

Didáctica

Abrir preguntas esenciales como quehacer del maestro.

De la quiebra de la pedagogía bancaria de Freire a la pregunta esencial gadameriana y al saber de la experiencia zambrana

José Barrientos Rastrojo

Resumen

Paulo Freire distingue entre una educación bancaria, cuyo fin es la dominación del pueblo, y una dialógica, que pretende emanciparlo. La pregunta es la herramienta principal para conseguir tal fin. Gadamer amplía el sentido de esa pregunta ubicándola entre dos frentes: la intimidad esencial y la trascendencia de los temas que pone en cuestión. Finalmente, cierra el círculo María Zambrano. La filósofa española clarifica que el maestro, frente al profesor, ayuda mediante este tipo de pregunta a encontrar al aprendiz su propio camino, esto es, a ser crítico con el propio educador para alcanzar su propio destino y vocación.

Abstract

Paulo Freire distinguishes between a banking education, aimed at the submission of the people, and a dialogical one, that aims to emancipate it. Question is the main tool to achieve that end. Gadamer extends the meaning of that question by locating it in the midst of two places: the essential privacy and the transcendence of the issues taken into question. Finally, María Zambrano closes the circle. The Spanish philosopher clarifies maestro, against teacher («profesor»), assist the apprentice to discover his own way by means of this type of question, that is, to be critical of the educator in order to reach his own destiny and vocation.

Palabras clave: Educación, pregunta, fusión de horizontes, vocación, experiencia.
Key words: Education, Question, Horizons Fusions, Vocation, Experience.

1. La educación como cuestionamiento «concientizador»

Diversas corrientes y pensadores han señalado la emancipación del sujeto como la responsabilidad básica del trabajo del filósofo y del educador. En la contemporaneidad, Jürgen Habermas¹, Hans-Georg Gadamer² y gran parte de la tradición de las ciencias del espíritu de los siglos XIX y XX explican cómo la objetividad científica no posee sólo deuda con una verdad ajena a toda ideología. La ciencia, en ocasiones, se ha cubierto de una zexcelsa indumentaria que ha rendido vasallaje a los poderosos³.

La Filosofía Aplicada, como brazo práctico de la reflexión filosófica, ha continuado la línea de deconstrucción epistemológica y ha desvelado cómo la verdad no se presenta nunca exenta de pre-judicios o de consideraciones previas que inclinan el saber en una determinada dirección. Diego Ruiz Curiel atribuye a los orientadores filosóficos la tarea de ayudar a desvelar los impositores desconocidos que fundan nuestro conocimiento y, por ende, nuestra volición y nuestros sentimientos⁴. Esta deconstrucción del pensamiento del consultante que haga emerger tales influencias disimuladas, Peter Raabe los denominará «pensamientos no reflexionados»⁵, se llevará a término con diversas herramientas como la analítica conceptual e histórico-cultural o como la aplicación de la tríada lógica-dialéctica-retórica y de la teoría de la argumentación a discursos y textos⁶.

¹ Cf. HABERMAS, Jürgen: *Conocimiento e interés*. Taurus, Madrid, 1981; HABERMAS, Jürgen: *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos, Madrid, 1984.

² Cf. GADAMER, Hans-Georg: *Verdad y método I*. Sígueme, Salamanca, 2001; GADAMER, Hans-Georg: *El estado oculto de la salud*. Gedisa, Barcelona, 2001.

³ Tal crítica se pormenoriza en la sociología del conocimiento mannheimiana (Cf. MANNHEIM, K.: *Ideología y utopía*. Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1997). *Ideología y utopía* distingue tres etapas sucesivas: la primera es dominada por una «intelligentsia» que rendía pleitesía a poderes fácticos civiles y/o religiosos. Asimismo, el epistemólogo anarquista Paul Feyerabend explicaba, en *Contra el método*, las estrategias interesadas y subjetivas que construían una supuesta objetividad científica (Cf. FEYERABEND, Paul: *Contra el método*. Planeta De Agostini, Barcelona, 1993).

⁴ Cf. RUIZ CURIEL, Diego: «Filosofía-psicoanálisis versus orientadores filosóficos-psicoterapias», *Revista ETOR* 1 (2003). pp.135-142.

⁵ Cf. BARRIENTOS RASTROJO, J.: *Introducción al asesoramiento y la orientación filosófica*. Idea, Tenerife, 2005, pp.81-108.

⁶ Concretamente, el grupo universitarios de Filosofía Aplicada ETOR indica que la función de estos profesionales «trata de resignificar y resituar la vida en conflicto del sujeto, ayudándole a hacerse cargo de sí, desde una perspectiva ra-

Aterrizando en el aspecto educativo, Paulo Freire despunta como autor que concilia filosofía y pedagogía para inferir la idea global aquí tratada: la educación libera a la persona al hacerla consciente de las constricciones ideológicas que los poderes fácticos constituidos y constituyentes instilan en el saber. Freire supone nuestra primera parada de posta.

La *Pedagogía del oprimido* de Freire describe dos tipos de educación: bancaria y dialógica. La educación bancaria se basa en un saber expositivo que hace al profesor detentador del saber y a éste «uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber»⁷. Esta práctica asemeja al alumnado a un banco en el que el poderoso introduce ideas. Aunque se funda en la superioridad natural del erudito sobre el analfabeto y en un paternalismo que persigue el mejor bien del segundo, Freire acentúa que la auténtica motivación consiste en mantener el *status quo* superior de quien domeña los hilos educativos. Esta formación más que liberar nutre la invasión de una clase poderosa sobre la masa, puesto que «toda invasión cultural presupone la conquista, la manipulación y el mesianismo de quien invade»⁸. El esquema general escinde la sociedad en dos grupos que cronifican el dominio y abuso:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que *não sabem*;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, *os pensados*;
- d) o educador é o que *diz a palavra*; os educandos, os que a escutam *docilmente*;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que *opta e prescreve* sua opção; os educandos os que *seguem a prescrição*;

cional en el plano consciente y de un modo conceptual y no imaginario» (Cf. ETOR: «Filosofía aplicada para ETOR: ¿Qué es la orientación filosófica (OrFi)?» en BARRIENTOS RASTROJO, José (ed.): *Filosofía aplicada y universidad*. Visión, Madrid, 2010, p. 84).

⁷ FREIRE, Paulo: *Pedagogia do oprimido*. Paz e terra, Rio de Janeiro, 1989, p. 46.

⁸ FREIRE, Paulo: *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI, Madrid, 1973, pp. 44-45.

- g) o educador é o que atua; os educandos, os que *têm a ilusão de que atuam*, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o *conteúdo programático*; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a *autoridade* do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes *devem adaptar-se* às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o *sujeito* do processo; os educandos, meros *objetos*⁹.

La infusión de estas máximas sobre los educandos y su aceptación gesta consecuencias a diversos niveles, a modo de ejemplo apuntamos: (1) cognitivamente, la incapacidad de pensar mundos y horizontes *alternativos* a los establecidos (porque «no saben» ni, fundamentalmente, sabrán crear la utopía que es ensombrecida por los educadores) y a construir sus propios caminos porque «el educador escoge el contenido programático»; (2) volitivamente, la «sumisión» y «docilidad» del educando a la autoridad puesto que son «los pensados»; (3) éticamente, la dimisión del educando de su autonomía y la sujeción heterónoma a los dictámenes del educador (porque el aprendiz se limitan a «seguir la prescripción» una vez ha renunciado al cambio) y la ilusión del pueblo de que mantiene niveles de libertad aceptables a pesar de que esto es sólo una «ilusión autónoma del actuar»; (4) antropológicamente, la pérdida de la posibilidad de ser persona, debido a que los formandos se transforman en objetos o instrumentos para los intereses opresores; (5) sociológica y políticamente, la creación de un imaginario donde los educadores poseen un saber superior e inaccesible para el educando con lo que se constituyen en principio de autoridad y, por ende, la prohibición a construir una sociedad democrática, pues sin sujetos no es posible la participación exigida por esta forma de gobierno¹⁰.

