

La racionalidad analógica en la **EDUCACIÓN Y EL ARTE**



LA RACIONALIDAD ANALÓGICA EN LA EDUCACIÓN Y EL ARTE

Daniel Felipe Moreno-Sarmiento
(Compilador)

Fundación Ediciones Clío

La Racionalidad Analógica en la Educación y el Arte
Daniel Felipe Moreno-Sarmiento (Compilador)



Primera Edición: Año 2024

Esta obra cuenta con el aval académico de la Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia; y por el Sello Editorial UNAD

ISBN: 978-980-451-044-1

9798334552630 (Amazon Kindle)

Depósito legal: ZU2024000235

Ediciones Clío / Fundación Difusión Científica

Director: Jorge Fyrmark Vidovic López

Diagramación y Montaje:

Julio César García Delgado

<https://www.edicionesclio.com/>

Diseño de portada:

Jenibeth Maldonado

Los trabajos publicados son resultados de investigación y fueron previamente sometidos a dictamen de expertos bajo el método Doble Ciego. Esta obra no puede ser reproducida, integra parcialmente, por ningún sistema de recuperación, sea electrónico, mecánico, por fotocopia o por cualquier otro medio sin la autorización expresa de los editores de la misma.

Esta obra ha sido publicada con el apoyo del Proyecto PAPIIT IN403520: “Hermenéutica analógica, interculturalidad y Derechos Humanos” (DGAPA-Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM). Responsable del Proyecto: Dr. Mauricio Beuchot Puente

La Racionalidad Analógica en la Educación y el Arte

Daniel Felipe Moreno-Sarmiento (Compilador)

Autores: Eduardo Mancipe-Flechas, Daniel Felipe Moreno-Sarmiento, Sebastián Ricardo Gómez Flórez, Laura Camila Barragán Lizarazo, María Eugenia Vilorio Ortín, Johann Enrique Pirela Morillo.

España: Ediciones Clío S.A., 2024

156 p. ISBN: 978-980-451-044-1

9798334552630 (Amazon Kindle)

1. Racionalidad analógica. 2. Educación y arte. 3. Hermenéutica y fenomenología. 4. Interpretación y comprensión. 5. Hermenéutica e interculturalidad.

Resumen

La Fundación Ediciones Clío constituye una institución académica que procura la promoción de la ciencia, la cultura y la formación integral de las comunidades con la intención de difundir contenido científico, humanístico, pedagógico y cultural en aras de formar de manera individual y colectiva a personas e instituciones interesadas. Ayudar en la generación de capacidades científicas, tecnológicas y culturales como herramientas útiles en la resolución de los problemas de la sociedad es nuestra principal visión. Para el logro de tal fin; ofrecemos un repositorio bibliográfico con contenidos científicos, humanísticos, educativos y culturales que pueden ser descargados gratuitamente por los usuarios que tengan a bien consultar nuestra página web y redes sociales donde encontrarás libros, revistas científicas y otros contenidos de interés educativo para los usuarios.

En el sentido anterior compartimos este nuevo libro titulado *La Racionalidad Analógica en la Educación y el Arte*, compilado por Daniel Felipe Moreno-Sarmiento, es una obra interdisciplinaria que explora la aplicación de la racionalidad analógica en la educación y el arte, enfocándose en su capacidad para promover una comprensión profunda y un desarrollo integral del ser humano. A través de contribuciones de diversos autores, se analizan temas como la acción educativa, la hermenéutica de Heidegger y Gadamer, y la dialéctica de Ricoeur entre confianza y sospecha. Además, se discute la importancia de la empatía en la pedagogía y el papel de la descripción documental en la protección de los derechos humanos. Este libro, respaldado por el proyecto PAPIIT IN403520 de la UNAM, propone un modelo educativo que equilibra elementos del conductismo y el constructivismo, fomentando hábitos intelectuales que orientan hacia la felicidad y la realización plena de la existencia. La obra resalta la interconexión entre educación, arte y gestión documental, subrayando su relevancia en la formación de individuos comprometidos con sus contextos sociales y culturales. La Fundación Ediciones Clío invita a su lectura para enriquecer el conocimiento y la práctica educativa y artística.

