

Hermenéutica y educación: de la violencia autoritaria a la comprensión en el diálogo Beraldi, Gastón (UBA)

Introducción

No hay duda alguna para Gadamer, que la autoridad, en la vida social, es la base de toda educación, y que en cualquier agrupación de personas siempre hay alguien que es una autoridad para otros en virtud de un superior conocimiento de algo [*Acotaciones Hermenéuticas*: 2002:61]. Pero algo que tampoco podemos poner en cuestión es que hay diferentes maneras de asumir el papel de la autoridad, y que algunas de estas formas pueden devenir en violencia.

El propósito de este trabajo consiste en dar cuenta y problematizar el papel que desempeña la autoridad en la educación, en tanto y en cuanto pueda devenir en violencia, y el papel que puede cumplir una hermenéutica filosófica como instancia creadora a partir del diálogo. Así, por un lado, se intentará dar cuenta de actitudes que asume el docente que pueden devenir en violencia, y por otro lado, se realizará el análisis de las implicancias de una hermenéutica debolista en la educación.

Para llevar a cabo el desarrollo del primer objetivo, se tomará la caracterización que realiza Michel Maffesoli de la educación actual. En cuanto al segundo objetivo, la pretensión es retomar el camino propuesto por Gadamer y por Vattimo en torno a las nociones de autoridad, violencia y hermenéutica filosófica.

1.- La educación actual en Michel Maffesoli

Michel Maffesoli para caracterizar a la educación actual utiliza tres conceptos para él claves: separación, reducción y perfección [*Boletín de la Universidad de las Américas*:2006].

La idea de *separación* se refiere a las dicotomías: luz y tinieblas, cuerpo y espíritu, naturaleza y cultura, etc. Estas dicotomías provocan una concepción esquizofrénica del mundo, por lo tanto, sostiene que “*en la educación hay algo esquizofrénico*”. Con *reducción*, intenta dar cuenta de la minimización intelectual de lo sensible, lo corpóreo y lo hedonista; en resumen, reducir implica “*quitarle su lado encantador al mundo*”. La tercera palabra clave indica que la idea de educación, como se entiende actualmente, evoca deseos de *perfección*, pero advierte: “*Algo que se vuelve demasiado perfecto, se torna en su contrario*”.

En la educación institucionalizada estas actitudes pueden presentarse habitualmente al menos de tres formas que se corresponden con las categorías enunciadas por Maffesoli: a) aquellos maestros que sostienen y se aferran vehementemente a la existencia de ciertas verdades consideradas por ellos inmovibles que las presentan dicotómicamente frente a la no verdad. Llamémoslos a estos “maestros escolásticos”; b) aquellos que sostienen que sólo lo comprobable objetiva y científicamente tiene valor como única y verdadera realidad, y que podríamos llamarlos “maestros científicistas”; y finalmente, c) aquellos que tienen una visión de perfección del mundo y sostienen la necesidad de volver a antiguos valores, llamaremos a estos, “maestros románticos”.

Se intentará dar cuenta posteriormente cómo de estas actitudes puede desprenderse el surgimiento del autoritarismo y la violencia.

1.1.- Algunos tipos docentes

Antes de iniciar esta caracterización cabe realizar algunas aclaraciones: en primer lugar, cuando hablamos de maestros, en realidad usamos “maestro” como figura literaria, pero con esto nos referiremos a los docentes en general; y en segundo lugar, con las expresiones “maestros escolásticos, científicistas y románticos” hacemos referencia a una actitud escolástica, científicista o romántica, y no a maestros de la escolástica, del Romanticismo o científicistas en sentido estricto. De todos modos, hay que tener en cuenta, que en la educación actual, podemos encontrar estas actitudes matizadas y en algunos casos yuxtapuestas unas con otras.

1.1.1.- Maestros escolásticos

Esta caracterización puede muy bien corresponderse con la categoría que Maffesoli enuncia como la actitud de *separación*, ya que este maestro en su accionar cotidiano en la educación propone, aunque muchas veces inconscientemente, este tipo de dicotomías a las que hacía referencia el sociólogo francés.

