien escribe estas líneas.

toda situación, ni en reduccionismos de la investigación meramente procedimental. Se ha de afirmar la vocación de cada docente por un quehacer en el aula que sea eminentemente investigativo, pues impulsa a la autonomía y a la trascendencia de las búsquedas de todos los agentes formativos.

La reflexión totalizante debe enmarcarse en lo comprensivo, sin negar lo explicativo. La epistemología de la comprensión crítica habermasiana se considera la referencia discursiva moduladora de los perfiles de realidad de cada ciencia, de cada área, de cada disciplina, de cada programa curricular, de cada proyecto pedagógico, de cada colectivo, de cada grupo, de cada fenómeno acontecido en el mundo de la vida institucional formativa. Hermenéuticamente, el proceso formativo gana la unidad de la totalidad por la correcta y pertinente investigación de cada parte: se va de la parte al todo y del todo a la parte. Gana este esquema un eje transversal que no sacrifica ni ignora las iniciativas particulares de indagación, aprovechando interdisciplinariamente la contundencia y concreción de los problemas manifestados en la realidad fenoménica. Lo problemático es uno, se puede correlacionar y enfrentar desde todas las perspectivas posibles permitiendo una solución integral.

La investigación no puede perder la unidad humana, la integralidad de los fenómenos, la disposición dialogal por la que se relacionan tradiciones históricamente enfrentadas en el devenir temporal. La formación pedagógica sobrepasa y substituye lo didáctico como metodología instrumental, afirmando la originalidad de prácticas investigativas fundadas en las tradiciones epistémicas articuladas en los diferentes campos del saber. Para reconstituir el tejido de producción de saberes, la investigación es el eje de transposición didáctica, es la mediación eminente para la realización de las prácticas pedagógicas. La investigación, desde cada disciplina particular, es la didáctica de esa disciplina. Cierra esta reflexión con cuatro núcleos del proceso formativo (emergidos de las indagaciones de campo), sugeridos desde algunas estructuras epistemológicas pertinentes. Se ofrecen, nuevamente, los aspectos de la relación entre **razón, investigación y educación; investigación educativa, explicación y comprensión; situacionalidad** y la consideración **ontológica**.

### ***Razón, investigación y educación***

Se ha querido descentrar la obsesión procedimentalista y establecer un gran principio cualitativo y hermenéutico: las reglas, los procedimientos, nacen del diálogo con la realidad. La consistencia de lo indagado no la determina la observancia rigurosa a unas pautas muy estrictas de desempeño, sino el respeto por la originalidad vital del mundo humano estudiado, desde la perspectiva humana que alienta críticamente la construcción de saberes. La consideración del otro, la valoración de la tradición, la originalidad y la especificidad de lo vivido educativamente, impulsa a generar estructuras novedosas, pertinentes, eficaces, dialogadas y democráticas, que realmente transformen la realidad.

El mundo de la vida asimilado desde el ser pedagógico de una Institución que se entiende como tradición, plantea como punto axial de reflexión la cuestión de la **racionalidad**. Una entidad cuya vida es la producción de experiencias pedagógicas trabaja fundamentalmente con la razón. Tal base de comprensibilidad demanda realizar una crítica inicial, permanente, profunda, clarificadora, de todos los estamentos, sucesos, procesos, hábitos, actitudes, valores y realizaciones. Recordando lo expuesto por **Hegel**: “Lo que es racional es real, y lo que es real es racional”, (1821/2000, p. 74), educar es una cuestión racional, el mundo educativo es el mundo más complejo, fluido y abigarrado, porque involucra toda la realidad humana.

¿Qué racionalidad? ¿Sobre qué aspectos? ¿En qué procesos y nichos de decisión se cita a la razón? La razón como proceso humano esencial inmerso en la realidad de las interacciones concretas, no puede irresponsablemente admitir, bajo unos cuantos criterios genéricos, la infinitud, profundidad y complejidad de la realidad en su dinámica y plurivalente multiformidad. Querer resolverlo todo desde una sola dimensión, una sola perspectiva, una sola tradición, un solo paradigma, constituye un reduccionismo inaceptable e incomprensible para la comunidad científica actual.

Hegel enfrentó a Kant porque desterraba de lo racional las explicaciones del mundo personal, socio-político y religioso (ciencia de fenómenos/metafísica de noumenos). Hegel bebe en las fuentes de la historia, funda un bastión racional

totalizante, condensa el recorrido de la formación de la conciencia humana (*bildung*) occidental, conjuga el complejo e infinito desarrollo de la cultura en su propuesta de la dialéctica del Absoluto. Marx, por su parte, cuestionó la dialéctica hegeliana porque disolvía en lo etéreo del Espíritu Absoluto al ser humano real, de carne y hueso, que padecía las agresiones de un sistema burgués de explotación. La razón humana tendría que beneficiar a todos los seres humanos entendidos como clase social en una perspectiva productiva-material. Husserl, Heidegger, Gadamer y Habermas coinciden en revisar e ilegitimar las pretensiones de absolutez e incontrovertibilidad del positivismo, vuelto único y universal “método científico”. Los grandes planteamientos filosóficos, las grandes definiciones de realidad del pensamiento occidental se corresponden con las instrumentaciones metódicas que críticamente se ordenan para generar conocimiento, saberes. No es cierta, ni es real, la separación entre ciencia y filosofía.

En el hoy de los ejercicios investigativos, la ciencia admite el diálogo entre tendencias, corrientes, disciplinas, tradiciones, esferas de la realidad, insistiendo en que no todo lo racional es legítimo al ser sometido al examen de sus soportes antropológicos y éticos. Al respecto, está emergiendo un nuevo concepto de racionalidad, amplio y autocrítico, que impulsa nuevas prácticas y estrategias de investigación. Martínez Miguélez (2010) así lo enuncia:

El espíritu de nuestro tiempo ha ido generando poco a poco una nueva sensibilidad y universalidad del discurso, una nueva racionalidad, que está emergiendo y tiende a integrar dialécticamente las racionalidades parciales: las dimensiones empíricas, interpretativas y críticas de una orientación teórica que se dirige hacia la actividad práctica, una orientación que tiende a integrar el “pensamiento calculante” con el “pensamiento reflexivo”. (p. 37)

La razón es una en el sentido de la inmediata declaración **subjetiva**: “yo razono así”. La razón la enuncian los hombres particulares que viven, sienten, deciden y hacen la historia. La razón, además, es un mecanismo humano **genérico** que estructura la realidad que enfrenta desde un cierto eje interpretativo. Pero la razón es, definitivamente, **situada**, en tanto que declara el punto de vista desde donde asume qué es realidad, cuáles son las regularidades de la realidad, qué aspectos o

dimensiones, o niveles, o núcleos humanos, o ámbitos, procesa de manera consistente y coherente bajo unos parámetros particulares de sentido. No hay varias razones, pero sí muchas posturas racionales inherentes al punto específicamente humano, temporal, espacial, social, teleológico, a partir del cual situada y subjetivamente genera sus saberes, sus posibilidades y sus límites.

La razón, por ser subjetiva, situada y genérica, permite que en un **hombre**, en un grupo, en unos colectivos interrelacionados, se descubran dispositivos históricos de significación. Y por otro lado, análogamente, permite entender por qué una **época**, un proceso histórico, un acontecimiento social, un fenómeno cultural, procuran las conductas, sentires y apreciaciones particulares de los individuos. La historicidad de la razón ilumina las comprensiones individuales, y una comprensión personal es representación de la tradición histórica a la que pertenece. Pero todo ello con límites: una enunciación de altísimas regularidades estadísticas (masa), no necesariamente responde a un factor social genérico claro, puntual e incuestionable. Una comprensión, una definición, una costumbre típica de un momento histórico particular, no necesariamente puede ser la causa de reflexión y decisión de un individuo. La contradicción, la volubilidad, la relatividad, la arbitrariedad, la inconsecuencia, la **incertidumbre**, se siguen manteniendo por claras que sean las dinámicas de comprensión de lo tenido por racional. Así es el ser humano.

La razón se encarna, pues, en discursos, personas, esferas sociales e instituciones. El ámbito educativo exige tener presente las complejidades de la comprensión y determinación de sus relaciones en el ejercicio humano de la razón. Lo educativo se manifiesta como un complejo sistema, una **totalidad** de sentido, que comprende muchos aspectos, muchas dimensiones, muchas acepciones, muchas relaciones fenoménicas, muchos nodos de comprensibilidad realmente complejos.

No se puede olvidar que educativo es el medio social. Educativas son las interacciones de todos los miembros de una comunidad. Educativa es la vida en la familia. Educativo es lo visto, conceptualizado y practicado según los patrones establecidos por los medios masivos de comunicación. Educativa es la historia particular de cada quien. Educativa es la vida de todos los días en una sociedad



escolar que proporciona informaciones, relaciones, definiciones, prácticas, hábitos, valores, creencias, emocionalidades. Educativa es la reflexión sobre las propias vivencias y opciones en los más diversos campos humanos. La realidad local, nacional, epocal es educativa. La concepción y las determinaciones concretas de un estado, de un gobierno, de un marco jurídico y normativo, son educativas. La cultura, la ciencia, la filosofía, el arte, el cine, la música, los hábitos lúdicos y recreativos, el desarrollo tecnológico, son educativos. Todos estos panoramas multifactoriales nos proporcionan las intelecciones para pensar y decidir en nuestra cotidianidad.

Dada la complejidad del ámbito educativo, se puede afirmar que una visión homogénea es casi imposible de establecer. Ideas, prácticas, definiciones, normas, costumbres, personas, clases sociales, objetivos, valores, suelen hacerse presentes en un mismo fenómeno pero desde puntos de vista opuestos, contradictorios, excluyentes, inconsistentes. Aún más aguda la heterogeneidad, si paradójicamente se ha intentado interpretar desde órdenes uniformizantes, como los impulsados por la racionalidad burocrática-administrativa, que fragmenta todo lo humano por un cernidor procedimental, de manera que se trata lo vital como un componente inerte de la cadena empresarial de reproducción y ensamblaje de productos culturales.

Las racionalidades complejas en campos, temáticas, autores e historia propios de la vida educativa significan, entonces, unos panoramas también vastísimos cuando se trata de los problemas del conocimiento. Una acepción fácil del asunto señala que los **conocimientos** en educación o son psicopedagógicos (generalistas) o son culturales (disciplinares, científicos). Aquí se entiende que una perspectiva integradora consideraría ambas caras del asunto. Al respecto Gimeno (2007), recuperando a Shulman (1986 y 1987), define que los tipos de conocimiento que apoyan la profesionalidad de los docentes son:

- Conocimientos del contenido del curriculum.
- Conocimiento pedagógico general que hace referencia a principios amplios y estrategias para gobernar la clase.
- Conocimientos del curriculum como tal, especialmente de los materiales y programas.
- Contenido pedagógico que le presta al profesor su particular forma de entender los problemas de su actividad profesional.

- Conocimiento de los alumnos y de sus características.
- Conocimiento del contexto educativo.
- Conocimiento de los fines educativos, valores y su significado histórico y filosófico.

Indudablemente, **la primera base intelectual de un profesional de la enseñanza es el dominio, a un cierto nivel, del área o de la disciplina**<sup>34</sup> en la que desarrolla su actividad. (p. 220)

El mundo de la vida en una institución escolar representa el espacio histórico, la tradición procurada por los sujetos, que despliegan varias racionalidades y procesan múltiples acertos del conocimiento. La historia, el devenir de una tradición formativa institucional, manifiestan unos mecanismos de construcción de saberes, unas conceptualizaciones, unos hábitos metódicos y didácticos por los cuales los conocimientos y saberes se van asimilando y recomponiéndose en la vida concreta, situada, coyuntural, de la institución. Los profesores son los primeros directos transformadores de la complejidad de tales conocimientos, realizando continuamente labores investigativas que permiten acercar el ámbito de los saberes disciplinarios a los procesos de aprendizaje en el aula. Investiga para mover la **investigación** del escolar de manera que también sea un productor de conocimientos y no un mero receptor de contenidos. Formar, sostener relaciones pedagógicas, didactizar, efectuar trasposición didáctica del mundo pluriforme de las ciencias, las filosofías, las artes y las técnicas, interpelan la práctica investigativa, esencia de las disposiciones racionales de todo saber. Shulman (1986), citado nuevamente por Gimeno (2007), especifica:

[El profesor] Debe conocer las **estructuras del conocimiento**, los principios de su **organización** y de la **investigación** que ayuden a responder en cada campo dos preguntas: cuáles son las ideas y destrezas importantes en cada dominio del saber y cómo se rechazan aquellas que muestran deficiencias por los que producen el conocimiento en el área de que se trate. Esto es, cuáles son las normas y los procedimientos del **saber** o de la **indagación**<sup>35</sup>. (p.221)

Volviendo a las tradiciones propias de los pensadores contemporáneos mencionados atrás (Hegel, Marx, Husserl, Heidegger, Gadamer y Habermas), se hace

---

<sup>34</sup> Las negrillas son de quien escribe este estudio.

<sup>35</sup> Las negrillas son de quien escribe este estudio. Saber es investigar, hace parte del centro generador de la práctica educativa.

necesario enfocar la realidad como realidad en el mundo formativo, como práctica para una lectura pedagógica del saber. Esto permite relacionar los procesos de generación del conocer científico, con los procesos de gestación del saber contextualizado en los espacios formativos, educativos, escolares. Toda academia, toda entidad formativa, todo ser que vive conformando subjetividades al interior de una tradición formativa, hace conocimiento, genera saberes, continúa situadamente los proyectos científicos y sociales. La investigación educativa admite el desarrollo de iniciativas pedagógicas desde las diferentes tradiciones científicas e investigativas, desde los diferentes “**paradigmas**”. En palabras de Bisquerra (2014):

Se reconoce un cierto acuerdo en identificar tres “paradigmas” principales de la investigación educativa:

- La perspectiva empírico-analítica, de base positivista-racionalista (paradigma positivista) que conlleva preferentemente una metodología cuantitativa.

- La humanístico-interpretativa, de base naturalista-fenomenológica (paradigma interpretativo) que conlleva una metodología preferentemente cualitativa.

- La crítica, basada en la tradición filosófica de la teoría crítica (paradigma sociocrítico), cuya metodología es preferentemente cualitativa.

Cada perspectiva representa una concepción básica de la realidad educativa y tiene su propia manera de entender la educación a partir de los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos subyacentes. (pp. 70-71)

La realidad de las prácticas escolares sufre los golpes agenciados por la rutinización, el desgaste de los ideales y propósitos formativos, los requerimientos administrativos que vuelven el saber un currículo formal sin ningún piso científico. Pero, sobre todo, porque pareciera que no hay una formación docente de base, respecto a la investigación. Resulta muy significativo que se programen actividades investigativas. Lo problemático es que muchas veces terminan siendo apreciadas como anécdota, más que como opción metodológica.