Dr. Jorge Fyrmark Vidovic López

<https://orcid.org/0000-0001-8148-4403>

Director Editorial

<https://www.edicionesclio.com/>

Índice general

Resumen	4
Prólogo	6
Introducción	9
Contribuciones de la racionalidad analógica para una comprensión de la acción educativa y el propósito de la educación.....	11
<i>Daniel Felipe Moreno Sarmiento, Eduardo Mancipe-Flechas</i>	
Martin Heidegger: De la hermenéutica de la facticidad a la esencia de la Poesía.....	35
<i>Daniel Felipe Moreno Sarmiento, Eduardo Mancipe-Flechas</i>	
Gadamer: La filosofía del arte desde la hermenéutica del reconocimiento	61
<i>Daniel Felipe Moreno Sarmiento, Eduardo Mancipe-Flechas</i>	
Entre la Confianza y la Sospecha: La Hermenéutica del hombre capaz de Paul Ricoeur	83
<i>Sebastián Ricardo Gómez Flórez, Eduardo Mancipe-Flechas</i>	
La Racionalidad analógica en la Educación: Explorando los grados empáticos y su incidencia en la Labor pedagógica	103
<i>Laura Camila Barragán Lizarazo, Eduardo Mancipe-Flechas</i>	
La racionalidad analógica en la Descripción documental: Integración de Metadatos para la Protección de Derechos Humanos en el Gobierno Digital.....	123
<i>María Eugenia Vilorio Ortín, Eduardo Mancipe-Flechas, Johann Enrique Pirela Morillo</i>	

Prólogo

Tenemos ante los ojos este libro colectivo compilado por Daniel Felipe Moreno-Sarmiento, que versa sobre la racionalidad analógica aplicada a la educación y el arte. La racionalidad analógica es algo que hemos estado trabajando en un proyecto colectivo. Consiste en incorporar el concepto de la analogía a la filosofía. Es algo que se deriva de la hermenéutica analógica, que propuse hace varios años.

El volumen contiene trabajos muy interesantes, como el que está a cargo de Daniel Felipe Moreno-Sarmiento y Eduardo Mancipe-Flechas, en el que nos hacen ver cómo dicha racionalidad ayuda a entender la acción educativa precisamente por lo que la constituye, como es el propósito o finalidad que la anima. Así, la muerte de Sócrates es paradigma analógico de la acción educativa, ya que incluso allí aleccionaba a sus discípulos. Es un trabajo muy bien planteado.

Los dos autores abordan después el arte en Heidegger, quien pasó de la hermenéutica de la facticidad a la esencia de la poesía. Así concebía la ontología, y veía la obra de arte como acontecimiento de la verdad. Así encontró la esencia de la poesía en los escritos de Hölderlin, a quien consideraba el poeta de la poesía, porque en sus poemas hablaba de este tipo de actividad tan sublime. Los autores de este texto han comprendido bien el difícil pensamiento de Heidegger.

Son los mismos autores los que acometen a Gadamer, para señalar la filosofía del arte como hermenéutica del reconocimiento. Este discípulo de Heidegger comenzó su magna obra *Verdad y método* con una ontología de la obra artística. Añadió, después, la fenomenología del juego al arte. Y cerró con la hermenéutica de la construcción y la transformación. Los autores de este ensayo ponderan bien la idea gadameriana del arte como juego y fiesta.

Por su parte, Sebastián Ricardo Gómez Flórez y Eduardo Mancipe-Flechas pasan a Paul Ricoeur y su idea del hombre capaz, que con su hermenéutica oscila entre la confianza y la sospecha. Fue célebre este pensador francés por haber señalado a los hermeneutas de la sospecha (Marx, Nietzsche y Freud), pero también por abogar por una hermenéutica de la confianza, con el fin de integrar las dos en algo que las supere. Pues la hermenéutica tiene como objeto principal el símbolo, y éste sólo se interpreta por analogía, a través de la idea del hombre capaz, es decir, que pase de la potencia al acto, en sentido aristotélico. Vemos aquí una excelente aplicación de la racionalidad analógica.

Viene después un trabajo hecho por Laura Camila Barragán Lizarazo y Eduardo Mancipe-Flechas, acerca de la racionalidad analógica en la educación. La ven en la empatía, que tanto estudió Edith Stein, pues en los grados que tiene la empatía se hallan los acercamientos que se logran en la educación. Hay que incorporar este acto empático a la actuación pedagógica. Me parece importante el capítulo, porque en la educación es donde más se necesita una racionalidad analógica.