⁹ FREIRE, Paulo: *Pedagogia do oprimido...*, p. 47. Las cursivas son nuestras.

¹⁰ FREIRE, P.: *Educação e mudança*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2011, p. 92. Nótese que precisamente las propuestas de filósofos como Matthew Lipman o John Dewey parten de la necesidad de la reflexión como medio para construir sociedades democráticas. Sin un análisis profundo y crítico de las circunstancias reales no es posible la emancipación y sin ésta se vacía el proyecto de cualquier sociedad democrática (Cf. DEWEY, J.: *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós, Barcelona, 1993).

Al otro lado de esta formación, se alza la formación que aúna filosofía y pedagogía en el objetivo emancipador subrayado al comienzo de estas líneas: la educación dialógica. Si la educación bancaria es unidireccional, puesto que se desprecia al alumno y su mundo, la educación dialógica reconoce al educando para introducirlo en un proceso didáctico creado por él mismo. El respeto legitima su voz al mismo nivel que la del maestro:

«Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar *sendo* com as liberdades e não *contra* elas.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo»¹¹.

Ahora bien, existe algo más que una mera dialogicidad con dos miembros, se abren tres entidades interactuando, a saber, educador, educando y mundo¹², puesto que el mundo ofrece el *tema* a conocer y a analizar críticamente por el alumno. En suma, los contenidos han de estar teñidos de un análisis social, una crítica de lo que sucede, que facilite la emancipación del sujeto¹³.

¹¹ FREIRE, Paulo: *Pedagogia do oprimido...*, p. 54.

¹² «El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo “pronuncian”, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos» (FREIRE, P.: *¿Extensión o comunicación?...*, p. 46).

¹³ Los contenidos críticos sobre la sociedad forjan los «contenidos programáticos da educação», que se originan en las «palabras geradoras» (Cf. FREIRE, P.: *Educação e mudança*, p. 94 y 102-103). Las «palabras geradoras» conforman los temas de la realidad social (1) a partir del que parte el conocimiento y (2) sobre los que se ejerce crítica social. Por ejemplo, la palabra «campo» favorece el acceso a las formas de cultivo de una sociedad pero también de los modos en que los regímenes del poder agrícola oprimen a un pueblo sobre la base de derechos jurídicos del pasado que ya han periclitado. En tanto en cuanto se enseña a los círculos de cultura freiriana el concepto de campo, también se les ayuda a indagar en la ideología inscrita en el término. Otros ejemplos de concreción de contenidos pueden consultarse en FREIRE, P.: *A importância do ato de ler*. Cortez editores, Sao Paulo, 1989, pp. 53-103. Asimismo, los *Cadernos de Cultura Popular* componen el material de trabajo para esta enseñanza dialógica.

En esta línea foucaultiana¹⁴, el análisis crítico de la dialogicidad se origina en la *problematización*, esto es, en la posibilidad de comenzar a hacer efectiva la *pregunta* que quiebre la respuesta asumida como verdad ofrecida por el opresor, propia del modelo bancario¹⁵.

«O antagonismo entre as duas concepções, uma, a «bancária», que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação»¹⁶.

La crítica no es un aderezo gratuito del diálogo en Freire sino uno de sus constituyentes necesarios, puesto que no existe diálogo sin crítica. *Educação e mudança* resume en los siguientes términos la definición de diálogo:

¹⁴ Nos referimos a la metodología reconstructiva y arqueológica que se lee en la obra de Michel Foucault, por ejemplo, la referida a la epistemología (Cf. FOUCAULT, M.: *La arqueología del saber*. Siglo XXI, Madrid, 2006), a la enfermedad mental (Cf. FOUCAULT, M.: *Enfermedad mental y personalidad*. Paidós, Barcelona, 2010; FOUCAULT, M.: *La historia de la locura en la época clásica I y II*. Fondo de Cultura Económica, Madrid, 2002) o la relativa a los recintos penitenciarios (Cf. FOUCAULT, M.: *Vigilar y castigar*. Círculo de lectores, Madrid, 2009).

¹⁵ En este sentido, me parece elocuente la ilustración del instante en que los alumnos freirianos crean una *distancia* respecto al mundo del que se sentían parte dentro de la obra *A importância do ato de ler*: «Visitávamos um Círculo numa pequena comunidade pesqueira chamada Monte Mário. Tinha-se como geradora a palavra bonito, nome de um peixe, e como codificação um desenho expressivo do povoado, com sua vegetação, as suas casas típicas, com barcos de pesca ao mar e um pescador com um bonito à mão. O grupo de alfabetizandos olhava em silêncio a codificação. Em certo momento, quatro entre eles se levantaram, como se tivessem combinado, e se dirigiram até a parede em que estava fixada a codificação (o desenho do povoado). Observaram a codificação de perto, atentamente. Depois, dirigiram-se à janela da sala onde estávamos. Olharam o mundo lá fora. Entrelharam-se, olhos vivos, quase surpresos, e, olhando mais uma vez a codificação, disseram: “É Monte Mário. Monte Mário é assim e não sabíamos”. Através da codificação, aqueles quatro participantes do Círculo “tornavam distância” do seu mundo e o re-conheciam. Em certo sentido, era como se estivessem “emergindo” do seu mundo, “saindo” dele, para melhor conhecê-lo. No Círculo de Cultura, naquela tarde, estavam tendo uma experiência diferente: “rompiam” a sua “intimidade” estreita com Monte Mário e punham-se diante do pequeno mundo da sua quotidianidade como sujeitos observadores» (FREIRE, Paulo: *A importância do ato de ler...*, p. 52-53).

¹⁶ FREIRE, Paulo: *Pedagogia do oprimido...*, p. 54.

«E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz *crítica* e gera *críticidade* (Jaspers). Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de «empatia» entre ambos»¹⁷.

La fractura de la verdad absolutizada (por el poderoso) marca el comienzo de la liberación del sujeto (oprimido) desde diversos niveles. Por una parte, la persona comienza a pensar *por sí misma*, puesto que la *pregunta* comporta una puesta en duda de lo visto, escuchado o pensado por otros¹⁸. Más tarde, obliga a una toma de posición *personal* ante la realidad zarandeada. Por último, las conclusiones no sólo implican contestaciones evanescentes y desconectadas de la totalidad identitaria de quien las formula sino que forjan los rudimentos para fraguar a la persona misma: por medio de las respuestas, por medio de nuestras palabras y de nuestros discursos no sólo hablamos sino que *nos* decimos y *nos* vamos haciendo¹⁹. Nótese la diferencia con el planteamiento exclusivamente bancario: la exigencia opresora del mutismo al tiranizado impide el nacimiento de la personalidad y fomenta el desarrollo de una masa acrílica fácil de dominar.

Antes de finalizar el epígrafe, una censura al planteamiento. Pareciera que el esquema educativo freiriano responde a un modelo individual y psicológico: dos sujetos (tirano y esclavo) se enfrentan en un juego educativo que no trasciende las connotaciones personales. De hecho, la educación dialógica exige el amor al mundo y a los hombres²⁰, sentimiento que sólo podría ejercer-

¹⁷ FREIRE, Paulo: *Educação e mudança...*, p. 95. Las cursivas son nuestras.