### ***Investigación educativa, explicación y comprensión***

Escolarmente se ha examinado la situación de la E.N.S.M.A, donde existe, bajo la aspiración de formar maestras investigadoras, una particular preocupación por lo investigativo, de manera que impulsa la constitución de una **asignatura** de

investigación. De esta manera, las posibilidades formativas de la investigación se han inscrito en el programa de la asignatura de investigación, lo cual le da densidad y presencia al asunto, pero también substraer los demás ámbitos del mandato y la posibilidad de realizar investigación desde diferentes áreas y sectores de la realidad formativa, susceptibles de comprenderse a través de discursos y métodos particulares. Esta es la razón por la que en investigación escoge como objetivo a la población infantil y en ámbitos transversales de lo educativo, limitándose la exploración de asuntos y problemas de carácter disciplinar, propios de las ciencias sociales, las ciencias naturales, las ciencias formales (matemáticas, estadística, geometría), las ciencias lingüísticas y literarias, las ciencias religiosas, la filosofía, el arte, lo tecnológico y lo informático. Se optó allí por un horizonte de investigación educativa que así describe Sandín (2003):

Diversos autores (Bartolomé, 1984; De Miguel, 1981; Dendaluce, 1988a; Orden Hoz, 1981b), al delimitar el rango disciplinar de la investigación educativa, han enfatizado lo *metodológico* como elemento sustantivo y determinante y la *aplicación pedagógica* como referente principal. Para Cajide (1993), la investigación educativa se concibe dentro de las ciencias de la educación como una disciplina transversal que proporciona las bases metodológicas con la finalidad de generar conocimientos específicos. (p. 12)

Situados en el contexto de la formación docente, se verifica una tendencia a desarrollar la asignatura de investigación, evidentemente desde el campo y los escenarios inmediatos de lo pedagógico. Sin embargo, posteriormente y en el mismo medio institucional de la E.N.S.M.A., los docentes titulados como licenciados, en sus desempeños habituales, pierden la perspectiva investigativa, posiblemente porque su propia opción didáctica no ha sido meditada y decidida hacia criterios de investigación. La investigación fue un suceso, un requerimiento administrativo, pero no se asumió existencialmente, como parte de una personalidad investigativa para el aula, para los acontecimientos del día a día. Las investigaciones de carácter disciplinar, las investigaciones inmersas en las dinámicas de producción de saberes de las distintas ciencias, no surgen sino como eventos de consulta sobre tópicos explicativos de alguna noción teórica, pero no constituyen el motor de las exploraciones didácticas.

La asignatura de investigación sustrajo la posibilidad de hacer investigación en todas las asignaturas.

De ello resulta que las prácticas escolares devienen en transmisionismo, en educación bancaria, en reproducción acrítica de unos conocimientos administrados desde ópticas “neutralmente” concebidas, sin raigambre sociopolítica, existencial, situacional, humanamente pertinentes, sin prospección de alcanzar certezas, verdades, modificaciones de la situación personal y social. A este respecto se coincide con Freire (1969/2009) quien aporta:

No admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común “oyendo, preguntando, investigando”. Sólo creemos en una educación que haga del hombre un ser cada vez más consciente de su transitividad, críticamente, o cada vez más racional. (p. 85)

El docente da su clase, aplica evaluaciones, procesa notas, programa reuniones, responde al currículo programado, pero didácticamente usa recursos no siempre constructores de saberes, y ciertamente, sin la ponderación del ejercicio investigativo pertinente. Los saberes pertenecientes a la dinámica de clase, al aula, se anclan en el proceso de “**explicación**” propio del ejercicio positivista del conocimiento. Se recuerda, desde **Dilthey** (1945), que la explicación genera una visión donde la vida humana resulta la suma caótica de fragmentos, avalando como real lo superficialmente natural, fenoménico, causal, externo, ajeno, muerto, opuesta a la de la ciencia humana (ciencias del espíritu):

Las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*) se diferencian de las ciencias de la naturaleza (*Naturwissenschaften*), en primer lugar, porque éstas tienen como objeto suyo hechos que se presentan en la conciencia dispersos, procedentes de fuera, como fenómenos, mientras que en las ciencias del espíritu se presentan desde dentro, como realidad, y, originalmente, como una conexión viva. (pp. 196-197)

Algunos procesos formativos que impulsan las asignaturas de investigación, sin el concurso de los fundamentos epistemológicos propios de cada realidad, de cada ámbito, de cada paradigma científico, de cada interés cognoscitivo, al tener que responder por elementos genéricos del complejo mundo educativo, se insiste, terminan acentuando lo procedimental, lo transversal, pero muchas veces

simplificando lo investigativo a las rúbricas de la indagación, a las normativas y las técnicas. Con ello, la exclusividad de lo investigativo se tiñe del positivismo que no permite considerar ni otras realidades, ni otras recurrencias metódicas interpretativas o críticas. En muchas asignaturas se desconocen los elementales criterios para considerar la pertinencia de una indagación a un tipo de investigación, a un enfoque y a una metodología. Aún más, en literatura, en sociales, investigar se reduce a hacer tareas de consulta, sin criterios, sin método, sin apropiación sistemática de un complejo humano problematizado.

La filosofía no cuenta con un desarrollo importante, ni en la formación escolar, ni en los pregrados de la formación superior. Sin instrumentación epistemológica crítica, se radicaliza aún más la distancia entre formación pedagógica y opción didáctica investigativa. Los hechos de la realidad no admiten sino la versión genérica, aséptica, impersonal, descarnada, de unos saberes que siempre estarán lejos de la vida auténtica, que solamente sirven para, nuevamente, cumplir con una acumulación de categorías y conceptos postulados como importantes para una requisitoria evaluativa. No se es en la reflexión. La filosofía descansa, inamovible y sufriente, sobre un esquema en el que un sujeto conocedor, sin vida ni raíces, debe acomodarse a un objeto ajeno, etéreo, oscuro, mudo, desabrido, irreal. La separación sujeto/objeto marca la esterilidad de los saberes que nada dicen a la existencia personal y comunitaria. La filosofía, sin una consideración crítica, pierde su humana finalidad, deja de ser reflexión para la libertad, se enuncia como una suma indigerible de informaciones lejanas, descontextuadas, excéntricas, inútiles. La realidad es que tenemos una enseñanza filosófica repetidora acrítica de contenidos. UNESCO (2011) así la identifica:

El aprendizaje tiende a basarse en la memoria, y la enseñanza, a apegarse al manual y a esquemas predeterminados de acumulación de conocimientos, lo que no reviste mayor interés para al estudiante. Al centrar el programa sobre los contenidos, no es posible tratar en profundidad las cuestiones consideradas y se sacrifica así la calidad a favor de la cantidad. Un programa centrado en problemas tiene en cuenta una característica fundamental y única del pensamiento filosófico, esto es: que toda problemática bien presentada implica la totalidad de la filosofía no por acumulación, sino por argumentación. (p. 71)

La filosofía se ha fundado en la vocación humana al cuestionamiento, a la pregunta inteligente, a la indagación, al no admitirlo todo dogmáticamente, a no someterse a los dictados de la masa o del poder, a buscar nuevas rutas, nuevas acepciones, nuevas maneras de ser y de conocer. La filosofía, específicamente en la tradición de Husserl, Heidegger, Gadamer y Habermas, se define como pensamiento de la **comprensión**, revive lo humano del conocer, reconstituye esa vocación al infinito, aplica una mirada problematizadora a lo real, permite acercarse a todo con el matiz apropiado del objeto, de la realidad, de la situación, de la mentalidad, de la construcción intersubjetiva de significados, de la aspiración radical por la libertad ante todo, por la libertad de todos. Gadamer explica la función de la filosofía en diálogo con las ciencias: “La filosofía debe exigir de la ciencia y del método que reconozcan su particularidad en el conjunto de la existencia humana y de su racionalidad” (Gadamer, 1986/2006, p. 391).

La dinámica de la comprensión rompe, en primer lugar, con el monologismo, con la unilateralidad, con el formalismo abstraccionista de un sujeto lógico. La opción por la comprensión significa admitir niveles, texturas, dimensiones, referencias, intencionalidades, situacionalidades múltiples y dinámicas de la conciencia. **Husserl** (1929/1962) expresa:

Cualquier conciencia de algo forma parte a priori de una multiplicidad de modos posibles de conciencia, abierta al infinito, que pueden vincularse sintéticamente en una conciencia, en cuanto conciencia de «lo mismo»; dicha vinculación se efectúa en la forma de unidad propia del acto de dar validez conjuntamente a todos esos modos (*compositio*). De esta multiplicidad forman parte también por esencia los modos de una conciencia múltiple de evidencia que se sitúan en ella en su nivel correspondiente. (p. 67)

La comprensión de la conciencia humana lleva a establecer la posibilidad de un giro trascendental hacia la afirmación del ser humano, de lo más estrictamente íntimo y personal, hacia la postulación de una analítica de la existencia. Con **Heidegger** la comprensión corre como flujo proyectante hacia un ser íntimo determinado fácticamente, más autoconstituyente. El **sentido** deja de ser la ganancia predicativa de la requisitoria que le hacía falta a un objeto definido, y se transforma en una epopeya de la erección comprensiva de sí mismo en el enfrentamiento contra un mundo en el

que se está como arrojado. El sentido es una relación existencial contenida en el proyecto del más radical ser humano (*dasein*) movido por los continuos del **poder-ser**.

Así, el sentido no es el cotejo de una cosa con una categoría universal. Lo comprendido se hace vida y existencia por la compenetración de totalidades que se encuentran. Sentido deja de ser la mera explicación lógico-caracterológica de una cosa al lado de otras muchas. El sentido existencial se inscribe en el círculo de comprensiones previas que dan cuenta del dinamismo posibilitador que esclarece lo referenciado. El sentido pone en el centro de la comprensión al ser humano mismo, en su dinamismo, originalidad, finitud, afectividad y pugnacidad. Más que una facultad aplicada en algo, es un suceder, en un horizonte que previamente, como totalidad, ha establecido posibilidades bajo el impulso permanente del poder-ser. “El comprender, en cuanto aperturidad del Ahí, atañe siempre a la totalidad del estar-en-el-mundo” (Heidegger, 1927/2014, p. 171). El sentido sólo lo es, en la consideración de totalidad del ser en donde es descubierto el ente. Heidegger (*op. cit.*) precisa:

Cuando un ente intramundano ha sido descubierto por medio del ser del *Dasein*, es decir, cuando ha venido a comprensión, decimos que tiene *sentido*. Pero lo comprendido no es, en rigor, el sentido, sino el ente o, correlativamente, el ser. [...] Sentido es lo articulable en la apertura comprensora. El concepto de sentido abarca la estructura formal de lo que pertenece necesariamente en la apertura comprensora [...] *Sentido es el horizonte del proyecto estructurado por el haber previo, la manera previa de ver y la manera de entender previa, horizonte desde el cual algo se hace comprensible en cuanto algo* [...] Sólo el *Dasein* tiene sentido, en la medida en que la aperturidad del estar-en-el-mundo puede ser llenada por el ente en ella descubrible. (p. 170)

La comprensión en la **hermenéutica** de **Gadamer** señala que la dinámica racional, que la producción de saberes, más que una maquinaria donde materiales ideológicos se refunden para producir nuevas conceptualizaciones, representa una comprensión en el lenguaje. La comprensión se analoga a un **diálogo**, a un permanente acontecer por el encuentro con otra perspectiva, con otro horizonte de intercambio en el lenguaje, cuyo fruto es la historicidad, la historia que se efectúa. La comprensión es interpretación que, igualmente, no suscita puras nocionalidades, sino que constituye, acontece, es, trasciende en una superación y ascenso del ser en la



tradición en la que se inscribe. La comprensión es el acto de interpretación que se equipara con la **conversación**. Así, se articulan realidad, lenguaje, texto, pensamiento en la constitución de la vida, del mundo y de la historia, conjugados y correlativos en la dialéctica fundamental de la pregunta y la respuesta, en la dialéctica onto-fundante entre el yo-intérprete y el otro-texto. Gadamer (1960/2007) así lo recuerda:

Igual que en la conversación, la interpretación es un círculo encerrado en la dialéctica de pregunta y respuesta. Es una verdadera relación vital histórica que se realiza en el medio del lenguaje y que también en el caso de la interpretación podemos denominar conversación. La lingüisticidad de la comprensión es *la concreción de la conciencia de la historia efectual*. (pp. 467-468)

Investigar en ciencias humanas, investigar en educación, investigar en la complejidad del mundo de la vida del ser educativo, investigar para constituir una realidad humana democráticamente definida, ello será el gran tema de la **comprensión crítica** de J. Habermas. No hay saberes sin contextos que determinen las intencionalidades éticas y antropológicas. Conoce el hombre, quien padece o se emancipa por los usos de la racionalidad (instrumental o comunicativa). El conocimiento siempre tiene una determinación sociopolítica, no es nunca una formulación objetiva, universal y neutral de las interacciones reales.

Con Habermas se logra una perspectiva que interrelaciona los diversos ámbitos, los diferentes mundos, con sus pertinencias metódicas y valorativas, jalonando realidad y conocimiento por el interés supremo de la libertad. En este sentido, la teoría de la acción comunicativa cubre todos los saberes posibles, permite una reflexión totalizante, respeta la unidad de las formaciones sociales, culturales, históricamente situadas. La propuesta habermasiana, a pesar de su inspiración moderna, ilustrada, dialéctica, quiere superar la insanidad de la división sujeto/objeto deudora de los orígenes racionalistas del positivismo. Igualmente, con Habermas se prospecta un hacer racional que ni se ideologice, ni ahonde la fisura entre saberes y mundo de la vida, entre poder y sociedad civil. En Habermas la razón opera en el proceso intersubjetivo y democrático que se valida por el consenso. Este aspecto dinámico del **saber democrático** que forja transformación social, cambio histórico, progreso humano-cultural, Freire (1969/ 2009) así lo identifica: “La propia esencia de

la democracia incluye una nota fundamental, que le es intrínseca: el cambio. Los regímenes democráticos se nutren en verdad del cambio constante” (p.85).