Estudios realizados acerca de la escolástica nos muestran cómo su origen y desarrollo se vinculan estrechamente con la función de la enseñanza, particularmente a la comprensión de la verdad revelada. Para el hombre se trata solamente de acercarse a esta verdad, de comprenderla y de hacerla propia como fundamento de su vida, y para ello es indispensable la tradición religiosa como guía iluminadora y garantía contra el error. (Abbagnano: 1994, Vol. I, 304-5)

Tienen una actitud escolástica entonces quienes sostienen la existencia de algo que es “verdadero” de manera definitiva, como una verdad revelada, y así oponen maniqueamente en disyunción excluyente: “mundo (*τόπος*) de las Ideas” o “mundo sensible”; “*espisteme*” o “*doxa*”, “bien” o “mal”, “justicia” o “injusticia”; “ser” o “no ser”.

Hay numerosos ejemplos que muestran incluso cómo esa actitud parte en gran medida de lo que estos maestros consideran como una autoridad. El hombre para acercarse a la verdad revelada, comprenderla y apropiarse de ella, necesita de alguien o algo que se la revele, de allí proviene el uso constante de la *auctoritates*¹.

Estos “maestros escolásticos” también dirigen sus acciones en torno a una autoridad, sea esta un libro, Dios, las Escrituras, Copérnico, Darwin, Newton, Einstein, incluso algún filósofo, como sucedía con el caso de Aristóteles, y actualmente también los medios de comunicación cumplen en muchas ocasiones ese papel, pero en todos los casos presentan un juego de opuestos donde uno de ellos es “la verdad” y el otro no. De esta manera, sus respuestas son siempre dicotómicas y dogmáticas, verdades fuertes.

1.1.2.- Maestros científicistas

El científicismo, en líneas generales, considera el criterio de verificación experimental como la piedra de toque para separar lo que es científico -válido, por tanto- de lo que no lo es, con lo cual, los únicos conocimientos válidos son los que se adquieren mediante las ciencias positivas, y por tal, tienen una tendencia a dar un excesivo valor a las nociones científicas; el resto sólo es, como hubiera expresado Hume, *sofistería e ilusión*.

¹ Abbagnano define en su Historia de la filosofía “...Auctoritas es la decisión de un concilio, una frase bíblica, una sententia de un Padre de la Iglesia...” (Abbagnano:305)

Las actitudes de estos maestros pueden muy bien corresponderse con la segunda categoría enunciada por Maffesoli, la *reduccionista*, donde reducir implica, como afirma él, quitarle su lado encantador al mundo.

¿De qué manera reducen estos “Maestros científicistas”? Si para los “escolásticos” las categorías son dicotómicas, “luz-tinieblas” por ejemplo, y sólo tiene valor uno de ellos, por dogma, la “luz”. Ahora, ya no hay dicotomías, hay una reducción en el sentido que no hay más “luz-tinieblas”, sólo hay “luz”, y luz en dos sentidos, ya sea porque lo único verdaderamente existente son los fenómenos (*φάνω* = luz), o bien, porque lo único y verdaderamente existente es lo racional y la razón es la luz, por eso, la posibilidad de conocimiento se reduce a dos tipos de entes, los empíricos y los lógicos, del resto, no tiene sentido hablar.

Así reducen todo conocimiento al conocimiento estrictamente científico, y no existe verdad alguna más allá que la otorgada por él. Ya no oponen, por ejemplo, *episteme* a *doxa*, porque sólo tiene valor la *episteme*, ni oponen creacionismo a evolucionismo, porque lo único comprobable es el evolucionismo, ni tampoco oponen retórica a demostración, porque lo único valedero es esta última.

Las actitudes de estos maestros frente a la vida y la educación también comportan un dogma, pero este es autoritativo en un sentido distinto al anterior. Ahora la autoridad está dada por el despliegue de lo racional y experimental. La verdad está en lo que nos informa los sentidos, y aquí juega un papel primordial la visión, y lo que nos informa la razón que es también una forma de “ver”.