¹⁸ Se trata de lo que más adelante analizaremos como la negatividad de la pregunta en Gadamer.

¹⁹ Según Heidegger, la palabra es la casa del ser. La palabra que emite un sujeto específico, un *Dasein*, fragua su propio ser puesto que le obliga a situarse y a distinguirse de la totalidad. Sólo aquel que no posee una palabra propia, es decir, quien vive por medio de la palabra del otro (como el educando bancario) nunca posee un rostro propio.

²⁰ «Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos *homens*. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda» (FREIRE, Paulo: *Pedagogia do oprimido...*, p. 63).

se en la individualidad. Ahora bien, ¿no trasciende el proceso educativo y el dialógico las restrictivas fronteras de una particularidad tan limitada? Según el filósofo alemán Gadamer, «Cuando se encuentran dos personas y cambian impresiones, hay en cierto modo dos mundos, dos visiones del mundo y dos forjadores de mundo que se confrontan»²¹. La semántica de esos «horizontes mundanos» que, nótese bien, no han de abandonar la carne vital y latiente para alzarse exclusivamente a la trascendentalidad, se profundiza con mayor agudeza en la hermenéutica de *Verdad y método*. Esta consideración y la traslación del marco conceptual de la pregunta freiriana al ámbito esencialista articula el contenido del siguiente epígrafe.

2. La educación como acceso a la pregunta esencial

2.1. La apertura y la finitud de la pregunta

Verdad y método discute las concepciones absolutistas racionales y científicas de la Ilustración. Gadamer descubre que sólo la dialogicidad inserta en la *pregunta* abre el saber de aquel que quiere conocer. La *respuesta* es clausura epistémica puesto que cierra la posibilidad de una búsqueda ulterior, es decir, se yergue como palabra final que vacía de contenidos las alternativas. Es más, si la respuesta es ostentada por una instancia que se asume con autoridad por la masa y que demanda poder autoritario, como explicaba Freire, conduce a una ceguera que defiende una mentira fundada en intereses ideológicos.

A pesar de lo aseverado, la ruptura de la pregunta gadameriana no conduce al delirio la divagación o al «anything goes», puesto que igual que abren mundo establecen un marco definido desde el que responder:

«Es esencial a toda pregunta el que tenga un cierto sentido. Sentido quiere decir, sin embargo, sentido de una orientación. El sentido de la pregunta es simultáneamente

²¹ GADAMER, Hans-Georg: *Verdad y método II*. Sígueme, Salamanca, 2000, p. 205.

la única dirección que puede adoptar la respuesta si quiere ser adecuada, con sentido. *Con la pregunta, lo preguntado es colocado bajo una determinada perspectiva*. El que surja una pregunta supone siempre introducir una cierta ruptura en el ser de lo preguntado. El logos que desarrolla este ser quebrantado es, en esta medida, siempre ya respuesta»²².

La pregunta inaugura el interés por saber y ayuda a salir de la fusión de la actitud originaria y primigenia del ser humano fundido con la naturaleza en mutua posesión. Como indica María Zambrano, el poeta representa la citada actitud originaria, provoca una aleación con la realidad impidiendo su identificación individual²³; el filósofo practica una cesura en la realidad por medio de la pregunta. Esa cesura es el primer paso del binomio sujeto-objeto y, por ende, hace emerger los elementos básicos del conocimiento (moderno).

En esta dirección, Gadamer distinguirá la apertura (que se apoltrona en la pregunta) como la piedra de toque dialéctico crucial para la expansión del campo del saber: «preguntar quiere decir abrir».

«Ésta es la razón por la que la dialéctica se realiza en preguntas y respuestas, y por la que todo saber pasa por la pregunta. Preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado consiste en que no está fijada la respuesta. Lo preguntado queda en el aire respecto a cualquier sentencia decisoria y confirmatoria. El sentido del preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta. Se trata de ponerlo en suspenso de manera que se equilibren el pro y el contra»²⁴.

²² GADAMER, Hans-Georg: *Verdad y método I*. Sígueme, Salamanca, 2001, p. 412. Las cursivas son nuestras.

²³ «El poeta no renunciaba ni apenas buscaba, porque tenía. Tenía por lo pronto lo que ante sí, ante sus ojos, oídos y tacto, aparecía; tenía lo que miraba y escuchaba, lo que tocaba» (ZAMBRANO, María: *Filosofía y poesía*. Fondo de Cultura Económica, Madrid, 2001, pp. 17-18).

²⁴ GADAMER, Hans-Georg: *Verdad y método I*. Sígueme, Salamanca, 2001, p. 412.

La respuesta consiste en el equilibrio alcanzado por el sujeto a partir de la reflexión, surgida por la pregunta, entre el pro y el contra, entre un sí o un no. Las respuestas que el alumno va descubriendo, en el panorama dialéctico freiriano, son la base de su conocer (emancipador). Ahora bien, si el contenido de las respuestas procede de circunvoluciones ajenas al discente, tal como sucedía con la educación bancaria, ¿cómo será posible conocer a sabiendas de que sólo la pregunta es apertura de mundos?

Ciertos críticos esgrimirán que el aprendizaje podría abarcar, en estos aprendizajes bancarios la memorización o asunción de las respuestas de otros (los dictadores); sin embargo, esto no concierne con el tipo de saber aquí perseguido. El saber depende de «pensar las posibilidades como posibilidades»²⁵, es decir, enfrentarse al conocimiento desde el principio de que no sea posible, esto es, desde un conocimiento crítico. Cuando no se asume, el riesgo de negar el contenido del conocimiento, se convierte en fraude, puesto que no nace de una auténtica pregunta. Se trataría de aquellas circunstancias en las que se pregunta al alumno con preguntas retóricas, o sea con cuestiones falaces puesto que ya se conoce previamente la respuesta «correcta». Tal es el caso de una educación jalonada por sofismas como la falacia del tercero excluido, el argumento a silencio, la falacia *ad ignorantiam* o la falacia *plurim interrogantum*. Aquí, la pregunta sólo es impostura puesto que no aceptada su función rupturista respecto a lo establecido. En síntesis, ha de ponerse en juego las múltiples opciones, puesto que el horizonte del cuestionador se activa en la medida en que se es fiel al espíritu de la pregunta.

«En la medida en que la pregunta se plantea como abierta comprende siempre lo juzgado tanto en el sí como en el no. En esto, estriba la relación esencial entre preguntar y

²⁵ «Pero en realidad la relación entre las dos preguntas se comprende muy bien si retenemos la primacía de la pregunta ante la respuesta, que sería lo que subyace al concepto del saber. Saber quiere decir siempre entrar al mismo tiempo en lo contrario. En esto, consiste su superioridad frente al dejarse llevar por la opinión, en que sabe pensar las posibilidades como posibilidades. El saber es fundamentalmente dialéctico. Sólo puede poseer algún saber el que tiene preguntas, pero las preguntas comprenden siempre la oposición del sí y el no, del así y de otro modo» (GADAMER, Hans-Georg: *Verdad y método I...*, p. 413)

²⁶ GADAMER, Hans-Georg: *Verdad y método I*. Sígueme, Salamanca, p. 412.

saber. Pues la esencia del saber no consiste sólo en juzgar correctamente sino en excluir lo incorrecto al mismo tiempo y por la misma razón. La decisión de una pregunta es el camino hacia el saber»²⁶.