Los intereses del conocimiento habermasianos permiten fortalecer el ideal de comunidad académica y científica. La realidad material, el mundo físico, el ámbito del fenómeno matematizable, lo pertinente a las producciones positivistas, son necesarias pues su eficacia traen al hombre y su colectividad el bienestar para la satisfacción de las necesidades vitales básicas. Pero esa manera de conocer no es la única, y de eso se trata el concurso del diálogo y la búsqueda de concertación: las acciones instrumentales, como siempre inciden en el mundo social, no pueden autoerigirse como decisiones absolutamente autónomas. Si afectan al ser humano, deben ser revisadas, no pueden prestarse para manipulaciones ideológicas que beneficien a unos pocos. La ética del saber relaciona los dictámenes procedimentales des la justicia, la rectitud, la equidad, la dignidad. El discurso de los saberes acontece humana y socialmente por una ética del discurso, del diálogo, que críticamente funda las consecuencias del saber en el ideal regulativo de la libertad y el consenso. Comprender críticamente insufla la **ética del discurso**, Cortina & Martínez (2001) sintetizan:

Propone esta ética encarnar en la sociedad los valores de libertad, justicia y solidaridad a través del diálogo, como único procedimiento capaz de respetar la individualidad de las personas y, a la vez, su innegable dimensión solidaria, porque en un diálogo hemos de contar con personas, pero también con la relación que entre ellas existe y que para ser humana, debe ser justa. (p. 96)

### ***Situacionalidad***

La producción de saberes sucede en el aula, en los pasillos, en el patio de recreo, en los escenarios deportivos, en el auditorio, en la biblioteca, en las sedes donde se hacen las prácticas pedagógicas supervisadas, etcétera. Un primer escenario lo constituye la institución misma, con sus límites espaciales, temporales, ideológicos, filosóficos, intersubjetivos, programáticos, normativos. Todo el espacio escolar conforma en cada una de sus dimensiones, la complejidad del mundo de la vida allí representado. La institución representa, pues, el primer rasgo situacional.

Se pertenece a un conglomerado humano muy amplio, se está inmerso en una sociedad con sus características culturales, epocales, ambientales. La investigación arranca en una coyuntura sociopolítica específica, con sus urgencias, sus fenómenos críticos, sus posibilidades de progreso y sus deficiencias sociopolíticas y económicas. Las relaciones de clase, los mecanismos productivos, las enunciaciones ideológicas, las estrategias sociales de ocultamiento y desviación del sentido, todo ese espectro material que la tradición dialéctica ha ayudado a entender, aquí gana peso específico e indudablemente afectan las interrelaciones educativas.

El contexto situacional también manifiesta una relación perteneciente a interacciones grupales, a mecanismos de percepción, intelección, valoración y acción propios de estructuras relacionales específicas. A propósito de la construcción estructural-fenomenológica de la realidad, la instrumentación fenomenológica permite examinar regiones de la actividad social aparentemente carentes de trascendencia. La fenomenología permite hacer filosofía de “X”, siendo “X” una posibilidad relacional, objetual, grupal, de peculiares manifestaciones fenoménicas. De otra parte, también es un importante auxiliar para establecer los diferentes niveles de realidad de un fenómeno, que puede ser estudiado conjuntamente por varias disciplinas.

Siguiendo a Habermas, la situación es el mundo de la vida que son varios mundos. La realidad se desenvuelve en diferentes mundos con características diferenciadoras, pero que conectan con el horizonte humano como medio de contraste legitimador de cualquier acción. El hombre como especie, como entidad histórica-cultural, ubica la realidad a través de los contornos categoriales de tres modelos que funcionan como puntos de vista. Se está ante el mundo natural, el mundo social intersubjetivo y significativo, y el mundo de las instituciones comunitarias y políticas. Habermas (1968/1975) delimita así los ámbitos de realidad y los saberes subsecuentes:

Los puntos de vista específicos desde los cuales captamos necesariamente la realidad, determinan tres modelos categoriales de saber posibles: informaciones que amplían nuestro potencial técnico de manipulación de la naturaleza; interpretaciones que permiten orientar las acciones según tradiciones comunes; y análisis, que liberan la conciencia de poderes sedimentados ideológicamente. Estos puntos de vista surgen del contexto

de intereses de una especie, que por naturaleza está atada a medios determinados de socialización: al trabajo, al lenguaje y al poder. (p. 72)

Los agentes formativos, los miembros de la comunidad educativa, las distintas áreas, las diferentes asignaturas, tendrían que clarificar el punto de vista real desde donde parten, y configurar las recurrencias metódicas pertinentes: o técnicas-instrumentales, o hermeútico-comprensivas o crítico-emancipatorias. Esto no obsta para que fenómenos complejos requieran del cruce de varias lecturas metódicas para realizar una composición más completa y profunda de lo estudiado. En la investigación como eje formativo, cada esfera de realidad necesita del concurso de las demás para evitar excesos, parcializaciones, ideologizaciones y manipulaciones estériles de los hechos o de los esquemas de interpretación.

### ***Ontología***

El saber educativo, el mundo de la vida, la ontología de la experiencia pedagógica, han sido suficientemente descritas en esta reflexión introductoria. Aquí basta con retomar la configuración conceptual gadameriana de la tradición, como entidad histórica dinámica que implica al ser individual y al ser social en el accionar del círculo hermenéutico posibilitador de la fusión de horizontes. Para Gadamer, la personalidad histórica comprensora y comprensible se identifica primeramente en la visibilidad y emergencia de los contenidos positivos de la tradición. “En el comienzo de toda hermenéutica histórica debe hallarse por lo tanto la resolución de la oposición abstracta entre tradición e investigación histórica, entre historia y conocimiento de la misma” (Gadamer, *op. cit.*, p. 351). La tradición es realmente un coro de voces diferentes que se pueden escuchar en la lejanía de lo histórico-temporal. Conocer la historia es un esfuerzo teórico al tiempo que un descubrimiento ontológico dado que la tradición no vive en un mero discurso sino que se manifiesta en la actividad de colectivos e individuales. Soy (participo) de una tradición que conjuga muchas tradiciones, y en mí se sucede entonces el encuentro con otros que a su vez, son tradición resultante de otras tradiciones.

La tradición de las ciencias sociales no puede seguir fijándose en una genealogía de héroes, fechas patrias, gestas admirables, sincronización de hechos del

progreso civilizatorio. La historia limitadamente acontecional desconoce articulaciones fundamentales, por lo que la enseñanza de las sociales se constriñe a informaciones irrelevantes que dificultan una auténtica comprensión para afirmarse como partícipes de un proceso de gestación de los cambios sociales. El ser de lo social debe inscribirse en el compromiso crítico, dialéctico, emancipatorio, anticipador de relaciones justas e igualitarias, purificadas de la manipulación ideológica.

Las ciencias sociales admiten la investigación de los sustratos económicos, que aplican esquemas de análisis de factores económicos complejos como son el trabajo, la producción, el sistema financiero, la operación e intervención monetaria del estado, la deuda, los índices de inflación, la distribución del ingreso, etcétera. La investigación social puede optar por las formaciones y evolución de los movimientos sociales. También tiene que analizar críticamente los principios de las relaciones de poder y la gestión de partidos. La historia actual estudia aquello que antes no constituía relevancia como hecho histórico, la historia de las mentalidades, muy acorde con la fractura de los grandes discursos modernos y la irrupción del pensamiento débil, de los fenómenos postmodernos.

Se insiste en que no puede haber formación en el ser social por medio de la investigación si no hay adecuación pertinente de la disciplina científica desplegada con la dimensión vital que se problematiza.

Como se apuntara atrás, la reflexión de las sociales tendría que experimentar acerca de las formas de concientización, organización y participación en los movimientos sociales y en los eventos de análisis y decisión de carácter comunitario y político. Ello requeriría asumir la ética del discurso como posibilidad de hacer política desde el concurso y la representación de los actores sociales. Si se quiere un ejercicio de las ciencias sociales que concientice, que genere responsabilidad ciudadana, que no permita los autoritarismos ni las ideologizaciones, es urgente investigar críticamente para ganar acuerdos intersubjetivos que respeten las necesidades y las peculiaridades de cada ciudadano, de cada colectivo.

La estética, las artes, comparten la comprensión de la tradición desde las más profundas y originales raíces culturales locales, regionales y nacionales. La investigación educativa tendría que sumergirse en una multifactorial labor hermenéutica para ofrecer la identidad, la personalidad, de una colectividad que no ha dejado perder lo autóctono, lo original, lo que constituye su patrimonio inmaterial. Con Gadamer se tendrían que revivificar las creaciones estéticas y hacerlas parte significativa de la propia definición estética personal, del propio ser personal, alejando así las sedimentaciones consumistas dependientes de la industria mundial del entretenimiento y la moda. Una de las realizaciones más profundamente transformantes del hombre, es la experiencia del arte. Haciendo arte se construye el propio ser. Con Gadamer se puede afirmar que apropiarse de lo artístico es ganar un grado más de ser, lo propio de la experiencia del arte es que, manifestando el ser, realiza un **más allá del ser**. Gadamer (1960/2007) propone:

A este giro por el que el juego humano alcanza su verdadera perfección, la de ser arte, quisiera darle el nombre de *transformación en una construcción* [...] Quiere decir que lo que había antes ya no está ahora. Pero quiere decir también que lo que hay ahora, lo que se representa en el juego del arte, es lo permanentemente verdadero [...] La transformación lo es hacia lo verdadero, se trata de la redención misma y de la vuelta al ser verdadero. (pp. 154-157)

Un tercer aspecto ontológico es, valga lo redundante, existencial. La comprensión ontológica de una comunidad se basa en la erección personal del propio ser, identificado en sus niveles de relación, de definición, de generación de sentido, de proyecto, de propósito estructural hacia el ser más. Con Heidegger y Husserl campos como la psicología, la religión, la ética pueden establecer la conquista de notas personales de desarrollo aplicando con seriedad, rigor y prudencia criterios de reflexión, análisis y constitución existencial. La opción formativa del progreso personal, propio del *bildung*, aquí impulsaría proyectos de vida realmente trascendentales, perspectivas de desarrollo que rechacen la reificación y el superficialismo. Si algo puede ser indicador de la madurez y sanidad del mundo educativo, eso es la calidad humana de sus agentes.

Un cuarto nivel ontológico corresponde al muy importante campo del lenguaje. Gadamer superó los esquemas románticos que obligaban, especulativamente, una reconstrucción psicologista del genio del autor a partir de los rasgos biográficos presentes en su obra. El lenguaje es el medio privilegiado del encuentro, es la textura del acontecer del ser: “El ser que puede ser comprendido es lenguaje” (Gadamer, 1960/2007, p. 576). La primera gran formación humana es en el lenguaje pues constituye la matriz de irrupción de toda experiencia.

Si se aspira a formar literariamente, se ha de explorar los principios hermenéuticos más respetuosos de las obras (las tradiciones estéticas allí contenidas), de las capacidades y posibilidades de desarrollo de los estudiantes y su historia educativa, y de las necesidades actuales de componer estructuras comunicativas eficaces, reflexivas y artísticamente elocuentes y transformantes. La lengua y la literatura poseen una infinita riqueza formativa por el volumen de materiales, temática, habilidades, competencias, que constituyen las realidades lingüístico-literarias. Extraña el que no se reconozcan patrones de investigación y producción literaria y comunicativa, como principios rectores de la enseñanza. Resulta casi anecdótico el descubrir investigaciones literarias en la vida común de las instituciones.

Se debe configurar el perfil personal lecto-escritor y comunicativo para disponer de las posibilidades de diálogo con las diferentes tradiciones literarias, estéticas y comunicativas. El encuentro con un texto es la matriz de definición de lo hermenéutico en Gadamer. Con esto se recuerda también que mientras la explicación es una adaptación del sujeto al objeto, rutinaria, forzada, improductiva, la comprensión hermenéutica es fundamentalmente un acontecimiento que transforma el ser. Así, “Lo decisivo es que aquí acontece algo” (Gadamer, 1960/2007, p. 552). La relación entre intérprete y mundo, entre yo y texto, entre presente y pasado, entre interpretación finita y sentido total, entre hombre y tradición, se expresa en el concepto de **acontecimiento** por el cual somos distintos, interpelados de forma particular, ganando ser y entregando en el propio existir un nuevo y más amplio sentido a la tradición a la que se pertenece y se responde. Gadamer (*op. cit.*) define:

El verdadero acontecer sólo se hace posible en la medida en que la palabra que llega a nosotros desde la tradición, y a la que nosotros tenemos que prestar oídos, nos alcanza de verdad [...] Este acontecer significa que el contenido de la tradición entra en juego y se despliega en posibilidades de sentido y resonancia siempre nuevas y siempre ampliadas por su nuevo receptor. (p. 553)

La ontología representa el origen y la meta de las interacciones prácticas inscritas en el mundo de la vida formativo, educativo, escolar. Respetar el ser, encontrarse con los demás seres, colaborar para mejorar nuestro ser relacional, nuestro ser social, nuestro ser natural, nuestro ser productivo, nuestro ser sociopolítico, nuestro ser comunicativo, en fin, para encontrarnos y crecer juntos, ello es la meta de una construcción de saberes humanos. Se forma dialogalmente, históricamente, racionalmente, críticamente, para ser más en el consenso.



## **CAPÍTULO VI**

### **CONSIDERACIONES FINALES**

Las prácticas escolares, con su ejercicio cotidiano, con sus hábitos, con sus problematizaciones, con sus descubrimientos, con sus relaciones experienciales concretas, con sus directrices teóricas, valorativas, analíticas y metodológicas, constituyen el fundamento de los procesos formativos en cada institución, en cada entidad conectada con lo educativo. La formación no se puede definir y limitar por los asientos programáticos, por las enunciaciones curriculares y administrativas, por el listado de temas y de conceptos que se incluyen en una programación académica. Tampoco por las definiciones pedagógicas que se proclaman para visualizar la naturaleza de una institución, de un objetivo educativo, desde un discurso teórico anclado en la memoria del ayer.

Se conoce que lo formativo es, sobre todo, una mostración real, una novedosa manera personal de vivir la vida y de esperar el futuro, una irrupción de cambios y modificaciones del entorno, una manifestación de la capacidad analítica, comprensiva y transformadora de los individuos, los grupos y los colectivos sociales. La formación es aquello que se hace en la realidad, estudiándola, analizándola, criticándola, cambiándola. Los procesos formativos son específicamente procesos de comprensión para la transformación de lo real. Aquello que se aprende, que constituye el núcleo formativo de la acción humana, acontece, sucede, aparece en el mundo humano de vivencias, saberes, relaciones, proyectos, asociaciones.

En el complejo marco de la educación, la investigación se señala como un gran fundamento. Insistiendo en las palabras de Freire (2009), se investiga para enseñar y se enseña para investigar: “No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza” (p. 30). La investigación ni es una moda del momento, ni es una mera

requisitoria burocrática de los currículos oficiales. Es la matriz generadora de saberes, que penetra cada elemento de la estructura entitativa educacional. Los seres, las entidades, las instituciones, los mecanismos de conocer y poder, educan bajo las dinámicas de la investigación.