Este reduccionismo científicista, se traduce a la subjetividad docente, y esta situación puede también verificarse en los manuales de primaria y secundaria, y textos destinados a la formación universitaria. De hecho, en todos los niveles de la educación, se tiende a presentar los conocimientos científicos como productos sin historia.

1.1.3. Maestros Románticos

Finalmente cabe a los “Maestros Románticos” la caracterización, en líneas generales², de una visión de perfección del mundo. Esta visión puede caracterizarse como un “pesimismo” frente a la realidad presente, pero un optimismo frente a la realidad pasada y futura. Este optimismo propio del movimiento, es la convicción de que la realidad es todo lo que debe ser y es, en todo momento, racionalidad y perfección. En virtud de esta tendencia, el romanticismo exalta el dolor, la infelicidad y el mal como manifestaciones parciales -del presente fundamentalmente, y por eso puede extraerse de aquí una visión parcial pesimista del mundo- y necesarias de una totalidad que es siempre, en su conjunto, pacífica y feliz. (Abbagnano: Vol. III, 27-8)

En su visión, estos maestros, frente a la vida y la educación, sostienen: “todo pasado fue mejor”, intentando inculcar los valores fuertes del pasado, y donde el valor primordial son los sentimientos frente a las limitaciones de la razón –las limitaciones sostenidas por Kant. Para ellos, la historia es un incesante progreso hacia lo mejor en el que es, en su conjunto, una totalidad perfecta.

² Si bien dentro de la corriente romántica hay dos interpretaciones distintas del Principio Infinito, la que lo considera como sentimiento y la que lo entiende como Razón Absoluta, nos inclinaremos aquí por una caracterización más generalizada del movimiento y que, incluso, se orientaría más hacia la primera interpretación.

Esta actitud puede corresponderse con la tercera categoría de Maffesoli, la de *perfección*, porque lo perfecto se encuentra, para ellos, en los valores del pasado, un ejemplo de esta actitud sería el del pesimismo wagneriano que propuso volver a los mitos griegos y arios. Pero hay que distinguir aquí entre evocar la tradición por un lado, y sostener como verdad última la tradición por otro.

Abbagnano sostiene que al providencialismo va vinculado otro aspecto, el tradicionalismo, “(...) *para el romanticismo, el pasado no tiene nada que haya de abandonarse o perderse, sino que, por el contrario, contiene potencialmente el presente y el porvenir (...)*” (Abbagnano: 29) Así vemos que el maestro romántico no evoca la tradición, sino que supone su perfección en una visión teleológica. En este sentido, no es muy distinto al escolástico, de hecho, de esta misma actitud se deriva la revaloración romántica de la Edad Media, y así el romántico también tiene una visión dicotómica del mundo, donde uno de los polos es el deseable y el otro no, pero su deseo se orienta hacia la tradición.

Del tradicionalismo se desprende asimismo el nacionalismo, donde la “nación” se define en términos de elementos tradicionales como la raza, la costumbre, la lengua y la religión (Abbagnano: 28). Y la exaltación de estos valores para ellos absolutos tiene como contrapartida negativa la intolerancia de lo finito frente al ideal –que es infinito. De allí la figura del amor romántico, ideal –en este sentido es optimista- pero que se encuentra insatisfecho –en este sentido es pesimista- en las situaciones en que el amor encuentra su realización efectiva. (Abbagnano: 29)

Igualmente que en el escolástico y el científico, el “Maestro Romántico” tiene una autoridad que lo guía, una autoridad fuerte, esta no es ni el dogma –la *auctoritas*- (en sentido estricto), ni los hechos y la lógica, sino la tradición.