Hay otro ensayo hecho en trabajo de grupo, en el que participaron María Eugenia Viloria Ortín, Eduardo Mancipe-Flechas y Johann Enrique Pirela Morillo, acerca de la racionalidad analógica en la descripción documental. Es un campo nuevo, un terreno en el que este instrumento puede ayudar, por la integración de metadatos para la protección de los derechos humanos en el gobierno digital. Ponen el ejemplo de lo que ha pasado en el Perú, pero es algo que puede trasladarse a los demás países latinoamericanos. También los derechos humanos son un tema obligado para la filosofía, y el equipo ha aplicado adecuadamente la racionalidad analógica para defenderlos y promoverlos.

Lo que encontramos en este volumen es algo muy creativo. En grupo se está desarrollando esa racionalidad analógica, la cual es muy necesaria, pero ha sido preterida, y se aplica a campos muy variados. Está el de la educación, el del arte y uno muy novedoso, que es el del mundo digital.

De la hermenéutica analógica hemos desprendido una racionalidad analógica, ya que es lo que se necesita en la filosofía de este tiempo, en el que sufrimos estirados por tendencias unívocas y tendencias equívocas. No conducen a nada: una por estrecha y la otra por volátil. Por eso hay que plantear una filosofía analógica, que no pretenda la exactitud de la unívoca, pero que tampoco se hunda en la inexactitud de la equívoca, sino que se mantenga en un equilibrio prudencial, en el término medio virtuoso del que ha hablado la tradición aristotélica.

Es que la analogía es mediación. Es lo que humanamente podemos alcanzar, en el terreno del conocimiento. Es nuestra base epistemológica y ontológica. Por eso no se queda en la hermenéutica, sino que avanza hasta toda una racionalidad, que depara una filosofía del mismo signo. En definitiva, es algo que beneficiará mucho a la filosofía de hoy.

Por eso hay que alabar a los autores de este libro, que con su colaboración han hecho avanzar la comprensión de esa racionalidad analógica, que tanto necesitamos en la filosofía actual, pero que apenas está siendo atendida. O no es comprendida o no es querida; pero, sea por lo que sea, ha sido ignorada. Y ahora está poniéndose aquí de relieve. Por eso el equipo merece nuestra felicitación.

Mauricio Beuchot

Introducción

Esta obra corresponde a un producto de investigación elaborado en el marco del proyecto PAPIIT IN403520: “Hermenéutica analógica, interculturalidad y Derechos Humanos” (DGAPA-UNAM), dirigido por el Dr. Mauricio Beuchot Puente de la Universidad Nacional Autónoma de México. El propósito de este proyecto es profundizar en el estudio de la hermenéutica analógica y su relación con la interculturalidad y los derechos humanos, explorando la importancia de entablar un diálogo entre diversas perspectivas y tradiciones hermenéuticas. A través de un enfoque interdisciplinario, se busca proporcionar herramientas conceptuales que faciliten la comprensión y el valor del sentido y la acción en el experimentar el mundo de la vida.

El primer capítulo del análisis examina la distinción entre la acción educativa y el propósito de la educación, conceptos fundamentales que sustentan un modelo educativo analógico, donde se busca un equilibrio entre el conductismo y el constructivismo. En este contexto, se propone que la enseñanza debe combinar la retórica y la dialéctica, no solo para comunicar la verdad de manera atractiva, sino también para fomentar en el estudiante el hábito de la contemplación, promoviendo una vida orientada hacia la felicidad.

El segundo capítulo aborda la evolución del pensamiento de Martin Heidegger, quien reconfigura la comprensión de la hermenéutica al relacionarla con la esencia de la poesía y la técnica. El filósofo alemán introduce el concepto del *Dasein*, destacando la importancia de la autointerpretación en la búsqueda de una existencia auténtica. Su análisis del *desocultamiento* revela la conexión entre el arte, la verdad y la experiencia humana, brindando un marco que invita a una reflexión más profunda sobre el papel del arte en la comprensión de la realidad.