En este estudio se puede concluir que es necesario realizar crítica de las prácticas educativas para establecer si aparece lo investigativo respondiendo a los diversos niveles de producción, a las distintas maneras de acercarse a los objetos y las situaciones de relación de los seres humanos. El uso exclusivo de las explicaciones racionales, cuantitativas, como única dimensión de producción de conocimientos, bien puede estar agenciando el empobrecimiento de las posibilidades formativas de cada disciplina, y el reduccionismo esterilizante del positivismo que no permite la reflexión comprensiva, interpretativa, humanizante, emancipatoria, de los fenómenos humanos, sociales y políticas.

La investigación es un diálogo ponderado con aspectos urgentes, cruciales, profundos, complejos de la realidad humana. Constituye un sinsentido mantener rutinas y estrategias de enseñanza que desconozcan la capacidad humana de admirarse, de buscar, de aspirar a ser más desde el deseo puro, irrestricto e incondicionado de saber. Somos humanos necesitados de investigación pues nuestro ser se enaltece en nuestro conocer, en la comprensión de todos los frentes de experiencia que acompañan nuestra vida.

Las instituciones cuentan con programas y asignaturas de investigación. Ello significa una apuesta por creer en una dinámica de la formación que es algo más que recepción de informaciones. Pero una investigación focalizada en una sola asignatura o en un solo ámbito del conjunto educativo, corre el riesgo de monopolizar y constreñir los desarrollos de los demás campos del saber. Si la investigación no nace en una vivencia constante, permanente y totalizadora de las acciones educativas, cae en un monologismo que sustrae de los demás saberes sus riquezas formativas.

La indagación en la “Escuela Normal Superior María Auxiliadora” regala la certeza de que el ser educativo vive en su ser comprensivo, que la función educativa es el acontecimiento de interrelación de todos los agentes y factores educativos. Así,

la investigación puede ser una materia, pero debe ser una estrategia que totaliza las fuerzas y energías educativas: ningún actor formativo puede renunciar a ella. Para mantener la riqueza de todas las iniciativas del conocer, una entidad educativa, un ser formativo, impulsa con todos sus miembros, proyectos investigativos nacidos de la vivencia situada, actual, real y dramática, en cada cuadrante personal y temporal.

Examinadas seis grandes tradiciones comprensivas de la filosofía occidental, se llama la atención sobre la necesidad de alimentar las dinámicas investigativas no desde lo meramente instrumental, sobre las rúbricas metodológicas, o los esquemas formales. Investigar exige ampliar los espectros de entendimiento de la realidad de manera que lo natural, lo social, lo político, lo religioso, lo estético, sean impulsados por construcciones teóricas y metodológicas pertinentes. En este sentido, investigar cualitativamente en educación requiere el respeto de las categorías propias de cada realidad, de cada interés, de cada instrumentación metodológica, de cada teoría pertinente.

Con Hegel, Marx, Husserl, Heidegger, Gadamer y Habermas, este estudio ha identificado los grandes núcleos teóricos que permiten el respeto por la experiencia humana que está a la base de toda investigación. Los problemas de una entidad humana pueden entrar en diálogo con las tradiciones comprensivas, enriqueciéndose de sus contrastes y diferencias. Con desconcierto se reconoce que muchas investigaciones cualitativas se han efectuado con mentalidad, actitudes, inflexibilidades, estatismos, esterilidades propias de una mentalidad positivista: lo cualitativo se limitó al uso de una pretendida técnica cualitativa, pero sin las sinuosidades y varianzas de la realidad, sin las contradicciones y los silencios de lo más esencialmente humano, sin la creatividad y la novedad de los saberes más propiamente existenciales, sin el recurso a la interpretación desde la comprensión. Se identifican problemas humanos sin ubicar los fenómenos situacionales en las dinámicas comprensivas de la existencia, de la fenomenología, de la hermenéutica. Lo cualitativo debe ser atravesado de crítica, de relación práctica, de novedad y creación. Sus resultados señalan nuevos horizontes, nuevas maneras de acontecer en la historia.

En comunicación con los docentes y las directivas de la “Escuela Normal Superior María Auxiliadora”, el autor de este trabajo ha podido señalar los aciertos del proceso formativo e investigativo, así como también las limitaciones que se han detectado luego de la labor de recopilación e interpretación de la información a partir de los informantes claves citados en este estudio. El diálogo enriquecedor ha derivado hacia el compromiso mutuo, del investigador y de los docentes, por establecer unos marcos de reflexión y de planeación pedagógica que permitan la apropiación seria y ponderada de soportes epistemológicos como mediaciones fundamentales en el ejercicio pedagógico de todas las asignaturas y todos los docentes.

Así mismo, está claro el empeño y el deseo común por suscitar la actitud investigativa en todos los cursos de la mano de la estrategia de formación filosófica denominada “Filosofía para niños”, debida a Mathew Lippman. Investigar hace parte de la estructura ontológica humana, por ello educar también significa abonar los terrenos cognitivos, desde la más tierna infancia, para prospectar la cosecha de sabiduría que traiga integralidad, diálogo, criticidad, creatividad, justicia, democracia, consenso y bienestar a todos. De esta manera quedan abiertas ricas posibilidades para transformar las prácticas pedagógicas desde el privilegiado sitio de la investigación, considerada en su matriz epistémica-cualitativa, desde las claridades de los pensadores de la comprensión. Para ser más y acontecer en la plenitud de las posibilidades.

## REFERENCIAS

- Abbagnano, N. (1971). *La evolución de la dialéctica*. Barcelona: Martínez Roca.
- Adorno, T. W. (1966/1975). *Dialéctica negativa*. (J. M. Ripalda, Trad.) Madrid: Taurus.
- Adorno, T., & Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Trotta.
- Althusser, L. (1975). ¿Es fácil ser marxista en filosofía? *Ideas y valores*, 5-38.
- Antiseri, G., & Reale, D. (1988). *Historia del pensamiento filosófico y científico* (Vol. III). Barcelona: Herder.
- Assoun, P.-L. (1998). *La Escuela de Fráncfort*. México: Publicaciones Cruz O.
- Astrada, C. (1969). *Dialéctica e historia*. Buenos Aires: Juárez editor.
- Audi, R. (2004). *Diccionario Akal de Filosofía*. Madrid: Akal.
- Bermudo, J. (2015). *Marx. Del ágora al mercado*. Madrid: Batiscafo.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, C. (2008). De Hegel al materialismo. Aportaciones desde la lectura de la fenomenología del espíritu. *Nómadas. Revista de ciencias sociales y jurídicas.*, 1-23.
- Blanco, C. (2008). De Hegel al materialismo. Aportes para la lectura de la Fenomenología del Espíritu. (U. C. Madrid, Ed.) *Nómadas*.
- Botero, D. (2004). *Martin Heidegger: la filosofía del regreso a casa*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Bruno, D. (Diciembre de 2011). *La dialéctica histórica de Karl Marx*. Recuperado el 16 de diciembre de 2015, de Red de bibliotecas virtuales de CLACSO: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/iigg-uba/20120628034903/1\\_7.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/iigg-uba/20120628034903/1_7.pdf)
- Campos, A. (2009). *Métodos mixtos de investigación*. Bogotá: Magisterio.
- Cardozo, C. & Pérez, H. (1976). *Los métodos de la historia*. México: Grijalbo.

- Caso, A. (1934). *La filosofía de Husserl*. México: Imprenta mundial.
- Copleston, F. (2011). *Historia de la filosofía* (Vol. 3). (M. Sacristán, Trad.) Barcelona: Ariel.
- Cortina, A. (1985). *Crítica y utopía: la Escuela de Fráncfort*. Madrid: Cincel.
- Cortina, A., & Martínez, E. (2001). *Ética*. Madrid: Akal.
- Corvez, M. (1970). *La filosofía de Heidegger*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Crespo, M. (2011). *Philosophica. Enciclopedia de filosofía on line*. Obtenido de Husserl:  
<http://www.philosophica.info/archivo/2011/voces/husserl/Husserl.html>
- Cruz, D. (1970). *Filosofía sin supuestos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- De la Maza, L. M. (2005). Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. *Teología y vida*, 122-138.
- De Santiago Guervós, L. E. (1997). *Gadamer*. Madrid: Ediciones del Orto.
- De Santiago Guervós, L. E. (2007). Los fantasmas del relativismo en la hermenéutica de H.-G. Gadamer. En M. Aguilar, & M. A. González, *Gadamer y las humanidades* (Vol. I, págs. 69-80). México: Universidad Autónoma de México.
- Desanti, J. (1975). Materialismo y epistemología. *Ideas y valores*( 42-43-44-45), 77-95.
- Díaz, J. (1986). *Estudios sobre Hegel*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Dilthey, W. (1944). *Obras* (Vol. III). México: Fondo de Cultura Económica.
- Dilthey, W. (1944). *Obras* (Vol. VII). México: Fondo de Cultura Económica.
- Dilthey, W. (1944). *Obras* (Vol. I). México: Fondo de Cultura Económica.
- Dilthey, W. (1945). *Obras* (Vol. VI). México: Fondo de Cultura Económica.
- Dilthey, W. (1945). *Obras* (Vol. VIII). México: Fondo de Cultura Económica.
- Dilthey, W. (1986). *Crítica de la razón histórica*. (H.-U. Lessing, Trad.) Barcelona: Península.
- Dri, R. (2006). *La fenomenología del espíritu de Hegel. Perspectiva latinoamericana. Tomo II*. Buenos Aires: Biblos.
- Dunayevskaya, R. (2004). *Filosofía y revolución. De Hegel a Marx y de Sartre a Mao*. México: Siglo XXI.

- Escuela Normal Superior María Auxiliadora. (2011). *Proyecto Educativo Institucional*. Cúcuta: Edición institucional.
- Estermann, J. (2001). *Historia de la filosofía* (Vol. III). Quito: Abya-Yala.
- Fariás, V. (2009). *Heidegger y el nazismo*. Palma de Mallorca: Leonard Muntaner.
- Fernández Labastida, F. (2009). *Wilhelm Dilthey*. Recuperado el 22 de diciembre de 2015, de Philosophica: Enciclopedia filosófica on line: <http://www.philosophica.info/archivo/2009/voces/dilthey/Dilthey.html>
- Findlay, J. (1969). *Reexamen de Hegel*. Barcelona: Grijalbo.
- Fink, E. (2011). *Hegel. Interpretaciones fenomenológicas de la Fenomenología del espíritu*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (1969/2009). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Gabilondo, Á. (1988). *Dilthey: vida, expresión e historia*. Bogotá: Cincel.
- Gadamer, H. G. (2001). *Antología*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (1960/2007). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (1986/2006). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (1990). *La herencia de Europa*. Barcelona: Península.
- Gadamer, H.-G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H.-G. (1996). Estética y hermenéutica. *Daimon*, 5-12.
- Gaitán, C., López, É., Quintero, M., & Salazar, W. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación Media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- García-Baró, M. (1997). *Husserl*. Madrid: Ediciones del Orto.
- García-Baró, M. (2015). *Husserl y Gadamer. Fenomenología y hermenéutica*. Madrid: Batiscafo.
- Gimeno, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gómez, A. (2010). El devenir de la moralidad: el placer, el corazón y la virtud. En VV.AA., & F. Duque (Ed.), *Hegel. La Odisea del Espíritu*. Madrid: UAM-Círculo de Bellas Artes.

- Gómez, I. (1988). *Husserl y la crisis de la razón*. Madrid: Cincel.
- Gómez, M. A. (2008). VII Encuentro de profesores que enseñan filosofía. *Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas pedagógicas*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Grondin, J. (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona: Herder.
- Grondin, J. (2003). *Introducción a Gadamer*. Barcelona: Herder.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona: Herder.
- Guba, E. (1979). Naturalistic inquiry. *Improving Human Performance Quarterly*(8), 268-276.
- Gutiérrez, C. (2002). *Temas de filosofía hermenéutica*. Bogotá: Universidad Nacional-Uniandes.
- Habermas, J. (1968/1975). Conocimiento e interés. *Ideas y valores*(42-43-44-45), 61-76.
- Habermas, J. (1968/1982). *Conocimiento e interés*. (M. Jiménez, J. Ivars, L. Santos, & J. Vidal, Trads.) Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1968/1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1975/1982). *Sobre Nietzsche y otros ensayos*. (M. Jiménez Redondo, Trad.) Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1981/2002). *Teoría de la acción comunicativa I*. (M. Jiménez Redondo, Trad.) México: Taurus.
- Habermas, J. (1981/2003). *Teoría de la acción comunicativa II*. (M. Jiménez Redondo, Trad.) Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1991/1996). *Textos y contextos*. Barcelona: Ariel.
- Habermas, J. (1991/2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta.
- Hegel, G. W. (1807/1985). *Fenomenología del Espíritu*. (W. Roces, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G. W. (1807/2010). *Fenomenología del espíritu*. (A. Gómez Ramos, Trad.) Madrid: Abada/UAM.



- Hegel, G. W. (1812/2011). *Ciencia de la lógica*. (F. Duque, Trad.) Madrid: Abada/UAM.
- Hegel, G. W. (1821/2000). *Filosofía del derecho*. (E. Vásquez, Trad.) Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hegel, G. W. (1830/2005). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. (R. Valls Plana, Trad.) Madrid: Alianza.
- Hegel, G. W. (1833/1995). *Lecciones sobre historia de la filosofía* (Vol. III). (W. Roces, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G. W. (1833/1995). *Lecciones sobre la historia de la filosofía* (Vol. I). (W. Roces, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1927/1988). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Heidegger, M. (1927/2014). *Ser y tiempo*. (J. E. Rivera, Trad.) Madrid: Trotta.
- Heidegger, M. (1977). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza.
- Hernández-Pacheco, J. (1997). *Corrientes actuales de filosofía II*. Madrid: Tecnos.
- Herrera, D. (1986). *Escritos sobre fenomenología*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Hitchens, C. (2012). *Dios no es bueno*. Bogotá: Debolsillo.
- Horkheimer, M. (1968/2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hoyos, G. (1991). Elementos filosóficos para la comprensión de una política de ciencia y tecnología. En F. Viviescas, & F. Giraldo, *Colombia el despertar de la modernidad* (págs. 396-447). Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Hoyos, G. (2011). *Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Husserl, E. (1901/2006). *Investigaciones lógicas I*. (J. Gaos, & M. García-Morente, Trads.) Madrid: Alianza.
- Husserl, E. (1911/1973). *La filosofía como ciencia estricta*. (E. Tabernig, Trad.) Buenos Aires: Nova.
- Husserl, E. (1913/2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (Vol. I). (A. Z. Quijano, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1929/1962). *Lógica formal y lógica trascendental. Ensayo de una crítica de la razón lógica*. México: UNAM.