Recuérdese que Gadamer se muestra prudente cuando, en su fenomenología de la pregunta, advierte que no asistimos a una pura apertura²⁷.

«El planteamiento de una pregunta implica la apertura pero también su limitación. Implica una fijación expresa de los presupuestos que están en pie y desde los cuales se muestra la cantidad de duda que queda abierta»²⁸.

Esto no resta poder absoluto a su finalidad, puesto que el lenguaje, en que se funde la pregunta, determina un modo específico humano, que signa los formatos, también lingüísticos, del con-testar. Esto depende de la condición del *Dasein* heideggeriano (en cuya valoración no entraremos aquí), el cual exige ciertas condiciones desde las que han de darse las respuestas.

En suma, «saber quiere decir siempre entrar al mismo tiempo en lo contrario» aunque ese «contrario» siempre se trace con ciertos instrumentos de escritura.

2.2. El horizonte de la pregunta esencial

La dialéctica de la pregunta ha de sumarse a la de la conversación²⁹, es decir, no se trata sólo de realizar un juego inquisitivo en que se busque un conocimiento material, puesto que la respuesta es sólo la excusa para poner en contacto dos mundos. Para esta puesta en contacto ha que ser respetuoso con el otro y promoverlo a través de la *conversación*. Así, si el diálogo freiriano ya apuntaba a la necesidad de un diálogo de «amor, de huma-

²⁷ María Zambrano va más allá cuando afirma «Enigma es una respuesta disfrazada de pregunta (...). La respuesta está jugando al escondite dentro de la pregunta» (ZAMBRANO, M.: *Claros del bosque*. Seix Barral, Barcelona, 1993, p. 110).

²⁸ GADAMER, Hans-Georg: *Verdad y método I...*, p. 412.

²⁹ Cf. GADAMER, Hans-Georg: *El estado oculto de la salud*. Gedisa, Barcelona, 2001, pp. 151-154.

nidade, de esperança, de fé, de confiança», la conversación gadameriana reclama como nota básica el fomento de la opinión del otro al punto de ayudarle a expresar el argumento no dicho: entender sus discursos e incluso hacer elocuentes sus silencios. De esta manera, el tema (traído por el otro al discurso) se promocio- na y no se «aplasta», como sucede en la discusión.

«Llevar una conversación quiere decir ponerse bajo la di- rección del tema sobre el que se orientan los interlocutores. Requiere no aplastar al otro con argumentos sino sopesar realmente el peso objetivo de la opinión contraria. En esto [la conversación] es arte de ensayar. Sin embargo, el arte de ensayar es el arte de preguntar; pues ya hemos visto que preguntar quiere decir poner al descubierto y poner en des- cubierto. Contra la firmeza de las opiniones, el preguntar pone en suspenso el asunto con todas sus posibilidades. El que posee el «arte» de preguntar es el que sabe defenderse de la represión del preguntar por la opinión dominante. El que posee este arte será el primero que busque todo lo que pueda hablar en favor de una opinión»³⁰.

Verdad y método exhorta a ir aún más allá del dejar hablar al otro: conmina a dejarse valer en uno mismo algo del interlocutor, lo cual, en última instancia, permite seguir abriendo el mundo personal, pues se legitima un «contra mí» o una extrañeza en lo propio.

«Perteneerse unos a otros quiere decir siempre al mis- mo tiempo oírse unos a otros. Cuando dos se comprenden no quiere decir que el uno «comprenda» al otro, esto es, que lo abarque. E igualmente «escuchar al otro» no significa simplemente realizar a ciegas lo que quiera el otro. Al que es así se le llama sumiso. La apertura hacia el otro implica, pues, el reconocimiento de que debo estar dispuesto a de- jar valer en mí algo contra mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya a hacer valer contra mí»³¹.

³⁰ GADAMER, Hans-Georg: *Verdad y método I...*, p. 416

³¹ *Ibid.*, p. 408.

Esa puerta abierta alcanza el hecho de que el sujeto y su horizonte cultural y ontológico entran en el del otro sujeto. Conocer no es poner en contacto dos *individualidades* sino enlazar dos *horizontes* que comprometen verdades que trascienden la eventualidad subjetiva. Así pues, cuando se produce una conversación entre dos personas procedentes de dos continentes diferentes, se ponen los cimientos para el maridaje de algo más que dos biografías; se asiste a una comunicación entre dos mundos (dos horizontes) con historias que trascienden a la limitación que impone la subjetividad; el propio diálogo requiere de un lenguaje que se ha fraguado a lo largo de siglos. La función de los individuos consiste en ser meros *transmisores*³² de verdades esenciales. Obviamente, éstas poseen una dimensión cercana al sujeto (es preciso ciertas vivencias para que la persona entre en contacto con ese saber que, en cierta forma modesta, construye) y otra más alejada o trascendental: «la pregunta que se trata de reconstruir no concierne en principio a las vivencias intelectuales del autor sino realmente al sentido del texto mismo»³³.

Consecuentemente, la educación freiriana no es suficiente por su subjetivismo. La formación requiere una conversación que conecta (y analiza críticamente) dos *tradiciones*. «Uno tiene que dejar valer a la tradición en sus propias pretensiones, y no en el sentido de un mero reconocimiento de la alteridad del pasado sino en el de que ella tiene algo que decir. También esto requiere una forma fundamental de apertura»³⁴. Esta modalidad docente no anula al freirismo sino que lo profundiza al descubrir una fuente previa desde el que se da el conocimiento: la tradición que constituye a cada sujeto. Tradición y alteridad mantienen su juego de espejos infinitos en este marco.

³² Esto no resta valor a los sujetos, puesto que «sólo se puede aprender por la conversación (...) Leer no es hablar; se trata de dos cosas distintas. Cuando uno habla le habla a alguien» (GADAMER, Hans-Georg: *La educación es educarse*. Paidós, Barcelona, 2000, pp. 10-11).

³³ GADAMER, Hans-Georg: *Verdad y método I...*, p. 421.

³⁴ Ibid., p. 410. Por ello, *La educación es educarse* anuncia que aprender un idioma es más que acceder a una sintaxis y una gramática, es abrirse a un mundo nuevo: «Aprender una lengua no quiere decir necesariamente escribirla impecablemente, sino por encima de todo ser capaz de dar cuenta de algo» (Cf. GADAMER, Hans-Georg: *La educación es educarse*. Kairos, Barcelona, 2004, p.33). De lo que se da cuenta es de ese mundo que atraviesa el lenguaje y que nos lo hace patente a escasa distancia de nuestra vida.

«Este conocimiento y reconocimiento es el que constituye la tercera y más elevada manera de experiencia hermenéutica: la apertura a la tradición que posee la conciencia de la historia efectual. También ella tiene un auténtico correlato en la experiencia del tú. En el comportamiento de los hombres entre sí lo que importa es, como ya vimos, experimentar al tú realmente como un tú, esto es, no pasar por alto su pretensión y dejarse hablar por él. Para esto es necesario estar abierto»³⁵.

Demos un salto adelante y otro atrás: comprender un texto quiere decir comprender la pregunta que ha provocado su nacimiento. Esa pregunta desvela «una referencia esencial constante»³⁶, es decir, desvela una inquietud básica del sujeto que la plantea, pero también es una inquietud horizontal. Por eso, conocer esa pregunta esencial supone acercarse a un horizonte que conecta al sujeto con algo más importante que la propia respuesta. Realizar el sendero respuesta à pregunta esencial à horizonte se desvela como el camino educativo emprendido desde la hermenéutica gadameriana. Consiguientemente, el objetivo es ganar el horizonte hermenéutico de la pregunta.