Dentro de este marco hermenéutico, el tercer capítulo se adentra en la filosofía del arte de Hans-Georg Gadamer, quien propone una visión del arte como una interacción dinámica que desafía las percepciones tradicionales, facilitando un reconocimiento más profundo de la mimesis y la representación artística. Su enfoque resalta cómo el arte puede ampliar nuestra comprensión de nosotros mismos y de la realidad, situándonos en un *continuo estético* que trasciende la temporalidad.

En el cuarto capítulo, se presenta un acercamiento al pensamiento de Paul Ricoeur, quien plantea una dialéctica entre la hermenéutica de la sospecha y la de la confianza. Se analiza cómo el filósofo francés vincula los descubrimientos hermenéuticos de Gadamer con los aportes de Marx, Nietzsche y Freud, proponiendo así lo que denomina “hermenéutica del hombre capaz”, que fusiona ambos enfoques para construir una narrativa ética basada en el autoconocimiento y la reflexión.

Este enfoque se complementa en el capítulo sexto, con la interpretación fenomenológica de la empatía como acto objetivo y trascendental en el proceso educativo. La empatía, examinada desde esta perspectiva, revela gran importancia para la comprensión de la mismidad y la otredad en el contexto personal y comunitario, que ofrece valiosas aplicaciones en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje.

Por último, el capítulo sexto analiza el progreso histórico de la archivística en Perú, resaltando la relevancia de la gestión documental en la defensa de los derechos humanos. La evolución de la descripción documental y la incorporación de metadatos en el gobierno digital se abordan como herramientas fundamentales para facilitar el acceso a la información y fortalecer la administración pública.

A través de esta investigación, se busca contribuir a una comprensión más profunda de la educación, el arte, la hermenéutica y la gestión documental, resaltando su interconexión y su relevancia en la formación de personas comprometidas con sus contextos.

Contribuciones de la racionalidad analógica para una comprensión de la acción educativa y el propósito de la educación¹

Daniel Felipe Moreno Sarmiento²

Universidad Sergio Arboleda, Bogotá
ORCID ID: 0000-0003-1212-381X
danielf.moreno@usa.edu.co

Eduardo Mancipe-Flechas³

Universidad de la Salle, Bogotá
ORCID ID: 0000-0002-9923-9235
emancipef@unisalle.edu.co

Resumen

El texto analiza la relación entre acción y actividad en el ámbito educativo, que es el foco de este texto, destacando la importancia de comprender ambas dimensiones para lograr una formación efectiva. La distinción entre el fin de la acción (*finis operis*) y el fin del agente (*finis operantis*) es fundamental para diferenciar los actos humanos, incluyendo los educativos. La educación debe superar la simple transmisión de conocimientos, centrándose en el desarrollo de los hábitos virtuosos. El estudio propone algunos elementos necesarios para un modelo educativo analógico que equilibre ciertos aspectos del conductismo y el constructivismo, fomentando hábitos intelectuales y volitivos que promuevan una vida contemplativa. En este

-
- 1 Resultado parcial de la Tesis de Maestría en Educación de la Universidad Sergio Arboleda titulada *Racionalidad Analógica y formación interdisciplinar* (Moreno-Sarmiento, D., 2022). Dirigida por el Prof. Eduardo Mancipe Flechas como docente del *Departamento de Filosofía, Artes y Letras* de la Universidad de La Salle.
 - 2 Docente—investigador de la Escuela de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Sergio Arboleda, Bogotá D. C., Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1212-381X>.
 - 3 Profesor del Departamento de Filosofía, Artes y Letras adscrito a la Escuela de Humanidades y Estudios Sociales de la Universidad de La Salle. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9923-9235>.

sentido, la enseñanza debe combinar retórica y dialéctica, comunicando la verdad de manera atractiva y rigurosa para fomentar en el estudiante el hábito de la contemplación, integrando comprensión y voluntad. En última instancia, la educación debe ser una acción formativa que conduzca al perfeccionamiento integral del ser humano, y siempre orientada hacia la felicidad como máxima realización de nuestra existencia.

Palabras clave: Acción educativa, Racionalidad analógica, Desarrollo integral, Vida contemplativa, Perfeccionamiento humano.