- Husserl, E. (1931/1996). *Meditaciones cartesianas*. (J. Gaos, & M. García-Baró, Trads.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1936/2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo.
- Hyppolite, J. (1991). *Génesis y estructura del fenomenología del espíritu de Hegel*. Barcelona: Paidós.
- Illanes, J. L., & Saranyana, J. I. (1995). *Historia de la teología*. Madrid: BAC.
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism*. London: Verso.
- Kant, I. (1781/2000). *Crítica de la razón pura*. (P. Ribas, Trad.) Madrid: Alfaguara.
- Kojéve, A. (1972). *La concepción de la antropología y del ateísmo en Hegel*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Kojéve, A. (1982). *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Kolakowski, L. (1983). *Husserl y la búsqueda de certeza*. Madrid: Alianza.
- Kosík, K. (1984). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Labrousse, E. (1969). *Las estructuras y los hombres*. Barcelona: Ariel.
- Leyte, A. (2005). *Heidegger*. Madrid: Alianza.
- Leyte, A. (2015). *Heidegger. El fracaso del ser*. Madrid: Batiscafo.
- López, A. (julio de 2002). *H. G. Gadamer*. Recuperado el 2 de mayo de 2015, de A parte rei No. 22: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gadamer.pdf>
- Los mejores colegios*. (28 de Noviembre de 2013). Recuperado el 14 de Octubre de 2014, de Revista Dinero: <http://www.dinero.com/edicion-impres/caratula/articulo/los-mejores-colegios-2013/188688>
- Lowy, M. (1998). La dialéctica marxista del progreso en Marx. En R. Vega, *Marx y el siglo XXI*. Bogotá: Antrophos.
- Lozano, V. (2006). *Hermenéutica y fenomenología. Husserl, Heidegger y Gadamer*. Valencia: Edicep.
- Liotard, J. F. (1973). *La fenomenología*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Liotard, J. F. (1987). *La postmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.

- Maceiras, M., & Treballe, J. (1990). *La hermenéutica contemporánea*. Bogotá: Cíncel.
- Marcuse, H. (1953/1983). *Eros y civilización*. Madrid: Sarpe.
- Marcuse, H. (1984). *Razón y revolución*. Madrid: Alianza.
- Marías, J. (1963). *La filosofía en sus textos*. Barcelona: Labor.
- Marías, J. (abril-junio de 2012). Husserl y la fenomenología. *Collatio*(11), 17-22.
- Marín, J. (2009). Fundamentación epistemológica para la investigación pedagógica. *Itinerario educativo*(54), 23-48.
- Marínez, M. (1989). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- Marínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2008). *Hermenéutica y análisis del discurso*. Obtenido de <http://prof.usb.ve/miguelm/hermenyanalisisdisc.html>
- Martínez, M. (2010). *Ciencia y arte de la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Marx, K. & Engels, F. (1974). *Obras escogidas*. Moscú: Progreso.
- Marx, K. (1974a). *La ideología alemana*. (W. Roces, Trad.) Barcelona: Grijalbo.
- Marx, K. (2008). *El capital*. (P. Scaron, Trad.) México: Siglo XXI.
- Marx, K. (2012). *Textos selectos* (Introducción de Jacobo Muñoz ed.). Madrid: Gredos.
- McCarthy, T. (1998). *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos.
- Menéndez Ureña, E. (1998). *La teoría crítica de la sociedad de Habermas*. Madrid: Taurus.
- Miñana, C. (2009). La investigación sobre la enseñanza en Colombia: positivismo, control, reflexividad y política. *Pensamiento educativo*.
- Moreno, L. F. (2002). *Martin Heidegger*. Madrid: Edaf.
- Nancy, J. L. (2005). *Hegel. La inquietud de lo negativo*. Madrid: Arena libros.
- Pacheco, L. (1983). La ley histórica en Marx y el cuestionamiento del materialismo histórico. *Universitas humanistica*, 35-64.

- Palmer, R. (2002). *¿Qué es la hermenéutica? Teoría de la interpretación en Schleiermacher, Dilthey, Heidegger y Gadamer*. Madrid: Arco libros.
- Pardo, J. (2008). ¿De qué trata la Fenomenología del espíritu de Hegel? *Estudios*(86), 49-74.
- Platón. (1986). *Diálogos* (Vol. IV). (C. Eggers, Trad.) Madrid: Gredos.
- Platón. (1992). *Diálogos* (Vol. V). (M. I. Santa Cruz, Trad.) Madrid: Gredos.
- Pöggeler, O. (1993). *El camino del pensar en Martin Heidegger*. Madrid: Alianza.
- Potestá, A. (2013). *El origen del sentido. Husserl, Heidegger, Derrida*. Santiago de Chile: Metales pesados.
- Reale, G. & Antiseri, D. (1988). *Historia del pensamiento filosófico y científico* (Vol. II). Barcelona: Herder.
- Reale, G. y Antiseri, D. (1988). *Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo III*. Barcelona: Herder.
- Reeder, H. (2011). *La praxis fenomenológica de Husserl*. Bogotá: San Pablo.
- Reyes, J. R. (2015). Kant y Dios: pruebas, postulados y religión. *Albertus Magnus*, 113-134.
- Rivera, J., & Stiven, M. T. (2010). *Comentario a Ser y Tiempo* (Vol. II). Santiago de Chile: Universidad Católica.
- Rodríguez, R. (2014). *Heidegger y la crisis de la época moderna*. Madrid: Síntesis.
- Rojas de Escalona, B. (2010). *Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis*. Caracas: Fedeupel.
- Rojas, A. C., & Rojas, B. (2009). Perspectivas teóricas y epistemológicas de la investigación cualitativa en educación: ideas básicas para la comprensión. *Educare*, 57-61.
- Safranski, R. (2003). *Un maestro de Alemania. Heidegger y su tiempo*. Barcelona: Tusquets.
- Sánchez, D. (2010). *Historia de la filosofía moderna y contemporánea*. Madrid: Dykinson.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. México: McGraw-Hill.
- Schleiermacher, F. (1959). *Hermeneutik*. Heidelberg: C. Winter Verlag.
- Schleiermacher, F. (1967). *Werke*. Aalen: Scientia Verlag.

- Schleiermacher, F. (1999). *Los discursos sobre hermenéutica*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Schumpeter, J. (2003). *Ten great economists*. London: Taylor & Francis e-Library.
- Steiner, G. (2001). *Heidegger*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- UNESCO. (2011). *La filosofía. Escuela de Libertad*. México: UNESCO.
- Valls, R. (1994). *Del yo al nosotros. Lectura de la fenomenología del espíritu de Hegel*. Barcelona: PPU.
- Vasco, C. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Bogotá: Cinep.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vattimo, G. (2012). *Vocación y responsabilidad del filósofo*. Barcelona: Herder.
- Vega, R. (2005). *Archivo Chile, Teoría marxista de la historia*. Recuperado el 13 de diciembre de 2015, de [http://www.archivochile.com/Ceme/recup\\_memoria/cemememo0043.pdf](http://www.archivochile.com/Ceme/recup_memoria/cemememo0043.pdf)
- Xirau, R. (2011). *Introducción a la historia de la filosofía*. México: UNAM.
- Xolocotzi, Á. (2004). *Fenomenología de la vida fáctica. Heidegger y su camino a Ser y tiempo*. México: Plaza y Valdés/ U. Iberoamericana.
- Žižek, S. (2013). *El más sublime de los histéricos*. Buenos Aires: Paidós.
- Zubiri, X. (1992). *Cinco lecciones de filosofía*. Madrid: Alianza.

## **ANEXOS**

**ANEXO A**  
**TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS**

## [ANEXO A]

### [Transcripción de entrevistas]

A continuación se presentan las transcripciones de cada una de las seis entrevistas realizadas para esta tesis. Las tres primeras corresponden a la unidad temática de la epistemología, las tres siguientes, a la investigación. Lo enunciado con negrilla representa lo interrogado por el entrevistador; lo presentado en letra normal, es la respuesta del entrevistado. En algunos apartes se inscribe entre corchetes el término relativo por el que mejor se entiende lo verbalizado por el entrevistado.

#### Entrevista a EE1

**Tú eres estudiante de educación orientada a ser una maestra en un contexto colombiano. ¿Qué recuerdas que haya sido importante de los planteamientos epistemológicos que viste en tu filosofía cuando estabas en Décimo y Once, cuando vieron historia de la filosofía, cuando vieron ética? ¿Qué ha sido importante desde el punto de vista epistemológico, qué temas, qué definiciones, qué conceptos, qué autores, qué planteamientos, qué métodos recuerdas que sean importantes sabiendo que eres maestra y que vas a ejercer una profesión docente?**

En el trascurso de la media vocacional que es Décimo y Once, nosotras nos encontramos con una variedad de maestros. En Décimo, con un profesor que estaba ya desde hace tiempo, empezamos el proceso de investigación pedagógica como tal, a través de la lectura de noticias pedagógicas. En ese momento empezamos nosotras como a describir nuestra postura, se partía de ahí. Luego de eso, recuerdo que ya no era tanto plasmar en la escritura, sino que generábamos debate en el salón y a partir de eso reconocíamos diferentes puntos de vista con nuestras compañeras, desde la inclinación que cada una iba teniendo sobre sus preferencias para llegar a encontrarse con otra carrera. Entonces todo era como muy subjetivo. Luego de eso, durante la práctica pedagógica, creo que la investigación nosotras la hacemos sobre la marcha. Es decir, estás en práctica y, si el grupo responde de una forma en la que usted no espera, aplicando fundamentalmente el concepto de normalización, entonces se busca, por la investigación, el empleo de otras estrategias.

El concepto epistemológico no es muy fuerte acá en la Normal porque en últimas nosotras no vemos epistemología, sino que estamos sobre la base de la historia de la filosofía y todo el tiempo conociendo autores, conociendo referentes,



evaluaciones y en últimas se queda en eso, no se propone como una perspectiva de construcción.

En grados anteriores tampoco se realiza una construcción, como opción de tomar una posición crítica ante lo que escuchamos, ante los conocimientos universales, sino que queda ahí, es decir, lo dijo tal persona y listo, lo aceptamos y ya, luego sigue la evaluación.

**¿Cuándo vieron historia de la filosofía no había una orientación para la investigación o para la educación?**

Fue más bien una información. Cuando usted ve filosofía, esta se tendría que hacer en el aula: preguntar, crear hipótesis, todo ese cuento que trata del estar descubriendo, poner en duda todo aquello que se nos dice. Pero en general, nosotras no hacemos filosofía, nosotras vemos filosofía y vemos la historia y nos quedamos en eso, en lo que dice el maestro y lo que se aprende porque va a ser tema de evaluación.

**Tú estás señalando que la filosofía tenía un marco como de relaciones conceptuales, pero no había mucha interacción con la realidad y mucha aplicación para otras esferas que no fueran del aula. ¿Tú distingues que los autores tienen unas actitudes ante la realidad y que uno puede apropiarse de esas actitudes y generar otras conductas, unos cambios de comportamientos y cambios sociales? ¿Tú puedes reconocer haber asumido unos principios que te hayan impactado personalmente?**

Cuando el autor argumenta, lo hace en los términos del contexto es en el que él estaba. Pero la realidad es otra y nosotros somos otros. Ellos hacen algo muy general, explican de una forma muy general. Luego es pertinente acoger ciertos principios que se nos dan e irlos moldeando en la forma en la que se mueve la actualidad.

**¿Cómo te puedes definir desde el punto de vista epistemológico? ¿Qué métodos aplica para conocer, como lees tu realidad, hay alguna manera de definirte, de ponerte una característica, de decir es que yo cuando pienso, yo cuando conozco, yo cuando actué racionalmente soy así? ¿Me podrías desarrollar esa cuestión personal?**

Hay algo muy curioso, uno crece en el contexto colombiano en que “eso es así y ya”: ¡No pregunte más! Lo que se conoce se conoció así, y uno sigue creciendo con la concepción de que las cosas son así y listo: ¡No pregunte! Yo soy “Xiomara”, no me gusta ponerme etiquetas: que “Yo soy esto”, porque en algún momento me limita a que tal “Yo soy” no me permite un hacer diferente porque es que “Yo soy” así. Etiquetarme no me permite evolucionar y seguir aprendiendo. Creo que mi pensamiento es muy abierto. Yo me permito aprender de las personas, me permito aprender de la situación y me permito, a través de eso, cambiar en positivo conmigo misma.

**Respecto a lo educativo ¿Tú como asumes la relación entre capacidades de conocimiento y ejercicio docente, conocimiento y formar personas, conocimiento y mejora de los niños y las niñas; que son nuestros estudiantes?**

Lo que pasa es que nuestra educación viene sobre algo muy tradicional, entonces para educar creo que es muy pertinente ser muy humano, ponerse en los zapatos del contexto que vive el estudiante, no de la percepción que uno tiene desde su cultura, desde su ideología, porque en cada niño hay una historia y eso es profundo y

fundamental conocerlo; entonces creo que al educador primero debe que dejar de lado la premisa que el estudiante es el problema, porque de pronto nuestra mente no comprende nuestras condiciones, en las que nos movemos y el estar limitado al yo soy como maestro, y a que tengo que asumir una postura de que el maestro es el que mantiene el conocimiento, y lo está dando todo el tiempo, no permite que uno tenga esa cercanía y que el aprendizaje no active ciertos saberes, cierta motivación hacia el momento del encuentro pedagógico, entonces creo que es fundamental que en el momento de estar en interacción con particularidad con el estudiante, no todo el tiempo generalizar, no todo el tiempo tratar de darle a todos como le llego, sino que ir a cada uno de ellos.

**Tú hablaste de ideología. ¿Tienes presente una función política o una acción de cambio histórico de renovación social en las prácticas educativas?**

Si, empezando porque desde ahí es donde se construye la identidad humana, entonces es pertinente porque vamos desde el reconocimiento de las raíces de cada quien hasta crear conciencia crítica y darle a la estudiante una postura propositiva que se contemple como un ser transformador y que uno como maestro también se contemple desde esto, porque muchas veces pasa que nos quedamos en el que el problema son ellos y yo no trasciendo lo que voy aprendiendo y lo que sucede en contexto, de pronto tomar de las situaciones y de nuestra realidad política, económica y cultural es muy pertinente promoverlo en el aula, porque muchas veces nos quedamos en la historia, en conceptos y en lo que se debe realizar en el proceso y no lo aplicamos a nuestra realidad, no lo aplicamos a contexto y por eso es que en la educación los estudiantes aprenden para la universidad y no aprenden para la vida.

### **Entrevista a ED1**

**Vamos a hablar de competencias epistémicas. Como maestro cuya práctica está fundada en formación de normalistas orientadas a la docencia ¿Cuál considera usted que debe ser la perspectiva epistemológica de la formación de estas niñas?**

En cuanto al lado epistemológico, la perspectiva que el colegio ha asumido es lo tradicional. Es decir, lo que nos manda el ministerio de educación nacional, lo que está previsto en el plan de área. Ahora, personalmente, si se tiene que en el colegio van a continuar algunas de las niñas en la formación complementaria, y su misión es formar docentes, creo que toda esa parte epistemológica tiene que ir en clave de investigación, en clave de búsqueda, de un conocimiento que la lleve ser reflexiva, crítica, analítica e investigativa, tiene que ir por ese lado la corriente epistemológica.