Resumiendo: al establecer la comprensión como un proceso dialógico abierto, la pregunta se determina como el instrumento clave para evitar cierres categóricos que el despliegue total del horizonte y la introducción del intérprete en el mismo³⁷. La pregunta integra tanto lo dicho en el horizonte (que demanda) como lo no afirmado (de lo cual duda). Consiguientemente, el concepto de la comprensión educativa se transforma:

«El que quiere comprender tiene que retroceder con sus preguntas más allá de lo dicho; tiene que entenderlo como

³⁵ GADAMER, Hans-Georg: *Verdad y método I...*, p. 408.

³⁶ *Ibid.*, p. 418.

³⁷ La misma intención jalona las aseveraciones de Rilke en sus *Cartas a un joven poeta*. El inspirador de Heidegger animaba a su joven poeta con las siguientes palabras: «intente amar *las preguntas mismas* como cuartos cerrados y libros escritos en un idioma muy extraño. No busque ahora las respuestas que no se le pueden dar, porque usted no podría vivirlas. Y se trata de vivirlo todo. Viva usted ahora las preguntas» (RILKE, Rainer María: *Cartas a un joven poeta*. Alianza, Madrid, 1999, pp. 44-45. Las cursivas son del autor).

respuesta a una pregunta para la cual es la respuesta. Retrocediendo así más acá de lo dicho se pregunta necesariamente más allá de ello. Un texto sólo es comprendido en su sentido cuando se ha ganado el horizonte del preguntar, que como tal contiene necesariamente también otras respuestas posibles. En esta medida, el sentido de una frase es relativo a la pregunta para la que es respuesta, y esto significa que va necesariamente más allá de lo que se dice en ella. Como se muestra en esta reflexión, la lógica de las ciencias del espíritu es una lógica de la pregunta»³⁸.

Aunque, como hemos señalado, la lógica de esa pregunta no se corresponde íntegramente con las prerrogativas freirianas.

3. Topología de la educación

3.1. La vivencia

La pregunta esencial mantiene una naturaleza jánica. Por una parte, apela a una trascendentalidad que la conecta con un horizonte que supera la efímera temporalidad de las cuestiones humanas. Por otra parte, nace de la experiencia particular, puesto que ésta nunca es negada sino que, por el contrario, lo específico alimenta la pintura de la totalidad. Desde estas coyunturas, la pregunta esencial germina de una *vivencia*.

De acuerdo con Gadamer, el concepto de vivencia («Erlebnis») surge de la pluma de Hegel en los años setenta del siglo XIX y escancia su poso decisivo en Dilthey. Literalmente, significa «estar todavía en vida cuando tiene lugar algo»³⁹. Así, el acceso a la misma rompe las mediaciones entre la vida y el acto comprensivo de la misma, es decir, la vivencia no se identifica con la reflexión sobre un suceso que acontece a la persona sino que es la experiencia primaria del episodio. Por ello, lo vivido no se puede transferir, «lo vivido (das Erlebte) es siempre lo vivido por uno

³⁸ GADAMER, Hans-Georg: *Verdad y método I...*, p. 418.

³⁹ *Ibid.*, p. 80.

mismo». No obstante, lo vivido es el proceso y el resultado o «el contenido permanente de lo que ha sido vivido»⁴⁰. Esos posos estables se «constituyen en el recuerdo»⁴¹. Puestas así las cosas, no hay nada extraño en vincular vivencia y biografía, de hecho las biografías intelectuales fueron las primeras que aludieron al concepto. Sólo los sedimentos que resisten el paso temporal en nuestros recuerdos pueden ser tildados de vivencias, esto es, los entes «que han ganado permanencia, peso y significado respecto a los otros aspectos efímeros del vivir», realidades «con un significado duradero»⁴².

Al igual que la pregunta esencial, la vivencia no sólo se hunde alevosamente en lo personal sino, también, en lo trascendental. Sin un matrimonio con la totalidad no es posible esta supervivencia sobre los tiempos: «Frente a la abstracción del entendimiento, así como frente a la particularidad de la sensación o de la representación, este concepto [la vivencia] implica su vinculación con la totalidad, con la infinitud»⁴³.

Ahora bien, el sujeto a lo largo de su vida es jalonado por diversos incidentes, ¿cómo es posible que ciertos hechos se conviertan en vivencias y otros naufraguen en el olvido? La razón está en la vinculación de lo permanente con la «unidad de un todo de sentido»⁴⁴.

«Lo que vale como vivencia es algo que se destaca y delimita tanto frente a otras vivencias –en las que se viven otras cosas– como frente al resto del decurso vital –en el

⁴⁰ Ibid. Nótese que el concepto originariamente en Dilthey apelaba también a las vivencias de la comunidad cultural. La hermenéutica de la *Introducción a las ciencias del espíritu* diltheyanas crean una metodología cuyo objetivo de la vivencia. No obstante, el instrumento para tal comprensión son formaciones de sentido o manifestaciones culturales concretadas en las obras de arte, el derecho, la historia, etc (Cf. DILTHEY, Wilhem: *Introducción a las ciencias del espíritu*. Alianza, Madrid, 1980, pp. 354-365).

⁴¹ GADAMER, Hans-Georg: *Verdad y método I...*, p. 86.

⁴² Ibid., p. 80.

⁴³ Ibid., p. 82. Sobre este particular, léase el artículo de Ferrater Mora «Dilthey y sus temas fundamentales», que resume los temas esenciales de la filosofía historicista del alemán incluidas clarificaciones precisas sobre la «vivencia» (Cf. FERRATER MORA, José: «Dilthey y sus temas fundamentales», en *Revista cubana de filosofía* 5 (1949), pp. 4-12).

⁴⁴ GADAMER, Hans-Georg: *Verdad y método I...*, p. 86.

que no se vive «nada»—. Lo que vale como vivencia no es algo que fluya y desaparezca en la corriente de la vida de la conciencia»⁴⁵

Repitamos antes de continuar que este trascendentalismo no deroga la vinculación con lo que se está dando en un aquí y ahora. No se abole el historicismo sino que se acrisola desde un trascendentalismo moderado.

«En el concepto de la vivencia está implicada también la oposición de la vida respecto al concepto. La vivencia se caracteriza por una marcada inmediatez que se sustrae a todo intento de referirse a su significado. *Lo vivido es siempre vivido por uno mismo*»⁴⁶.

Las notas definitorias de la *vivencia* diltheyana se recuperan dentro del concepto *experiencia* gadameriano. La intransferibilidad aparecen en ambas: «Ésta es la experiencia que constantemente tiene que ser adquirida y que a nadie le puede ser ahorrada»⁴⁷. La experiencia, como hemos explicado en dos trabajos anteriores⁴⁸, jalona las circunstancias provocando un saber especial. Este viaje conlleva la modificación esencial del sujeto puesto que nunca se sale indemne de él. La *berida* de la experiencia conlleva que la individualidad que penetra en su aventura y la que sale sean diferentes: quien ha padecido una experiencia dolorosa esencial modifica ópticamente su ser.

En los citados trabajos, nos hacíamos eco de aseveraciones análogas a las gadamerianas: «toda vivencia [o experiencia] tiene algo de aventura»⁴⁹. Esta condición aventurera se infiere del nue-

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Ibid.. Las cursivas son nuestras. Gómez Blesa siguiendo a María Zambrano alude a esta necesidad de que sea uno mismo quien haya vivido una experiencia para conseguir destilar su saber: «Son las palabras del saber de la experiencia, del saber vivido y padecido, no sólo razonado; del saber que no se queda tras la barrera de la vida, sino que se enfrenta a ella y la enviste, la capea como puede» (GÓMEZ BLESA, Mercedes: «Introducción», en ZAMBRANO, María: *Las palabras del regreso*. Amaru ediciones, Salamanca, 1995, p. 8).