Abstract

The text analyzes the relationship between action and activity in the educational field, which is the focus of this text, highlighting the importance of understanding both dimensions to achieve effective training. The distinction between the end of the action (*finis operis*) and the end of the agent (*finis operantis*) is fundamental to differentiate human acts, including educational ones. Education must go beyond the simple transmission of knowledge, focusing on the development of virtuous habits. The study proposes some necessary elements for an analogical educational model that balances certain aspects of behaviorism and constructivism, promoting intellectual and volitional habits that promote a contemplative life. In this sense, teaching must combine rhetoric and dialectic, communicating the truth in an attractive and rigorous way to foster in the student the habit of contemplation, integrating understanding and will. Ultimately, education must be a formative action that leads to the integral improvement of the human being, and always oriented towards happiness as the maximum fulfillment of our existence.

Keywords: Educational action, Analogical rationality, Integral development, Contemplative life, Human perfection.

Introducción

Antes de abordar el tema de la educación y su propósito, es crucial comprender el significado etimológico del término. De acuerdo con Naval y Altarejos (2011), la palabra “educación” puede derivar de las expresiones latinas *educare* o *educere*, las cuales poseen significados similares pero distintos. Mientras *educare* puede denotar criar, cuidar, alimentar o fomentar el crecimiento, *educere* puede ser entendido como hacer salir o elevar. Estas palabras están vinculadas a aspectos fisiológicos de los seres vivos, como la crianza, alimentación y

crecimiento. No obstante, la educación trasciende el mero cuidado físico y busca elevar el sentido individual y colectivo del *ethos*.

Los términos de criar y alimentar nos advierten sobre el hecho de que el dinamismo interno que da forma a las capacidades del estudiante puede ser potenciado gracias a la labor del educador, es decir, las condiciones del alumno pueden ser mejoradas si se orientan de manera adecuada. Este proceso consiste en que el estudiante, bajo la guía del maestro, comience a reconocer que estos dinamismos internos lo llevan a desarrollar sus propias capacidades. Es similar al cuidado de un campo, ya que el terreno, que debe estar listo para recibir la semilla, debe prepararse para que naturalmente la planta pueda crecer y nutrirse, proceso del cual se obtendrá la cosecha que también proveerá a otros seres de alimentos y sustento. Este ciclo parece estar presente en la educación, ya que lo que se cultiva hoy, mañana también podrá brindar el fruto de su cosecha. Incluso, esto nos indica que educar implica una relación recíproca entre sujetos, entre el educador y el educando, porque el desarrollo personal tiene sus raíces en la condición social que es inherente al ser humano. Por lo tanto, el maestro puede sacar o extraer de su discípulo lo que está oculto en su interior, ya que la educación no consiste en introducir una serie de elementos en el alumno, sino que el maestro abra un horizonte de sentido que le permita al estudiante desplegar sus propias capacidades, actualizándolas él mismo de manera voluntaria. Es sacar a la luz lo que habita en el hombre interior, pero de forma natural, al igual que el fruto emerge siguiendo el orden interno de la naturaleza.

Como hemos señalado, hemos avanzado en parte en la descripción de los aspectos formales del término educación, pero ahora haremos algunas precisiones adicionales para aclarar los aspectos intangibles que están implícitos en las expresiones latinas y en la clásica noción de *paideia*, un término griego que tiene un significado polisémico de gran riqueza, como ha demostrado Werner Jaeger (1995). La educación, como ya se ha indicado, es una acción (*praxis*) que es diferente a una actividad (*poiesis*), y esto será más claro más adelante cuando analicemos la actuación educativa. Siendo una acción que

provoca un dinamismo interior en el individuo que se cultiva o se cuida a sí mismo y a los demás, la educación no puede perder de vista que es el acto que humaniza la vida, es decir, es la forma en que la condición humana se eleva de sus precariedades a sus dignidades. Esto no solo se aplica a las facultades intelectuales, sino también a las volitivas, afectivas o corporales, ya que la educación abarca la totalidad personal del ser humano, y no solamente una de sus facultades. Sin embargo, no debemos olvidar que lo más comprometido en la educación es su naturaleza racional, ya que es la razón la que orienta y dispone el orden de la vida volitiva y afectiva. Esto convierte a la educación en un proceso continuo, perfectible e ilimitado, ya que siempre estamos en busca del sentido.