Y si el “Maestro escolástico” educa diciendo “Lee lo que dice aquí, esta es la verdad”, y el “Maestro científico” diciendo “Ve lo que te muestran los hechos, y deduce”, el “Maestro romántico” en cambio, lo hace diciendo: “Ve lo que hacían tus antepasados”. Pero en última instancia, todas esas actitudes son dogmáticas en el sentido que hay una autoridad suprema inapelable, un autor (Idea, Sustancia, Dios, Autoridad, Naturaleza, Hechos, Razón, Conciencia Pura, Imperativo Categórico, Tradición, etc.) que hace para ellos verdaderas a las cosas, al mundo, a la vida.

Cabe ahora iniciar el tratamiento de las cuestiones antes enunciadas, a saber: a) pasaje de la autoridad a la violencia; y b) la hermenéutica debolista como posibilidad de reducción de la violencia. Téngase en cuenta que en esta última cuestión se intentará, aunque de manera somera, presentar cómo la propuesta de Vattimo es asimilable a la educación en la actualidad. Lo sucinto del tratamiento de estos temas se debe a cuestiones de economía expositiva que sin embargo, no afectarán el núcleo fundamental de la cuestión.

2.- Autoridad y Violencia

Como el primer objetivo era tratar de dar cuenta cómo ciertas formas de autoridad podían devenir en violencia, cabe preguntarse entonces ¿qué entendemos por violencia?, y ¿cómo estos tres tipos de actitudes pueden devenir en violencia en la educación? Cabe aclarar que el trabajo se vincula fundamentalmente a la educación formal, aunque el análisis realizado posibilite también extrapolarlo a la educación informal (en el ámbito familiar, en los medios de comunicación, etc.).

La violencia en general, puede caracterizarse, con Vattimo, como el intento metafísico de apropiarse del ser como presencia, es decir, el olvido del ser como posibilidad. La

violencia se desprende entonces de una visión metafísica objetiva, del pensamiento “fuerte”, y tan es así que el discurso heideggeriano, sostiene Vattimo, nació como reacción a las pretensiones de objetividad metafísica y a sus implicaciones ético-políticas (*Creer que se cree*: 45). De esta manera, y como se expondrá más adelante, pensar la cuestión del ser fuera de una metafísica de la objetividad, es pensarla también por razones éticas.

2.1.- Violencia en la educación de la metafísica de la presencia.

Si retomamos las caracterizaciones de los tres tipos de maestros, podemos observar allí cómo cada uno de ellos se asienta en una metafísica objetiva, cómo cada uno de ellos sostiene un pensamiento “fuerte”; para los “escolásticos” la *auctoritas* en sentido estricto, para los “cientificistas” los hechos y las leyes lógicas, y para los “románticos” la tradición. Pero debemos considerar entonces ¿qué relación hay entre la autoridad –en sentido amplio- y la violencia? Tanto la “*auctoritas*” como “los hechos y las leyes lógicas” y “la tradición” cumplen el mismo papel en estos tres tipos de maestros, o en quienes asumen estas actitudes, cumplen el papel de ser una autoridad –en sentido amplio- en tanto es allí donde encontramos las respuestas a todas nuestras preguntas. Pero el problema radica en que precisamente esta autoridad cancela, suprime la posibilidad de seguir preguntando. Esta imposibilidad de seguir preguntando, obtura entonces al ser como posibilidad, se vuelve violentamente contra él en tanto le cierra el camino. Y de esta manera, si “*auctoritas*”, “hechos y leyes lógicas”, y “tradición”, son *la* verdad en sentido fuerte desde una metafísica de la presencia, son todas ellas dadoras de violencia, y quienes asumen esta actitud, asumen implícita o explícitamente una actitud violenta, dado que cierran el camino al ser como posibilidad en tanto que lo han objetivado.