**¿En estos momentos crees que el programa le falta cercanía con el horizonte pedagógico y le falta aquilatarse para estar ordenado a una investigación educativa?**

Creo que el programa de filosofía es bueno pero nos falta más tiempo: es que son sólo dos horas semanales para ver la epistemología, axiología, antropología, la historia como tal de la filosofía. Entonces es muy corto el tiempo, dos horas semanales en décimo y en once. Y muchas de esas horas, por diversas circunstancias ajenas a la institución, se ven recortadas. Creo que el programa es bueno, pero con miras a la visión que tiene el colegio, se debe abrir mucho más tiempo para el estudio epistemológico, para el estudio de la filosofía como tal.

**¿Cómo ves a tus estudiantes como sujetos de conocimiento, cómo podrías juzgar la manera de pensar de ellas sabiendo que estamos en un contexto y sabiendo que estamos en una institución cuyo ser es la pedagogía, es humanizar y, es mejorar la humanidad, es mejorar la ciudad?**

Las estudiantes de por sí viene de un proceso en el que se les ha motivado para que sean reflexivas, analíticas, críticas. Percibo que la niña quiere tener un conocimiento para ella, para ser analítica, creativa, investigativa, sin embargo el programa como tal está muy corto y sobre todo viendo que hay mucho por leer, mucho por investigar, mucho por reflexionar y hay que ver que no solo ven la materia la asignatura de la filosofía, sino que hay muchas otras asignaturas que les quitan o que ella que dan más tiempo por ejemplo la física, la matemática, la química. Como tal está motivada a estudiar, pero en el fondo se necesita como que estrategia realizar para que por un lado la niña en todas las áreas esté haciendo como una especie de reflexión, vaya interrelacionando desde la literatura, desde las diversas otras áreas y afirme “en ese campo voy a ser una pedagoga, analítica, investigativa” y poder así fortalecer desde ese punto de vista la filosofía.

**Con la estrechez del tiempo y que no permite muchos desarrollos ¿Es muy temerario plantear que ellas por ejemplo manejan pensadores contemporáneos que fundamentan la investigación cualitativa? ¿Es muy complicado para ti como docente proponer que trabajen mucho la fenomenología, que trabajen mucho la hermenéutica, que trabajen mucho la dialéctica y el análisis socio crítico, que trabajen ética del discurso y teoría crítica?**

Creo que motivar se puede hacer y ojalá con el apoyo de todos los docentes desde las diversas áreas que se esté motivando. Es decir, hay que mantener como dentro del pensamiento de cada docente: “yo solamente no soy docente de esta área, sino que tengo que mantener la alegría, la metodología, la motivación a las estudiantes”. Motivar a que en todos estos campos que se han estado hablando lo investigativo, lo axiológico, lo epistemológico, esté en cada área y desde allí se pueda, digamos, tratar como de nivelar ese vacío que de pronto queda en la niña de Once que va a seguir en la educación después de una formación complementaria y que mantenga ese ideal, ese ideal de investigación. Pero temerario no, en el sentido de que no se pueda porque a veces lo que no se propone no se perfila, no se hace nunca, yo creo que si se coloca uno la meta, cada año vamos a ir logrando al menos un avance, se puede lograr y así año tras año, incluso alcanzar que tengamos un poquito más de horas para esta área.

**¿Cómo ves tú desde el punto de vista epistemológico la necesidad del desarrollo de una conciencia crítica?**

Primero hay que motivar mucho a la estudiante desde el mismo educador o sea, el educador tiene que ser una persona que está inquieta, que está reflexionando, que está investigando, que está motivando a que el conocimiento sea un conocimiento, sabiendo que nadie es poseedor de la verdad absoluta, en nadie sino que está en todo, que el conocimiento hacia la búsqueda de la verdad debe ser algo que está dentro del ser y que hay que despertarlo, mantenerlo y sacarlo a la luz como el mismo hecho de ser hombre, de ser humano. Ese ser epistemológico, ese hombre está hecho para buscar la verdad, reflexionar sobre ella e influir en la transformación del medio ambiente. Parte del mismo docente, sin olvidar que la estudiante es la protagonista de todo ese quehacer epistemológico, de todo ese quehacer de transformación de la sociedad, sin olvidar eso pero parte del educador y como educador; en eso es lo que estamos comprometidos aquí en la institución.

**¿Tú crees que es posible entonces conectar el desarrollo de una conciencia crítica con la formación epistemológica y con la investigación, para un producto cultural de una maestra investigadora que quiere el cambio?**

Esto lo podríamos decir como sinónimo, si no hay una reflexión epistemológica diaria en el ser humano no podríamos influir en el cambio, en la transformación de la persona misma como en el entorno en el que la persona se desenvuelve; y en este momento no solamente Colombia sino el mundo, creo que se está mirando esta gran necesidad. ¿Por qué hay tanta violencia? Porque el hombre no está haciendo una reflexión sobre su forma de cómo conoce, qué es lo que está conociendo, para qué le sirve lo que conoce y está invirtiendo valores. Se quiere el poder para organizar, pero a veces también para desorganizar. Se quiere el dinero para tener una estabilidad, una vida mejor y ayudar a otros, pero simplemente se quiere el dinero como por darse el lujo de decir “soy rico, soy poderoso”. No obstante se han cambiado, se han invertido muchos valores. Está como base el conocimiento, la forma de apropiarse y de buscarlo, ¿para qué nos puede servir? ¡Porque simplemente está como perdido!

Por lo tanto es necesario desde la educación, desde esta institución y todas las instituciones, que el docente que va a influir en una escuela tanto rural como de ciudad, esté bien capacitado en esta parte.

## **Entrevista a ED2**

**Estamos con la profesora, ella tiene experiencia en docencia desde hace más de veinte años, ha laborado en colegios privados y en colegios públicos es exalumna de la Normal María Auxiliadora, en estos momentos es docente de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, y ha desarrollado proyectos de investigación en especialización, maestría y actualmente en doctorado.**

**¿Cómo ve usted el enfrentarse a la investigación en la universidad una vez pasada su formación filosófica o su formación epistemológica en la Normal; fue adecuada, estaba en el horizonte de construcción del conocimiento, estaba con todas las competencias y todos los instrumentos para iniciar una investigación?**

Al salir de la Normal pude experimentar que las bases que se daban en la parte filosófica y en los procesos de investigación, realmente fueron mínimas. Por tal razón en este tiempo que llevamos en la institución se ha querido establecer una relación encaminada a mejorar el proceso de investigación. Personalmente he tenido dificultades, pues en la licenciatura, la especialización y la maestría, ha tocado recurrir bastante a la filosofía, y las bases con que contaba eran más bien generales, en la teoría, y ya cuando uno llega a investigar se da cuenta que es bastante amplio el campo que hay que recorrer en la parte filosófica. Entonces vemos la necesidad de que las jóvenes en la institución abarquen más este campo.

Se ha dado a partir del año mil novecientos noventa y cinco el cambio del proceso en la institución y de ahí empezamos a ahondar lo que es la parte de la pedagogía, la necesidad de fundamentar más en la parte filosófica y de la investigación. Las estudiantes en este momento realizan sus tesis y sus proyectos de grado investigativos. Esto constituye una formación muy válida pues ingresan a la universidad con un bagaje importante que les facilita el enfrentarse al proceso de investigación del pregrado. Se han visto resultados bastante favorables. Ellas inician el proceso de acercamiento a la investigación en las prácticas pedagógicas y parten de las experiencias que ellas hacen con las estudiantes. De ahí, las experiencias de aula en la práctica, toman varias situaciones para poder investigar. En mi época nosotras solamente realizábamos prácticas, pero no hacíamos esa correlación de la teoría con la parte práctica para la investigación.

**¿Cree usted que el bagaje epistemológico que ellas han desarrollado para sus investigaciones ha sido suficiente? ¿Se nota una correlación en el aspecto del andamiaje conceptual de la necesidad de focalizar hacia la comprensión cuando se manejan métodos cualitativos?**

En la institución en la parte de investigación se ha dado ese proceso con las estudiantes en cuanto a la investigación cualitativa específicamente, pero eso también depende de los maestros que acompañen el proceso. Siendo una institución ha tenido distintos docentes en los últimos veinte años, han variado y la necesidad de la institución es que quede la historia, que quede en la institución esas bases para que el maestro que llegue continúe ese proceso y no parta solamente de su propia experiencia, sino que tenga en cuenta la historia de la Normal, eso hace que varíen los procesos y los resultados, a través de los años, dependiendo del maestro o los profesores que estén acompañando la investigación.

**¿Usted ha podido determinar por ejemplo que quien haya investigado en literatura, en arte, en estética, en cuestiones de cultura, de tradición, de danza, de baile, ha tenido una cimentación en hermenéutica? O sea ¿Cuándo se han hecho investigaciones cualitativas con un enfoque interpretativo, se ha notado ese desempeño, esa aplicación de comprensiones epistemológicas o más que epistemológicas comprensivas para generar conocimiento novedoso?**

Las prácticas que las chicas realizan, especialmente buscan lo que es preescolar. Miran la parte de desarrollo motor, desarrollo corporal, las relaciones sociales, la parte de convivencia. Parten en esa investigación desde preguntas que ellas van generando. Todo gira en torno a preguntas de investigación, ya que la Normal tiene, pues, esa línea y favorece y facilita a las estudiantes poder trabajar la parte hermenéutica en el

proceso que se está realizando. Ahí, frente a la investigación, me gustaría también tener en cuenta que ellas la hacen más desde la parte social. Pero, desde mi punto de vista, que entiendo más lo que son áreas como matemáticas, ellas poco trabajan estos aspectos, sino que miran más lo que es la parte cualitativa en lo que son las relaciones sociales, las relaciones de ambiente y las relaciones en el entorno escolar que se están dando.

**Estamos hablando entonces de un ejercicio cualitativo que está determinado por la parte histórica, fundamentalmente la dimensión social o la dimensión intersubjetiva, ¿hay antecedentes de investigación histórica, se ha trabajado el diálogo con épocas, el dialogo con comunidades, el dialogo con estructuras de tradición, con componentes de clases, con componentes grupales; porque algunas veces da la impresión de que se aplican los métodos cualitativos pero que el andamiaje comprensivo y el gran horizonte de la hermenéutica queda un poquito como indefinido?**

El proceso que se está dando ahorita en la Normal frente a la investigación, se ha dado ya desde los grados bajos, especialmente arranca en sexto para darle un poquito más de cimiento a este proceso investigativo, ya las estudiantes de sexto arrancan lo que es la parte teórica, fundamentan para luego entrar en el campo cuantitativo y cualitativo, en los grados siguiente para que tengan unas bases y sean conscientes en el proceso que están realizando.

**Hablemos de un elemento que es el elemento subjetivo ¿usted considera que la alumna que se está formando para ser una maestra Normalista superior tiene una construcción de conocimiento que sea autónomo o sea ellas en su forma de proceder cognitivamente están con las capacidades, con las competencia, con las orientaciones para ser maestras investigadoras?**

Digo que sí, especialmente porque uno ve el proceso que está realizando, ellas son creadoras e innovadoras en el momento de hacer su investigación y muestran bases muy fundamentadas haciendo aportes a lo que ellas están realizando, parten de los criterios que tienen y de los gustos frente al proceso pedagógico, todo gira en torno a la pedagogía y uno ve el cambio frente de lo que ella están realizando, como inician en los primeros grados y luego como salen de la institución con unas bases y una formación distinta que se nota la diferencia con cualquier egresado de otra institución, ya la normalista cuando ingresa a la universidad se da cuenta uno de que ha crecido bastante en este proceso de investigación.

**¿Ellas entonces tienen la posibilidad de mirar su ejercicio en el aula en una dimensión de investigación, de crear, de identificar problemas y de proponer esos problemas como detonantes de una investigación que mejore la situación, que mejore la condición de los estudiantes, que mejore el orden social?**

Constantemente están en esa pregunta en el momento en el que estaban en su quehacer pedagógico y sobre ellas surgen muchas inquietudes que cada una de esas inquietudes y esas preguntas tienden a ser parte de la investigación, entonces ellas van mirando los detonantes, van mirando como esas líneas que quieren seguir creciendo y eligen desde todas la experiencias que se están presentando o sea cada momento, cada encuentro y se dan cuenta que pueden crear investigación frente a las preguntas que se hacen las niñas o que ellas mismas se hacen desde las reflexiones pedagógicas que

diariamente ellas van construyendo y que durante el proceso periódicamente deben también presentar; en mi caso como maestro acompañante vemos ese proceso que ellas van creciendo; hacen referencia a autores teóricos y a partir de ahí crean sus propios ensayos frente a lo que es su punto de vista a nivel de crecimiento, desarrollo y reflexione su quehacer como maestras en formación.

**Hablemos un poquito de la dimensión crítica. El proyecto de la Normal es un proyecto humanista, el P.E.I. enfoca eso, y también menciona la dimensión crítica para el cambio social ¿Cómo considera usted que las niñas han crecido o han establecido una manera sociopolítica de ver el ejercicio docente? ¿Podemos decir que como sujetos que construyen conocimiento, que resuelven problemas a partir de un contexto educativo, ellas están orientadas también a ser agentes de cambio, a ser críticos, a luchar contra mentiras sociales y contra ideologías?**

Creo que de las instituciones donde más se puede mirar este proceso crítico es en la Normal. Ve uno que desde la primaria, desde preescolar, ellas van actuando frente a todas las actividades que se realizan tomando como esa participación, pero a la vez crítica, frente a lo que realizan. Se mira y se argumenta frente a las actividades que se hacen y por qué se hacen, no solamente se dice: “¡Participé!”, sino por qué lo vamos a hacer y para qué lo vamos hacer. Cada encuentro en el aula, en la institución o en distintos espacios, se hace tomando esos referentes. Para que ellas, ya luego, cuando pasen a la secundaria, logren ser más independientes ya que los tiempos son más cortos, ellas deben ser más innovadoras, y ya el maestro le da la posibilidad de que ella cree sus participaciones en encuentros, en eventos, en izadas, ya hacen participación de la ONU, también ellas han crecido bastante y han sobresalido en la institución a nivel municipal y a nivel nacional, han participado también a nivel internacional y ve uno la postura de esas niñas, que realmente le da a uno orgullo escucharlas porque tiene una visión distinta, son muy aplomadas, son muy reflexivas y no quedan como en esa subjetividad, sino que dan unos aportes bastante pertinentes a la realidad de nuestra ciudad, de nuestro país.