Las diversas definiciones consideradas se enmarcan en la definición propuesta por Naval y Altarejos, con la que estamos completamente de acuerdo: “la educación es la acción recíproca de ayuda al perfeccionamiento humano, ordenado intencionalmente a la razón, y dirigido desde ella, en cuanto promueve la formación de hábitos éticamente buenos” (2011, pp. 33-34). Es posible que no se contemplen aquí otras definiciones igualmente satisfactorias, pero se recopilan características significativas en torno a este concepto. La educación es una acción intersubjetiva, que implica conocimiento previo del fin y los medios para actuar, por lo que es necesario estudiar a fondo lo que supone que la educación sea una acción. Este compromiso nos conduce a un saber práctico vinculado a la acción recta. La educación no es solo una acción, sino una acción relacional que implica reciprocidad entre individuos, en este caso entre el educador y el educando. Aunque pueda objetarse que se excluyen del ámbito educativo los casos de aprendizaje autodidacta, la educación implica una acción recíproca, por lo que el aprendizaje individual, aunque formativo, no puede considerarse educativo.

Es imprescindible resaltar que esta interacción recíproca es de gran ayuda, dado que en la educación el estudiante es el punto central de la labor pedagógica. Por ello, se respalda a aquellos que desean adquirir conocimiento de forma voluntaria, con el propósito de orientar a

los individuos hacia su desarrollo intelectual y moral. El docente debe plantear desafíos constantes al alumno para que supere sus limitaciones y desarrolle su potencial. Para esto es crucial el cultivo de la razón, pero que no descuide la importancia de los sentimientos. Dicha relación ha generado un debate sobre la prioridad de formar la razón o la vida emocional. La perfección del ser humano abarca todas sus dimensiones, no obstante, estas tienen un sentido analógico, ya que existen diversas capacidades, algunas físicas, otras emocionales y otras racionales. Para orientarlas, es necesario el correcto funcionamiento de la razón, como el director de una orquesta sigue la partitura para guiar a los músicos y lograr una interpretación armoniosa. De la misma manera, las capacidades humanas deben ser dirigidas por la razón, por lo que es fundamental cultivarla de manera adecuada.

La disposición interna que surge del entendimiento y que permite organizar las capacidades de la persona humana está relacionada con el cultivo de hábitos, ya que el estudiante solo puede perfeccionar su condición intelectual a través de los actos que le son propios. Estos y su continua puesta en práctica afianzan la formación, pero el hábito no es la repetición mecánica de una acción, como podría entenderse, sino un acto que se proyecta con sentido para aumentar la capacidad operativa, lo que significa que el individuo estará más preparado para futuras acciones gracias a su ejercicio continuo en el pasado. Sin embargo, la inclinación de la acción debe estar orientada al perfeccionamiento de la naturaleza humana y, por lo tanto, al fin último de sus acciones, que es la verdad en lo que respecta al intelecto, y el bien en lo que respecta a la voluntad. Por esta razón, la educación promueve la formación de hábitos éticamente buenos. En este sentido, nos alejamos de un modelo de aprendizaje conductista o unívoco, y de un modelo de aprendizaje basado en competencias o equívoco, ya que el hábito que perfecciona al ser humano es esencial, más allá de lo que se manifiesta empíricamente en la conducta o en la posesión de una habilidad adquirida. Abordaremos este punto explícitamente cuando hablemos de la actuación educativa.

1. La actuación educativa: docencia y formación

Hemos delimitado el enfoque para este estudio al enunciar que la educación es una acción. Ahora debemos explorar la actuación humana y luego la conducta educativa en particular, que es simplemente una forma en la que los actos humanos se manifiestan. Por supuesto, seguiremos un criterio para distinguir entre los diferentes actos humanos, pues de lo contrario nuestro propósito se desbordaría. Por lo tanto, tomaremos como criterio la finalidad del comportamiento, ya que de esta manera comprenderemos la naturaleza del acto que estamos estudiando. Siendo entonces la finalidad nuestro criterio será pertinente tener presente que existen dos formas de entender la finalidad del acto humano, a saber, el fin de la acción (*finis operis*), que se refiere al objetivo que se persigue al actuar, también llamado *fin objetivo*, y el fin del agente (*finis operantis*), que alude a la intención que tiene la persona que actúa, y que se conoce como *fin subjetivo* (Naval & Altarejos, 2011). Por ejemplo, al hablar, podemos distinguir entre el objetivo de la acción, que es simplemente comunicarse con un interlocutor que pueda entender el mensaje, y la intención propia del hablante que lo motivó a comunicar un mensaje a otra persona, de la cual podría surgir otro tipo de acción posteriormente.