¿Qué nos cabe hacer entonces? Una de las posibilidades sería tratar de erradicar la violencia que se genera a partir del pensamiento “fuerte”, y es lo que se ha intentado realizar desde siempre, por ejemplo, mediante intervenciones militares a supuestos pueblos sojuzgados, intervenciones que se realizan en nombre de otra verdad *más verdadera*. O también la posibilidad de erradicarla puede darse a partir de la educación, de una educación con fines de igualdad empírica que se asienta en el principio de la igualdad natural humana, bien lo decía Descartes: “*El buen sentido es la cosa mejor repartida en el mundo (...) es igual por naturaleza en todos los hombres (...)*” (Discurso del Método: 9). Sin embargo, sea de una u otra forma, tratar de aniquilar la violencia también es violencia -como lo veremos detalladamente más adelante-, y dado esto, la posibilidad que nos cabe entonces es tratar de reducirla progresivamente.

3.- La hermenéutica debilista como posibilidad de reducción de la violencia.

Si como sostiene Gadamer, la hermenéutica viene a ser algo así como un puente que salve las distancias históricas o humanas entre los hombres [“*Estética y Hermenéutica*”:1], ¿qué papel puede cumplir una hermenéutica debilista en la educación?

Con Vattimo la hermenéutica puede definirse con dos términos: despedida del fundamentalismo metafísico, y concepción del mundo como conflicto de interpretaciones [*Nihilismo y emancipación*:2004:114]. En “*Hermenéutica y democracia*”, sostiene el filósofo italiano, que estos dos rasgos de la hermenéutica son también rasgos con lo que podemos describir lo que sucede en las democracias avanzadas actuales. Y en la

educación, a partir de las caracterizaciones realizadas se puede ver algo similar: la esquizofrenia producida por la “separación” como sucede en la sociedad de mercado, y la afirmación de identidades fuertes a partir de las categorías de “reducción” y “perfección” que operan en las comunidades tienden a producir disolución social. Y así, la cuestión se polariza, o bien, tenemos la cultura del supermercado que produciría cierta esquizofrenia, o bien se intenta rechazar ésta mediante la afirmación y reducción a la perfección de identidades fuertes, fundamentales.

Pero Vattimo mismo sostendrá que no se puede definir a la hermenéutica sólo con estos dos rasgos, sino que además, la hermenéutica implica una filosofía de la historia de cuño nihilista, es decir, “(...) *ve la hermenéutica como la conclusión de un proceso <<nihilista>>, de consumación del ser metafísico, es decir, de la violencia.*” (*Nihilismo y emancipación*: 118). De esta manera, la hermenéutica debilista es despedida del fundamentalismo, concepción del mundo como conflicto de interpretaciones y reducción de la violencia.

Aplicar el “*principio de reducción de la violencia*” sostiene Vattimo, posibilita asumir posturas no genéricas y vale como principio para una crítica de los fundamentalismos reaccionarios que creen vencer el “caos posmoderno” reencontrando identidades fuertes [*Nihilismo y emancipación*:2004:122].

En el método hermenéutico vattimiano el diálogo con otros pensadores del pasado o contemporáneos se puede entender como una respuesta a la transmisión de un mensaje. De ahí que se desprenda como consecuencia un pensamiento débil, no violento y reconociendo su propia historicidad. Ahora bien, ¿podemos responder a la violencia su aniquilación? Vattimo a esto responde que no, ya que eso también es violencia. En este sentido, su pretensión no es eliminarla, sino como dijimos, reducirla.

3.1- Reducción no es aniquilación de la violencia.

Frente a la pretensión de eliminación de la violencia a partir de la igualdad, que es lo que más o menos han venido sosteniendo, sobre todo desde la Modernidad, la mayoría de las filosofías políticas, Vattimo, se pronuncia en contra de la utilización de este principio –el de la igualdad- como base para la eliminación de la violencia. El motivo fundamental es porque la igualdad ha seguido siendo siempre una tesis metafísica (*Nihilismo y emancipación*: 121) Con lo cual, “(...) *una interpretación de la historia de la modernidad en términos de disolución de las estructuras fuertes del ser, saca a la luz el hilo conductor de la reducción de la violencia (...)*” (*Nihilismo y emancipación*: 121), ya que, la afirmación de un fundamento último, metafísico, interrumpe el diálogo, impide la pregunta, silencio.