⁴⁷ GADAMER, Hans-Georg: *Verdad y método I...*, p. 405.

⁴⁸ Cf. BARRIENTOS RASTROJO, José: «La fisiología del saber de la experiencia y los frutos de su posesión», en *Themata* 44, (2011). pp. 79-96; BARRIENTOS RASTROJO, José: «El rostro de la experiencia desde la marea orteguiana y zambraniana», en *Endoxa* 279 (2010), revista de la Facultad de Filosofía de la UNED. pp. 279-314.

⁴⁹ GADAMER, Hans-Georg: *Verdad y método I...*, p. 88.

vo tiempo en que injerta al sujeto: el paso del cronos (tiempo sucesivo) al kairos (transcurso donde el tiempo se determina por su contenido no por progresión monótona). El tiempo kairótico niega que todo transcurso temporal sea idéntico al anterior, por el contrario se evidencian picos de intensidad variable. Cada uno de esos promontorios fragua una vivencia.

«La aventura en cambio, aunque interrumpe también el decurso habitual de las cosas, se relaciona, sin embargo, positiva y significativamente con el nexo que viene a interrumpir. La aventura vuelve sensible la vida en su conjunto, en su extensión y en su fuerza. En esto estriba el encanto de la aventura. De algún modo le sustrae a uno a los condicionamientos y vinculaciones bajo los que discurre la vida habitual. Se aventura hacia lo incierto»⁵⁰.

3.2. La vivencia como geografía de la pregunta esencial

El sentido de recuperar aquí los conceptos de vivencia y experiencia sirve para explicitar la geografía donde ha de gestarse la pregunta esencial en el proceso educativo.

La experiencia aglutina el sí y el no del horizonte de la pregunta experiencial en un sentido diacrónico y no simultáneo. Nos explicamos. La educación del alumno exige una experiencia de negatividad respecto a su saber inicial: «Cuando hacemos una experiencia [nueva] con un objeto esto quiere decir que, hasta ahora, no habíamos visto correctamente las cosas y que es, ahora, cuando, por fin, nos damos cuenta de cómo son»⁵¹. El nuevo conocimiento rompe con lo sabido previamente, tal como explicaba Paulo Freire con su conocimiento emancipador. Obviamente, el nuevo conocimiento no es definitivo sino que siempre es modificable por nuevas experiencias.

Debido a que ese conocimiento se determina en una atmósfera vivencial, aquella que transforma nodalmente al sujeto, no es posible una vuelta atrás de la persona: sería absurdo intentar olvidar la muerte de un hijo o la primera traición. Aun cuando no se olvide el momento preciso de ambos eventos, se adhieren a

⁵⁰ Ibid.

⁵¹ Ibid., p. 401.

nuestro ser determinándolo. Como sucedía con el esclavo liberado de la caverna platónica⁵², al regresar al mundo de la oscuridad no puede dejar de proclamar la luz porque ésta le ha herido en su fuero interno, lo ha configurado como «profeta de la luz». «La experiencia que uno hace trasforma el conjunto de su saber. En sentido estricto, no es posible “hacer” dos veces la misma experiencia»⁵³.

Esta concepción de la educación conduce a dos consecuencias. Por un lado, la docencia se presenta como una profundización sobre el conocimiento previo: «el objeto con el que se hace una experiencia no puede ser uno cualquiera sino que tiene que ser tal que con él pueda accederse a un mejor saber»⁵⁴. Por otro lado, la enseñanza acarrea una frustración frente a lo esperado, frente al conocimiento establecido.

«La experiencia presupone necesariamente que se defrauden muchas expectativas, pues sólo se adquiere a través del decepcionarse. 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»⁵⁵.

Esta decepción ante lo decretado garantiza la capacidad crítica del sujeto. Desde la óptica freiriana, la educación basada en la experiencia determina la capacidad a oponerse crítica y emancipadoramente a los discursos de lo establecido. Por tanto, la sensación «dolorosa y desagradable» es síntoma de la victoria del sujeto sobre aquellos dictados que han incursionado en él sin que les haya dado permiso, por ejemplo, los inherentes a una educación bancaria.

El desengaño de la experiencia es acorde con una educación *prudente* y, en última instancia, descubre que al sujeto su finitud. Por consiguiente, desde otra óptica, se vuelven a quebrantar la formación basada en las algarazas absolutistas de los opresores que afirman poseer la verdad última y definitiva.

⁵² Cf. PLATÓN: *La república*, libro VII, 514a-516d.

⁵³ GADAMER, Hans-Georg: *Verdad y método...*, p. 401.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 401.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 405.

Estas reflexiones nos llevan a cuestionarnos un último punto. Si la *experiencia* brinda el auténtico conocimiento (prudente y consciente de sus limitaciones) gracias a una fusión de horizontes por medio del acceso a las preguntas esenciales, ¿acaso no debería legitimarse como maestro al hombre experimentado (modesto y humilde) y no al profesor bancario (mitificado y engreído)? Veámoslo en nuestro punto conclusivo.

4. Punto de llegada: la topología del maestro

4.1. Maestro y profesor

La vocación de maestro y La mediación del maestro de María Zambrano trazan la diferencia entre dos perfiles docentes: el profesor y el maestro, o quien posee la *profesión* de enseñar y quien dispone de ella como *vocación*. La filósofa española se queja de la hegemonía creciente del primero sobre el segundo, a pesar de ser aquel una deformación respecto a éste:

«En vez de vocación, se habla de profesión, despojando a esta palabra de su primordial sentido, haciéndola equivalente de ocupación o de simple trabajar para ganarse la vida»⁵⁶.

El profesional de la educación ejerce su actividad como un complemento accidental de su existencia y no como una concreción de su ser auténtico, es decir, lo ejerce para «ganarse la vida». Esto quiere decir que no se *siente* maestro porque su configuración natural trasciende su dinámica laboral. De esta forma, le resulta sencillo desprenderse del marbete pedagógico tan pronto como sale de las aulas.

Por el contrario, quien posee vocación de maestro percibe su quehacer docente como la especificación de su ser. No puede abandonar su condición de maestro porque su fondo insobornable consiste en la particularización de su ser bajo la categoría de «maestro». Así, es maestro dentro y fuera del aula, puesto que dejar de serlo es intentar abandonar su condición ontológica o con-

⁵⁶ ZAMBRANO, María: *Filosofía y educación*. Ágora, Málaga, 2007, p. 101.

vertirse «en una contrafigura de su ser»⁵⁷. Ser maestro «queda como algo *esencial*, sin duda, de la persona»⁵⁸.

La etimología de la vocación⁵⁹ procede de «vox, vocis», es decir, la vocación consiste en una llamada específica que moldea al ser concreto (al *Dasein* diría Heidegger). Por eso, a diferencia del profesor, el maestro no elige su determinación particular sino que acepta la que le viene dada. Es más, a veces, puede enfrentarse a su determinación ontológica, a su destino señalaría Zambrano, puesto que la vocación no depende del gusto o desagrado de su usufructuario⁶⁰. No obstante, y a pesar de que la vocación no escuche el deseo de aquel a quien se le otorga, su aceptación de la vocación conduce a una síntesis ontológica de dimensiones metapsicológicas que dota de sentido la vida del individuo.