**En pocas palabras ¿Qué se podría mejorar en la formación del componente epistemológico y comprensivo del saber de cara a seguir formando una maestra investigadora? ¿Usted que propondría, que se debería de pronto aquilatar o potenciar, o darle más estructura o densidad?**

Vemos que la parte del conocimiento que se ofrece en la institución es buena, pero a veces también los tiempos que se están ofreciendo, cada vez con la premura de tantas cosas que se quieren ofrecer, se limita y hace que la maestra a veces llegue a sus prácticas con ciertas teorías que le han ofrecido, pero no con esa correlación hacia la realidad que deben estar enfrentando. Entonces ese proceso que ellas deben acelerar en el momento en el que hacen sus prácticas es bastante difícil para ellas, el de poder como decantar o poder ver un poquito más allá, que al final logran, pero que siente uno que todavía hay que fortalecer; miramos como el crecer en los conocimientos como lo está dando especialmente en ciertas áreas para que ellas se sientan un poquito como más abiertas a otros tipos de investigaciones, que también favorecerían el momento del proceso que queremos que se dé en primaria, en mi caso como maestra formadora de primaria, se den para esas situaciones o dificultades que ellas van dando,

pero que a veces no quieren tocarlas, por ciertas situación de entrar en unos saberes específicos que a veces no alcanzan ellas como a profundizar.

**¿Tendrá alguna recomendación para los programas de filosofía y para la fundamentación del conocimiento en grados doce y trece?**

Pues lo mismo: en la parte filosófica los maestros en este momento han llegado a la institución en estos últimos años a [definir] ese engranaje que debe haber. Para mirar qué proceso se lleva, es siempre a veces como un poquito lejano a nosotros saber cómo se está trabajando, cada uno dentro del aula. Veo como el interés y el deseo de investigar de los maestros que están actualmente, y gozan de ese querer llevarlo a la práctica, de ese querer engranar. Pero se necesita seguir trabajando en equipo, crear los espacios, crear los tiempos que la institución debe dar para que entre todos los docentes logremos hablar de lo mismo, unificar ciertos criterios y saber cómo concentrarnos en esos aspectos que son como más relevantes y fundamentales para las estudiantes. El maestro de filosofía trata de llevar tanta teoría, que gracias a Dios en este momento se ha logrado bajar esos niveles, a nivel de pruebas, y que él puede correlacionarlos desde las demás áreas, tanto que ahorita estamos logrando ese encuentro con los maestros de lengua castellana para que se una filosofía con lengua y podamos dar ese paso de la lectura crítica, [para que ] esos procesos [estén] un poquito más relacionados con la reflexión del diario vivir, de la historia y poder crecer en conjunto con las demás áreas.

## **Entrevista a IE2**

**¿Cómo aprendiste a investigar?**

Todo parte desde pequeño, yo pienso que siempre el niño está preguntándose por qué las cosas. Cuando uno entra en el contexto escolar desde muy pequeño a uno se le enseña más que todo a averiguar ese porqué, averiguar el asunto que queremos descubrir nosotros mismos, partiendo desde los intereses que surgen a nivel de lo que el contexto nos ofrece. En el colegio prácticamente le enseñan a uno a investigar de acuerdo a lo que se necesita saber. Por ello, pienso que hay una barrera que impide que la investigación vaya más allá porque nos enseñan que investigar es simplemente conocer lo que tenemos que averiguar para una clase y apenas obtenemos ese resultado, nos quedamos en el conformismo de esa información. Entonces ¿Qué sucede?, no averiguamos. Listo, no conocemos la respuesta, ¿Qué pasa después de esa respuesta?, ¿Qué otras cosas hay con esa respuesta?, ¿A qué hechos lleva esa respuesta?; entonces aprender a investigar parte desde muy pequeños y parte de que nosotros mismos somos los que buscamos esa necesidad de seguir investigando.

**¿Entonces tú crees que un problema, una limitante del sistema educativo, es que esa capacidad y esa motivación a la investigación no tienen desarrollo cuando se plantean todas las actividades y todos los procesos en el aula, en la institución?**



Se plantean los procesos en el aula acorde a como piense el maestro que debe ser y muchas veces se deja de tener en cuenta lo que el estudiante realmente necesita saber y lo que desea de acuerdo a sus necesidades, por intereses o por gustos; ¿entonces qué es lo que sucede? el estudiante empieza a limitarse desde muy pequeño porque conoce que su maestro solo quiere que él llegue hasta determinado punto y como cumple con las expectativas del maestro él no da más, porque hasta ahí le han enseñado que debe cumplir, entonces el maestro deja de lado esa grandiosa oportunidad de llevar al estudiante a seguir interrogándose, a que siga en la búsqueda, que lo lleve de pronto a un aprendizaje más significativo porque parte de los intereses de él y de lo que él mismo está experimentando y no simplemente se queda con un saber que consiguió.

**Tú has tenido formación en la investigación, ¿Qué puedes decirme de lo que se te ha ofertado para ser una maestra que investiga? ¿Cómo ha sido esa experiencia de formación en investigación?**

La investigación en la institución, yo la tuve desde grado Noveno pero considero que lo que fue Noveno, Decimo y Once la investigación fue basada en enseñarnos quizás métodos o técnicas que simplemente estaban redireccionadas a otras cosas que no tenían como mucho sentido con la parte de educación, pero como unas no se iban a guiar por el ser maestras o porque simplemente no fue dada de manera en que a todos nos interesara seguir más allá, entonces la investigación en ese punto del estudio fue muy versátil, o sea no nos llevaba como a un ningún punto en específico que yo dijese: “Esto me sirve para transformar lo que estoy viviendo, la propia educación de donde estoy”, entonces ya luego, en el programa de formación complementaria, es diferente, porque partimos de ver nuestra propia realidad que es la educación colombiana y desde allí, a través de la investigación, buscar que estrategias, qué propuestas pedagógicas podemos hacer nosotras desde el aula, entonces es diferente porque usted ya conoce su contexto ya va a las aulas, conoce la población con la que usted va a trabajar en un futuro, conoce cómo es la realidad de la educación en Colombia. Entonces para hacer investigación ya es mucho más fácil porque usted ya está como en el contexto que es, conoce la verdadera realidad y sabe que son esas necesidades que se necesita entonces usted orienta su investigación en eso, en lo que usted ve, en la necesidad que hay, en la problemática que usted encuentra; entonces trabajar la investigación en el campo educativo ha sido mucho más fácil desde el programa de formación complementaria.

**¿Me puedes recordar experiencias exitosas de investigación; o sea momentos, situaciones, interacciones que hayan sido particularmente positivas para tu formación?**

Primero que todo está en leer varios autores, considero que eso es una propuesta de los maestros bastante interesante porque no nos quedamos en que investigar solo sea ir a buscar y desarrollar y listo. El conocer las diferentes perspectivas de varios acerca de un tema es muy interesante porque vemos como diferentes puntos, se va hablar de una misma problemática mediante la investigación, eso lo considero muy importante. Otro hecho es que la investigación aquí en la Normal esta vista desde la experiencia personal, de lo que usted vive en su contexto. Ver desde esa realidad es importante porque el maestro le brinda a usted la oportunidad de que a través de eso puede hacer una construcción, textual algo que le dé herramientas para defender eso

que usted está viendo, esas técnicas de cómo llevar las cosas a cabo: “Bueno, yo ya descubrí esto, ahora busquemos la causa de que es lo que está haciendo esto”. Esas son experiencias que brinda aquí en el colegio, que nos ha servido quizás en el programa de formación complementaria para tener una investigación en el ámbito educativo mucho más fundamentada.

**De tu experiencia en investigación. ¿Hay algo que tú identificas que no funciona, que te genera rechazo, que se debería mejorar?**

Pues muchas veces la investigación a nosotras se nos ha presentado como la manera de que simplemente eso no lo hace cualquier persona, nosotros no tenemos por qué investigar; considero como una falla es que la investigación no se nos presenta como algo que todos podemos hacer, se nos presenta como algo alejado, algo que está allá que unas persona quizá expertas lo hacen, pero no conocemos la realidad que es que la investigación la podemos hacer todos. Considero que hace falta motivarse a investigar, bueno se supone que usted ya sabe algo, pero ¿Qué tan cierto es eso que usted sabe?, entonces desde ahí se podría orientar la investigación, como que: bueno, vamos a empezar a quitar todos los paradigmas, todas las cosas que de pronto creemos que están, pero como que decimos no esto no tiene por qué ser así, entonces acercas más la investigación hacia nosotras, hacerlo más cotidiano, más vivencial, que todos vamos a investigar, nos intereseamos por hacerlo.

**¿Crees entonces que hay que insistir en una investigación más orientada a la práctica cotidiana porque estamos hablando de la investigación para la educación? ¿Cómo ves esa relación entre la formación investigativa y la vida de un maestro, que tiene que enfrentar problemas todos los días?**

Pues la verdad considero que debe estar muy acorde a su contexto y debe ir en una estrecha relación con la práctica, con la realidad porque sería muy difícil orientar una investigación por un hecho que creemos saber, creemos que está sucediendo y que la realidad es otra, porque el maestro que trabaja en el aula de clases es quien conoce la situación en la que vive, es quien se da cuenta la problemática que viven sus estudiantes, las necesidades que pasan, las dudas que surgen. Entonces, si él conoce todo eso, puede hacer la investigación más acorde con lo que se necesita solucionar con el problema investigativo que ha propuesto. Debido a eso dará mejores resultados porque estará proponiendo algo que es acorde a las características de su contexto o acorde a las necesidades, a los intereses de todos y así va a tener buenos resultados que le permitan hacer quizás mejores proyecciones.

**¿Tú considerarías que para ser una maestra investigadora se debería tener más competencias en términos de poder establecer mayores instrumentaciones para examinar lo humano, lo psicológico, lo social, lo histórico, lo estético, lo literario y lo religioso?**

Considero que hace falta por parte de los maestros, para que logre hacer un maestro investigativo, quizás una formación más acorde a los ámbitos psicológicos, emocionales, religiosos porque no simplemente se debe basar en lo que está viendo como tal, él debe analizar muchos más campos que son los que intervienen en que ese hecho este sucediendo de esa forma. Entonces, considero que el maestro debe estar completamente fundamentado para que pueda realizar una opción acorde que solucione todo, que no simplemente se base en desarrollar alguna problemática por

encima, superficial y listo, simplemente. ¡No!: hay que mirar en todos los ámbitos en forma que él pueda dar una solución integral, que simplemente no favorezca y desfavorezca otros puntos de su investigación, sino que sea acorde a todo lo que se le está presentando, entonces el maestro debe de estar muy bien capacitado en todo.

**¿Crees que si se es un maestro investigador, uno como maestro puede ser mejor persona y uno puede contribuir para que sus estudiantes, para que la instituciones cambien y cambie la sociedad?**

Considero que el maestro investigador sí refleja en sus estudiantes un cambio social porque para los estudiantes el maestro es como un ejemplo a seguir, un maestro investigador en su quehacer educativo demuestre diferentes capacidades, demuestre que él no se queda con lo que le dan sino que siempre quiere saber más, quiere saber por qué está sucediendo así, es algo que va a reflejar en los niños a querer seguir su ejemplo, a querer seguir buscando diferentes métodos, alternativas que den diferentes soluciones a lo que está sucediendo, entonces el maestro pasa a ser como un ejemplo integral, él debe tener muchas capacidades, cualidades que den a sus estudiante herramientas para que ellos las acojan y empiecen todo ese cambio que el maestro busca: la transformación social, que ellos contribuyan al mejoramiento de situaciones, que sean personas autónomas, que realicen hechos significativos para ellos, conociendo que debe ser acorde [coherente] entre lo que piensa y lo que hace, que no simplemente se quede en que lo hago porque estoy aquí, sino que lo hago porque sé que esto es pertinente, porque sé que no perjudica al otro, porque soy consciente de mis actos. Entonces el maestro investigador es un gran ejemplo para todo y sí contribuye a que el niño empiece todo por sí mismo.

### **Entrevista a IE3**

**Vamos a hablar sobre la Investigación. Tú como maestra, como estudiante de pedagogía, como normalista ¿Cómo consideras a la investigación?**

La investigación es un proceso clave que nosotros como maestros tenemos que tener siempre presente en nuestras aulas de clases con nuestros alumnos. La lectura de contexto en la que nosotros podemos realizar al inicio, durante el proceso y al final, resulta muy interesante porque podemos iniciar varios procesos de investigación que si lo hacemos con calidad, con compromiso y con entrega podemos obtener resultados que nos ayudaran mucho a nuestra práctica y a darle a los niños la educación que ellos se merecen ayudándolos a formarse y a orientarse hacia unas personas integras, que van hacer los ciudadanos del futuro y que van a conformar un mundo que nos compete a todos.

**¿Tú consideras que has sido formada como una maestra investigadora?**

Acá en la Normal Superior María Auxiliadora siempre nos instruyen y nos orientan a eso, a que siempre en cada estudiante veamos más a fondo las situaciones, de dónde vienen, por qué sus comportamientos. Yo creo que eso hace parte de la

investigación, no solo catalogar, no solo dar una nota, no solo explicar del tablero a ellos, sino de investigar por qué sus actos, por qué sus palabras, por qué se relacionan con sus compañeros de tal forma. Yo creo que siempre nos han formado para ser unos maestros investigadores, además que nos dan las capacitaciones pertinentes para que nosotros alimentemos ese espíritu investigador.

**¿Podrías mencionar experiencias de investigación que para ti hayan sido muy positivas?**

Yo realicé un diplomado aquí en la Normal Superior María Auxiliadora con el maestro e investigador Silvano Pabón. El proyecto que nosotros hicimos era sobre la importancia de la historia en una persona, a mí me marcó mucho porque en realidad lo investigado con él, o lo socializado con él, siempre lo tengo muy presente. O sea, el saber que los actos o el presente de uno es consecuencia de nuestra historia, entonces por ello esa investigación me gustó mucho porque en un futuro, cuando me vuelva a encontrar en las aulas de clases, quiero eso, además de que también es un proceso de investigación, o sea, investigar uno el pasado, investigar por qué nuestro presente es así, cuáles fueron los acontecimientos que fueron importantes para que estuviéramos en este presente.

**Situándonos hipotéticamente en un ejercicio de un colegio cualquiera ¿tú crees que como maestra investigadora aplicarías los mismos principios para investigar sobre un texto literario, un evento histórico, un concepto religioso, un problema matemático, una obra de arte, un fenómeno social complejo, economía y política? ¿Tú crees que los principios de investigación sobre esas diferentes áreas son las mismas o piensas que la investigación debe tener matices, debe tener diferencias?**

Yo creo que cuando se hace un proceso de investigación se puede realizar en cualquier momento dentro del aula, nosotros ya nos instruyen, nos orientan a que no seamos maestros que le demos todo a los niños, como se dice coloquialmente: “Todo servido en bandeja de plata”, sino que nosotros, a partir de preguntas inteligentes, a partir de preguntas generadoras, los orientemos a que ellos mismos hagan las respuestas. Yo creo que en cualquier área, saber o tema que estemos tratando en el aula, se puede partir de la investigación.