Dado esto, el pensamiento débil sólo aspira –lo que no es poco- a una reducción progresiva de la violencia en base a una remisión de la metafísica, no a su eliminación. Y esto conlleva sostener una propuesta ético-política en torno a la reducción de la violencia. Pero una ética no metafísica, como la de Vattimo, no implica que sea una ética relativista, ya que sino sería también una ética metafísica que “(...) *consiste en repetir el juego metafísico de los primeros principios asumiendo como <<mundo verdadero>>, una específica y particular fábula.*” (*Nihilismo y emancipación*: 61)

La ética posmetafísica de Vattimo, que se diferencia a la ética universalista y de la relativista, surge de su hermenéutica debilista, y particularmente, de uno de sus rasgos, el de ser una filosofía de la historia nihilista, ya que si acordamos que la referencia para la

ética es la procedencia, no se puede hacer valer un imperativo absoluto ni uno “relativo”, sólo se puede proponer, como sostiene Vattimo, una *ampliación de horizontes*.

3.2.- De la violencia autoritaria a la comprensión en el diálogo

Esta ampliación de horizontes significa entrar en diálogo con nuestra herencia cultural, pero ello significa además que las reglas con las que vive nuestra sociedad no necesariamente deben suspenderse, aunque muchas de ellas sean las que la metafísica o el autoritarismo las ha considerado como naturales. Estas reglas pueden seguir valiendo, sostiene Vattimo, si las reconocemos como herencia cultural, como normas racionales, racionales en el sentido de ser un *dis-cursus*, sustraídas a la violencia que caracteriza a los principios últimos.

Y así, lo que vale o no de esa herencia cultural lo determinaremos a partir del criterio de *reducción de la violencia* con una racionalidad entendida como *dis-cursus*, como diálogo entre posiciones finitas que se reconocen como tales. (*Hermenéutica y nihilismo*: 65-6)

Y si hablamos de un discurso, de un diálogo, entonces, según Gadamer, el trasfondo del tema es una filosofía del oír, de la escucha, del universo de las lenguas, donde “(...) *estar despierto supone no aceptar someterse pasivamente a lo que se le viene a uno encima, sino escuchar (...)*” (*Acotaciones hermenéuticas*: 69) Pero no sólo se trata de oír, sino también de entender, de comprender, y así, “(...) *este nexo de oír y entender es en realidad una apertura libre a la dimensión del otro (...)*” (Gadamer: 71), y comporta por tanto, una posición ética respecto del otro. Este diálogo a partir de la comprensión, sostiene el mismo Gadamer, permitirá que los hombres construyan siempre nuevos puentes entre sí. Y “(...) *como el objetivo de toda educación es mantener despiertas (...) todas las fuerzas productivas [es por ello] que necesitamos modelos y autoridad en un sentido muy distinto: en el de la adopción de una influencia formadora, no en el del modelo de la máquina.*” (Gadamer: 63).

Bibliografía

- Abbagnano, N., *Historia de la filosofía*, Vol. I y III, Barcelona, Ed.Hora, 4ª ed., 1994.
Descartes, R., *Discurso del Método*, México D.F., Porrúa, 1997
Gadamer, H.G., *Acotaciones Hermenéuticas*, Madrid, Trotta, 2002
Maffesoli, M., *Boletín informativo de la Universidad de las Américas UDLA*, N°6, 25/09/2006, Puebla, México.
Vattimo, G. *El fin de la modernidad*, Barcelona, Gedisa, 2000
-----, *Ética de la Interpretación*, Barcelona, Paidós, 1991
-----, *Las aventuras de la diferencia*, Barcelona, Altaya, 1999
-----, *El futuro de la religión*, (en diálogo con Richard Rorty) Buenos Aires, Paidós, 2006
-----, *Crear que se cree*, Barcelona, Paidós, 1996
-----, *Nihilismo y emancipación*, Barcelona, Paidós, 2004.