«En la vocación se revela en modo privilegiado la esencia trascendente del hombre y su realización concreta (...). La vocación hace que la razón se concrete, se encarne, diríamos, que la vida se substancie y se realice al par, uniendo así vida, ser y realidad»⁶¹.

Resumiendo, la profesión alude a una dedicación circunstancial, es decir, que puede cambiar según las apetencias y las coyunturas, la vocación es una promesa del ser que no se puede abandonar⁶².

⁵⁷ Ibid., p. 112.

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ Ibid., p. 106.

⁶⁰ Ibid., p. 109.

⁶¹ Ibid.

⁶² Esta misma línea, Rilke despejaba la duda de la vocación poética del joven poeta que le escribía pidiéndole orientación. Basándose en la necesidad íntima y perentoria de no poder abandonar aquello para lo que se estaba destinado, del *debo* que relampaguea en la profundidad más oscura, se puede descubrir la demanda metafísica del ser poético: «Entre en usted. Examine ese fundamento que usted llama escribir; ponga a prueba si extiende sus raíces hasta el lugar más profundo de su corazón; reconozca si se moriría usted si se le privara de escribir. Esto, sobre todo: pregúntese en la hora más silenciosa de su noche: ¿debo escribir? Excave en sí mismo, en busca de una respuesta profunda. Y si ésta hubiera de ser de asentimiento, si hubiera usted de enfrentarse a esta grave pregunta con un enérgico y sencillo *debo*, entonces construya su vida según esa necesidad» (RILKE, Rainer María: *Cartas a un joven poeta...* pp. 22-23). Por su parte, Agostinho da Silva destaca la prioridad de la obra (filosófica) sobre la propia vida en aquel filósofo con vocación: «Se um artista tem uma

La gestación del propio ser y el respeto por la vocación personal exigen recorrer un camino *vivencial* determinado. Sobre la descripción de cómo recorrer ese sendero nos hemos detenido abundantemente en todo lo anterior. Lo nuevo aquí es que las preguntas esenciales no sólo conciernen a un conocimiento del exterior sino que la ganancia de horizontes, implicada en la doble respuesta de la pregunta (lo aseverado y lo silenciado), hace crecer al sujeto, esto es, descubrir la propia vocación⁶³ o hacer que la persona sea más ella misma.

4.2. Topología de la enseñanza del maestro

Habrá quien argumente que este discurso nos anquilosa circularmente en la educación bancaria de la que veníamos huyendo. Los caciques de esta docencia se aposentaban en la verdad absoluta o en una verdad *superior* a la de sus discípulos y creaban un abismo insalvable con ellos. Nuestro maestro vocacionado parece poseer un saber que sobresale sobre el de quienes no han culminado su recorrido vocacional. Por tanto, ¿no podría legitimarse la educación bancaria desde la aseveración de que son maestros con una verdad más valiosa que la del discípulo?, ¿cómo sería posible luchar contra una posible sordera de un maestro que dice erguirse con un saber conseguido a través de años

obra dentro de si, deve sacrificar os outros ou a obra? Nenhum artista, é claro, hesitaria na resposta: a obra nunca se sacrifica» (DA SILVA, Agostinho: *Sete cartas a um jovem filósofo*. Ulmeiro, Lisboa, 1997, p. 14). Sobre la vocación existe un interesante libro escrito por Gregorio Marañón titulado *Vocación y ética*. Aunque se centra en las vocaciones médicas, contiene relevantes enseñanzas para la generalidad de este estudio (Cf. MARAÑÓN, Gregorio: *Vocación y ética*. Espasa-Calpe, Madrid, 1947).

⁶³ «Cuando se ha hecho una experiencia quiere decir que se la posee. Desde ese momento, lo que antes era inesperado es ahora previsto. Una misma cosa no puede volver a convertirse para uno en experiencia nueva. Sólo un nuevo hecho inesperado, puede proporcionar al que posee experiencia una nueva experiencia. De este modo, la conciencia que experimenta se invierte: se vuelve sobre sí misma. El que experimenta se hace consciente de su experiencia, se ha vuelto un experto: ha ganado un nuevo horizonte dentro del cual algo puede convertirse para él en experiencia» (GADAMER, Hans-Georg: *Verdad y método I*,... p. 401).

de escucha⁶⁴? Se justifica más esta posición bajo una lectura descontextualizada del siguiente texto de Zambrano:

«La etimología de la palabra maestro (...) viene de “magister” (...) y “magister” dicen que [procede] de “magis”, un adverbio comparativo. Es un grado supremo, pues es lo más, es más que el aprendiz en los oficios y artesanías (...) y más que el estudiante y aun doctor, si de estudios se trata. El maestro es pues más de lo que él mismo era antes de llegar a serlo, el peldaño superior de una escala, la copa de un árbol»⁶⁵.

Si añadimos que se trata del «grado transmisor por excelencia»⁶⁶, ¿no hemos acabado en un *impasse* sin posibilidad de salida? En modo alguno puede ser esta la conclusión una vez entendido el universo del concepto zambraniano.

En primer lugar, el docente bancario *crea* el conocimiento para su propio interés, esto es, por un provecho externo a la verdad, mientras que el maestro zambraniano es un *oyente* de la verdad y actúa en consecuencia con ella, aun cuando sus beneficios se encuentren alejados de la verdad evidenciada. Su conocimiento no ha sido edificación fraudulenta sino concreción de una escucha activa y humilde de la experiencia personal y de los derroteros que el conocimiento de su ser le ha marcado.

En segundo lugar, lo anterior determina un curso de acción en el maestro que se opone frontalmente a la del docente bancario. El primero busca la emergencia del ser no sólo en sí mismo mediante la concreción de su propia vocación sino en los otros ayudándoles a realizar su propio destino. Si, desde aquí, equiparamos al hombre experimentado (quien posee el saber de la experiencia) con el maestro, su saber no ha de renunciar al espíritu inicial, esto es, abrir mundo a través de la pregunta.

⁶⁴ Cuando no se escucha al otro, como sucedía en la educación bancaria, no sólo hay pérdidas para la masa dominada sino para el tirano mismo, puesto que pierde el mundo de la alteridad. Esta idea encuentra acomodo en el segundo volumen de *Verdad y método* en los siguientes términos: «Sólo no oye o en su caso oye mal, aquel que permanentemente se escucha a sí mismo, aquel cuyo oído está, por así decir, tan lleno de aliento que constantemente se infunde a sí mismo al seguir sus impulsos e intereses, que no es capaz de oír al otro» (GADAMER, Hans-Georg: *Verdad y método II*,... p. 209).

⁶⁵ ZAMBRANO, María: *Filosofía y educación*..., p. 111-112.

«La verdad de la experiencia contiene siempre la referencia a nuevas experiencias. En este sentido, la persona a la que llamamos experimentada no es sólo alguien que se ha hecho el que es a través de experiencias, sino también alguien que está abierto a nuevas experiencias. La consumación de su experiencia, el ser consumado de aquél a quien llamamos experimentado, no consiste en ser alguien que lo sabe ya todo, y que de todo sabe más que nadie. Por el contrario, el hombre experimentado es siempre el más radicalmente no dogmático, que precisamente porque ha hecho tantas experiencias y ha aprendido de tanta experiencia está particularmente capacitado para volver a hacer experiencias y aprender de ellas»⁶⁷.