Hay investigaciones de diferentes temas, o de diferentes rumbos que de pronto necesitan otros implementos, otros instrumentos para que se den respuestas a estos procesos de investigación, pero yo creo que nosotros como maestros en cualquier momento podemos hacer investigación dentro del aula.

**¿En tu práctica podrías establecer la importancia por ejemplo de una investigación cuantitativa y una investigación cualitativa o no te parece relevante asumir un paradigma o una actitud a la hora de investigar?**

Siempre mi experiencia como maestra más que todo ha sido cuando estaba trabajando en párvulos y pre-jardín y ahora que estoy estudiando en la Normal ha sido con preescolar y primero; entonces yo creo que siempre en mis practicas no he tenido muy en cuenta lo cualitativo con lo cuantitativo pero siempre he tenido presente eso, el ya desde pequeños ir ya como diciéndole a el niño que se integre a ese ambiente investigador dándole los espacios propicios para que el mismo construya su aprendizaje, de una u otra manera para mí eso es investigación.

**¿Cómo consideras tú que es la relación entre la investigación y el cambio social, o la conciencia formada para hacer agentes de cambio?**

Yo creo que eso es lo que nos hace falta a nosotros como ciudadanos y como seres humanos que estamos viviendo acá en esta sociedad porque nos detenemos solo a ver y no hacer nada. Vemos que el medio ambiente se está destruyendo continuamente por nuestros actos, pero seguimos botando agua, seguimos arrojando basura a los ríos. Como colombianos me centro más en el país, como colombianos no hemos tenido eso de parte de los colegios, porque nosotros como educadores formamos gente investigadora va a ser gente que no se queda ahí viendo que pasen las cosas sin hacer nada; si yo veo que mi ciudad hay problema económicos, problemas de pobreza, por ejemplo problemas con la frontera, los jóvenes o los estudiantes; si se les dice vamos a investigar porque pasa esto porque hay pobreza, desempleo; yo creo que ellos se vuelven a replantear cómo son y cómo están contribuyendo para que su ciudad, su país cambie. Por eso yo creo que a nuestra educación le hace falta eso, porque eso es punto clave para que nosotros seamos agentes de cambio porque si no investigamos, si no vamos a fondo, a ver la raíz del problema, pues nunca el problema se va a solucionar.

**¿Tú crees entonces que en la investigación te ha dado posibilidades de cambiarte tú misma como persona y de favorecer un cambio en otras personas y con eso un cambio social?**

¡Sí! Yo como maestra, si yo no investigo, si no hago reflexión sobre mi labor, no puedo identificar en qué estoy fallando o yo no puedo identificar cómo puedo cambiar como el contexto de mis alumnos, y por ende, yo no le puedo exigir a ellos eso, que también sean agente de investigación, agentes de reflexión y ellos serán otros más del montón, otros ciudadanos que como lo dije anteriormente ven las cosas y no hacen nada para que cambie. Por eso creo que en cuanto yo me detengo a investigar que no es tan solo ver, [es] ir más a fondo, saber los antecedentes. Yo puedo cambiar primero mi labor, mi ser como maestra en el aula y segundo, puedo orientar a mis alumnos a que hagan lo mismo: que investiguen y que identifiquen que ellos mismos son los responsables para que cambie nuestro mundo.

### **Entrevista a ID3**

**Profesor, cuéntenos de su experiencia en la formación investigativa: ¿Cuáles son las estrategias que usualmente se emplean para la alumna normalista que se forma como maestra investigadora?**

En realidad la investigación es un proceso que permite un abanico de posibilidades muy amplias. Hay algo particular en la escuela Normal y es que no se aborda la investigación como un proceso rígido, cuadriculado, como normalmente se considera propiamente la investigación sino que es un ejercicio de carácter teórico y al mismo tiempo de carácter práctico, de por sí que nosotros no hablamos de investigación como tal sino de investigación pedagógica y la investigación como tal en la escuela Normal busca trascender el propio ejercicio de la práctica pedagógica de

por sí que la investigación nace de la práctica pedagógica de la estudiante entonces no se trabaja de manera catedrática sino a través del ejercicio de la práctica misma; es decir, en primera instancia las estudiantes cuando llegan al programa de formación complementaria aquí en la Normal ya ellas han tenido unas bases previas durante la media pedagógica, en Decimo se trata de abordar las generalidades de lo que es el contraste de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa, luego ya en Once ya ella trata de hacer una reflexión sobre su propio ser. Es decir, que trata de cuestionarse a sí misma que a su vez eso le permite establecer un parámetro de vida para poder elegir la educación u otra carrera como tal; ya cuando llegan al programa de formación complementaria se empieza a asentar las bases propiamente en lo que tiene que ver con la investigación cualitativa, luego ella sale a un ejercicio de práctica y desde la práctica misma se empieza a generar lo que son los problemas de investigación que se abordan teniendo como participantes a los estudiantes y a ella misma como maestra en formación.

**¿Cuáles crees que sean los puntos más positivos del proceso formativo?  
¿Qué manifiestan las niñas que pueda ser exitoso en una formación investigativa para docentes?**

Lo que más se resalta es el poder estar en contacto con la realidad porque la investigación no se aborda necesariamente desde el aula de clases, como si ellas estuviesen recibiendo una cátedra investigativa sino que surge es de su propia experiencia, entonces es valioso que la estudiante misma es la que descubre en su ejercicio de práctica una realidad compleja y es lograr comprender un problema de investigación no es necesariamente una realidad negativa sino que es una situación real que puede ser problematizada, argumentada e inclusive teorizada; creo que eso es lo que más se valora, el que ellas puedan estar en ese contraste en lo que es el fundamento teórico y su ejercicio práctico, de por sí ellas cada semestre están en contacto con el aula, realizan su ejercicio de práctica pedagógica.

**¿Sobre las bases epistemológicas de la investigación te parece que sea suficiente lo que ha sucedido en el proceso de ellas o de pronto detectas que debería ser más amplio el espectro de formación epistemológicas, más amplio para ver las actitudes investigativas dependiendo de los epistemólogos orientados a lo cuantitativo o de los pensadores orientados a lo cualitativo?**

Es decir, que está todo perfecto es un engaño. De por sí que el fundamento epistemológico es crucial, es necesario, porque eso permite tener una visión del mundo, de la realidad del ser mismo; ahora se supone que las estudiantes llegan al programa de formación complementaria con unos fundamentos epistemológicos previos porque ellas abordan procesos filosóficos en la media pedagógica, además dentro del procedimiento de formación ellas abordan unos fundamentos teóricos que de por sí, dentro de la escuela Normal está definido el área de la fundamentación teórica de la práctica que da unas líneas, unas visiones, pero que aun así es limitado porque en parte se puede decir que al estudiante cuando llega a grado Decimo todavía como que no ha asumido el significado de ese fundamento mismo y más cuando se corre el riesgo de ver la teoría como una teoría y muchas veces la filosofía se ve como la historia de la filosofía y se trata de que la niña diga el filósofo “X” aportó tal idea pero no se lleva a que ella haga su reflexión. Es decir, se queda en la historia de la

filosofía y no se trasciende a filosofar, entonces eso también puede coartar ese proceso mismo, por lo tanto ante esta situación, hemos venido revisando, replanteándonos, e inclusive ya tenemos plasmado una propuesta y la ambición es muy grande porque lo que queremos es que el ejercicio de la investigación se conecte con la filosofía, pero con el arte de filosofar.

**¿Por qué cuando tú pasas por la reflexión fenomenología lo de menos tendría que ser tantas categorías husserlianas, lo demás es establecer ese mundo de la vida, esa recuperación de la situación existencial, ese detalle, ese matiz que debe traer porqué la fenomenología tendría que tener una actitud fenomenológica a la hora de investigar? ¿Tendríamos que hacer un replanteamiento de las escuelas de pensamiento en orden a los métodos de investigación? ¿Cómo sería eso o eso no se ha considerado?**

Pues consideraría, más que replanteamientos de las escuelas como tal, es tratar de escudriñarlas más a fondo. Por ejemplo, usted hacía alusión a la fenomenología de Husserl que de por sí lo que busca es la comprensión que hace el sujeto de la realidad misma entonces, ahora cuando yo digo que se quiere realizar un vínculo previo, no me refiero necesariamente a grado Décimo sino antes, a transición. Es decir, la meta y la propuesta es fortalecer la investigación desde los más pequeñitos.

Pero para ellos se quiere proponer establecer un vínculo con el programa de filosofía para niños, del cual tiene como fin es vigorizar el asombro innato que tienen los niños y las niñas con el fin de generar habilidades de pensamientos y de comprensión del mundo, si eso se logra hacer desde transición y durante la primaria pues las niñas de la escuela Normal van a tener mayor conexión consigo misma y con la realidad como tal, entonces cuando ella llega aquí a la sede principal a grado sexto, la propuesta si sería que en ese año de sexto, se pudiese tener una visión de lo que es la investigación en general, como comprensión del mundo, y la comprensión del mundo permita la construcción de la teoría y que el análisis de la teoría permita la comprensión de la realidad práctica.

Luego empezaríamos un proceso casi de concreción de la investigación media, se apostaría que en el grado Séptimo como tal se aborden procesos cuantitativos entonces en ese punto requeriríamos el apoyo certero y fuerte por ejemplo de los maestros de matemáticas que nos ayuden a abordar lo que implica una investigación de tipo cuantitativo y como el razonamiento lógico aporta a la investigación, eso nos va a ayudar como a darle más sentido al proceso pedagógico como tal, para cuando se llegue a grado octavo ya se concrete más lo que sería la investigación cualitativa y estableceríamos conexión con las ciencias sociales para cuando el estudiante llegue a grado noveno ya podamos empezar a estructurar un perfil de investigación pedagógica de tal manera que la niña y la escuela Normal pueda tomar una decisión de continuar aquí en la formación complementaria o si su opción de vida profesional y vocacional gira entorno a otra realidad y eso nos daría la fuerza para que cuando se llegue a grado Decimo realmente la investigación tenga un sentido de investigación pedagógica, donde la estudiante que empieza ese proceso de formación, de fundamentos de práctica, fundamentos epistemológicos; lo que son los ejercicios mismos de las practicas que se inician en Decimo y en Once ya se pueda concretar y se pueda empezar a plasmar y a sistematizar ese curso de indagación.

**¿Consideras que el planteamiento de la formación investigativa arroja como resultado una maestra investigadora que contribuya al cambio social, que contribuya a que ella misma sea mejor persona, a que ella misma sea feliz en su entorno, a que comunique procesos críticos, procesos de formación de conciencias o es que hay mucha separación entre a formación al interior y la formación en su aspecto social?**

Aunque falta mucho por mejorar considero que sí, porque ese es uno de los objetivos principales, que la maestra en formación sea crítica de sí misma, se investigue a sí misma y desde esa perspectiva sea capaz de evaluar la realidad, de juzgar la sociedad y de proponer estrategias de mejoramiento. Si eso se logra dar, ella, como maestra de aula, va a estar en un proceso de indagación continua de su propia práctica y va a generar procesos de transformación de la práctica misma, lo cual va a llevar a que el quehacer pedagógico se termine convirtiendo en un ejercicio de análisis, crítica y transformación social.



## CURRÍCULUM VITAE

Jaime Ricardo Reyes Calderón. Cédula de identidad E-84588091. C.C. 79293316 (Colombia). Cúcuta, N. de Santander, 16 de enero de 1964. Bachiller del Colegio Calasanz de Cúcuta (1980). Licenciado en Filosofía (Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 1987). Posee estudios de Teología (Javeriana, 1987-1990), lingüística y literatura (U. Santo Tomás, 1991-1992), e Historia (Javeriana, 2000). Ordenado sacerdote para la Orden de las Escuelas Pías (Padres escolapios) en 1990, luego de ser rector de los colegios Calasanz de Cúcuta, San José de Calasanz de Bogotá y CED Calasanz de Ciudad Bolívar, Bogotá, pasó al estado laical en 2004. Especialista en enseñanza de la Literatura (U. del Quindío, 1996). Especialista en Orientación educativa y Desarrollo humano (U. del Bosque, 1998). Magíster en Educación (U. Santo Tomás, 2011). Candidato a Doctor en Educación (UPEL-IPRGR). Ha publicado obras de teoría literaria en la editorial Magisterio de Bogotá, en la colección “Didácticas”. También son de su autoría dos volúmenes de filosofía para secundaria: “Hombre: ser y conocer” y “Hombre: actuar y crear”. Ha escrito artículos en revistas indexadas destacándose: “Conocimiento y labor docente”. *Revista Ingenio UFPSO*. Universidad Francisco de Paula Santander. Volumen 5, número 1, pp. 64-70. Ocaña, 2014. (ISSN 2011-642X). “El banquete erotizado en *Señora de la miel*, de Fanny Buitrago”. *Revista Letras*. Instituto venezolano de investigaciones lingüísticas y literarias Andrés Bello. (ISSN 0459-1283). UPEL-Caracas, No. 88, volumen 55, 2013. “Introducción a la epistemología de Karl R. Popper”. *Revista Silogismo*. CIDE. No. 11, enero-junio, pp. 77-90. Bogotá, 2013. (ISSN 1909-955X). “Aproximación semiótica estructural a *Fundación*, de Isaac Asimov”. *Revista Káñina*. Universidad de Costa Rica. (ISSN 2215-2636). No. XXXVIII (2), San José de Costa Rica, 2014, pp. 127-140. “Kant y Dios: pruebas, postulados y religión”. *Revista Albertus Magnus* (ISSN 2011-9771), 1 (6), pp. 113-134. Universidad Santo Tomás, Facultad de Teología, enero-junio 2015. “Educación integral en Santo Tomás de Aquino”. *Revista Albertus Magnus* (ISSN 2011-9771), 1 (7), pp. 53-67. Universidad Santo Tomás, Facultad de Teología, enero-junio 2016. “Pedagogía kantiana: antropología, conocimiento y moralidad”. *Revista Academia y derecho* (ISSN 2215-8944), 1 (9), pp. 209-248. Universidad Libre-Cúcuta, julio-diciembre de 2014. Miembro correspondiente de la Academia Nortesantandereana de Historia. En la actualidad es profesor de Comprensión de lectura y Habilidades de escritura en la Universidad Libre de Cúcuta y Coordinador académico de la Institución Educativa Santo Ángel de Cúcuta (Colombia).