El maestro se distingue por su afán de apertura ante los nuevos desafíos cuestionadores de la existencia. Sin duda, ha recorrido un camino que lo yergue sobre el resto de los alumnos que aún no tienen ante sí su futuro, pero puesto que se ha erigido desde preguntas, que son constante experiencia de negatividad, acoge y fomenta la diferencia como posibilidad de crecimiento de sí mismo y como emergencia de otro ser diferente al propio. Por ello, el maestro es el auténtico Sócrates que descubre que el aristotélico adagio de que el ser se dice de diversas maneras⁶⁸ no debe ocultarse. Una enseñanza bancaria rompe esa posibilidad puesto que sólo se entiende desde lo transcendental unívoco, impositivo e interesado.

El maestro no es alguien que concreta el resultado o el camino del alumno sino aquel que le instiga a descubrir el propio. El maestro cuestiona al sujeto (con preguntas que lo trasladan a su propio cuestionamiento). Este cuestionamiento no sólo se opera

⁶⁶ Ibid., p.112.

⁶⁷ GADAMER, Hans-Georg: *Verdad y método I...*, p. 403.

⁶⁸ El libro VI de la *Metafísica* de Aristóteles despliega al pluralismo óntico del ser. A pesar de ello, el siguiente libro cierra esta plurivocidad y destaca sobre todos ellos la sustancia. Esta imagen puede parangonarse con el estudio que aquí llevamos: cada sujeto desarrolla una *materialización* vocacionada específica, pero entre todas ellas se privilegia una *formalidad* específica, a saber, la autenticidad. Recomendamos la siguiente edición española de la *Metafísica* aristotélica donde pueden consultarse los libros indicados: ARISTÓTELES: *Metafísica*. Gredos, Madrid, 1994.

de un modo verbal sino ejemplarmente, pues el camino de los grandes modelos humanos, de los maestros, seduce al discípulo proyectándole a intentar materializar ese sendero. Esta seducción apela no a convertirse en una copia del maestro sino a lanzarse a descubrir la propia autenticidad que singularice el ser del discípulo.

La metáfora zambraniana que entiende el aprendizaje como acompañamiento al claro del bosque es elocuente aquí; de hecho, la vivencia en las aulas se dibuja bajo una imagen análoga⁶⁹: el maestro ofrece su mano al discípulo cuando éste se encuentra confuso en medio de la oscuridad creada por los árboles del bosque. Lo encamina seduciéndolo con su ejemplaridad, no sin cierta dificultad⁷⁰, al centro del bosque. En ese foco, aparece un claro sin árboles. Entrar en el claro es introducirse en la planicie de lo abierto, esta geografía rasa era posible gracias a la negatividad de la pregunta inquisidora. En medio de ese claro, el aprendiz descubre una luz que no es el maestro y su discurso sino el lugar del que se alimentan ambos. Por eso, la finalidad no es reproducir la silueta del maestro en el propio cuerpo sino desvelar la propia desde la evidencia de la pregunta esencial. Obviamente, ese saber luminoso no habría calentado la mente del alumno si este hubiera permanecido en la confusión del bosque, es decir, si el maestro no hubiera ejercido su papel. Ahora bien, «El llamado educador participa sólo (...) con una modesta participación»⁷¹, puesto que no puede obligar a las nubes a apartarse y estar en el claro en un día cubierto no permite la visión de la luz, del conocimiento.

Como se ha señalado, las primeras aspiraciones del aprendiz son mimetizarse con el maestro materialmente: ser un médico, un profesor o un tenor igual que su modelo. Sin embargo, una visión más *experimentada* descubrirá que la seducción no es ejercida por la materialidad del maestro sino por su formalidad o por

⁶⁹ «Se corre por los claros del bosque análogamente a como se discurre por las aulas, de aula en aula, con avivada atención que por instantes decae –cierto es– y aun desfallece, abriéndose así un claro en la continuidad del pensamiento que se escucha» (ZAMBRANO, María: *Claros del bosque*. Seix Barral, Barcelona, 1993, p. 17).

⁷⁰ «El claro del bosque es un centro en el que no siempre es posible entrar» (ZAMBRANO, María: *Claros del bosque...*, p. 11).

⁷¹ GADAMER, Hans-Georg: *La educación es educarse...* p. 15.

el origen del que acabarán bebiendo ambos, a saber, la fidelidad a su vocación o la lealtad a la concreción de su propio ser. El *carácter* modélico del maestro antes que su *concreción* puede ser aprendido y reproducido por el alumno, sin violentar su propio destino. Así pues, no se trata de que el discípulo se convierta en un profesor como su maestro sino de que el ser puede llamarlo a ser abogado, fontanero o músico.

En suma, el saber que se enseña no es clausurador sino centrador, es decir, focaliza o concentra al alumno en torno a su destino y a su autenticidad. Nótese que, aunque la pregunta esencial admite lo positivo y lo negativo no desorienta sino que busca abarcar la totalidad. Por eso, la enseñanza en Gadamer implica la captura de horizontes que aspiran a lo total aunque no al totalitarismo. Esa pretensión mantiene la constante apertura puesto que es consciente de la limitación humana. En este ascenso se afirma todo a excepción de lo que clausure y, de hecho, esta constante ampliación de horizontes es la que signaba el saber experiencial.

De esto ha de inferirse que, aunque el maestro a medida que avance en su saber se hace más consciente de sus limitaciones (del aforismo clásico «solo sé que no se nada»), quien reconoce su potencia experiencial descubre en sí mismo su grandeza, esto es, lo denso y dilatado de sus horizontes. Saber implicará mirar más allá desde una pregunta constante y claudicar en su actualización es creer que lo sabido se identifica con el todo.

La sabiduría del maestro mana de la propia conciencia de la limitación, y he aquí que una y otra vez aparece la pregunta como el modo de cuestionar esencialmente a la persona para, desde la negación, alcanzar la positividad de aquello que se quiere ser.

Desde estas coyunturas, se tiende a romper las barreras entre educador y educando del freirismo, pues se comprende la afirmación de Kierkegaard: «El discípulo es la oportunidad para el maestro de entenderse a sí mismo, así como el maestro es la oportunidad para el discípulo de entenderse a sí mismo»⁷². La segunda parte estaba clara, pero esta concepción ontológica otorga el mismo valor a la primera, puesto que el maestro acaba aprendiendo

⁷² Cf. KIERKEGAARD, Soren: *Philosophical fragments*. GW 10, p. 21 citado en HADOT, Pierre: *Philosophy as a way of life*. Blackwell, 1999, p. 154

de la negatividad que supone para él el alumno, de otear en el alumno aquello que se va fraguando en su interior y que concreta otra forma de ser.

Maestro y alumno generan una alianza en que ambos se benefician puesto que el saber y el ser hace acopio de ambos para seguir desplegándose. La palabra los instrumentaliza a través del uso de la pregunta para avanzar en su autodespliegue. Esto no conduce a una degradación utilitarista de ambos sujetos; al contrario, ambos obtienen el mayor beneficio existencial: la concreción del ser en sus entes por medio del diálogo. En suma:

«El maestro ha de ser quien abra la posibilidad, la realidad de otro modo de vida, de la verdad. Una conversión es lo más justo que sea llamada la acción del maestro (...). *La pregunta comienza a desplegarse*. La ignorancia despierta es ya inteligencia en acto (...). Ignorancia y saber circulan y se despiertan igualmente por parte del maestro y del alumno, que sólo entonces comienza a ser discípulo. Nace el diálogo»⁷³.

Recibido el 20 de mayo de 2012
Aprobado el 17 de noviembre de 2012

José Barrientos Rastrojo
Universidad de Sevilla
Barrientos@us.es

⁷³ ZAMBRANO, M.: *Filosofía y educación...*, p. 118.