La relación que tienen los actos humanos con sus respectivos fines presenta serias complejidades que a veces pasan desapercibidas. Consideremos el caso de alguien que desea comunicar algo por escrito. Antes de plasmar el mensaje, se toma un momento para reflexionar sobre lo que va a expresar, pero al final lo escribe de manera ininteligible. Aunque la intención sea comunicar algo con sentido, se falla en la redacción del mensaje. Esto nos señala que la persona actuó de buena fe, pero lo hizo de forma incorrecta, y nos indica que el fin objetivo (comunicar algo) prevalece sobre el fin subjetivo (lo que se quiere comunicar exactamente). A partir de este ejemplo, se hace más evidente que el fin objetivo es el verdadero motivo de la actuación, pero eso no significa que el fin subjetivo no sea importante. En síntesis, ambos fines guardan cierto equilibrio proporcional entre sí.

Resulta importante comprender la distinción entre obrar y hacer,

que ya había sido planteada por Aristóteles para explicar las dos dimensiones de la actuación humana. De esta manera, *obrar* implica una *finalidad inmanente*, ya que el efecto del acto repercute en la misma potencia que obra, tal como se ilustraba en el ejemplo previo cuando la persona reflexionaba sobre el mensaje que iba a transmitir, y ciertamente, el pensar es un acto ejercido internamente, pues los actos del pensamiento (la idea, el juicio y el raciocinio) poseen una naturaleza intrínseca que perfecciona el entendimiento. Por otro lado, el *hacer* tiene una *finalidad transeúnte*, es decir, el efecto del acto realizado se manifiesta externamente a la potencia, como se puede constatar cuando la persona intenta plasmar por escrito el mensaje. El escribir responde a una técnica mediante la cual podemos plasmar en un soporte o documento una serie de signos, sólo que en este caso dichos signos están dispuestos coherentemente para comunicar un mensaje, o al menos esa era la intención. Por lo tanto, existe una diferencia entre el *obrar*, que es un acto que perfecciona internamente a la potencia con la que se obra, y el *hacer*, que es un acto que no perfecciona a la potencia como tal, sino a algo externo a la misma. Nosotros adoptaremos la denominación clásica para referirnos a estos conceptos, de modo que al obrar lo llamaremos acción (*praxis*) y al hacer lo denominaremos actividad (*poiesis*).

Las dimensiones de la actuación humana poseen ciertas particularidades que las hacen singulares. La acción se distingue de la actividad porque es inmediata, como al contemplar un paisaje, mientras que la actividad implica un proceso, como cuando un pintor crea su obra. Mirar es instantáneo, no se refiere al proceso de ver, sino al acto de sentir a través de la vista, que trasciende lo fisiológico y tiene un toque de intencionalidad. En contraste, la actividad artística implica un desarrollo procesual y no es inmediata. La actividad tiene un fin, como en el caso de un artesano cuyo trabajo concluye una vez que su obra está completa, mientras que la acción no tiene un fin definido, ya que la finalidad de la obra es el propio acto. No obstante, la acción y la actividad van de la mano y es crucial comprender su relación para entender su

complejidad. Lamentablemente, esta distinción se ha difuminado por la influencia de la racionalidad científica inherente a la cultura moderna y contemporánea, que convierte erróneamente la acción en una actividad. Esto es común en el ámbito educativo, donde la formación se utiliza para servir a los fines útiles de la sociedad.

Estas precisiones son fundamentales para comprender la *actuación educativa*, la cual constituye uno de los aspectos de la conducta humana que, como es bien sabido, articula la acción con la actividad. Era imprescindible tener claro que la actuación educativa también engloba dos dimensiones que se entrelazan: el aprendizaje y la enseñanza. Esta, en realidad, es la unidad y esencia de la educación, donde dos individuos entran en contacto para transmitir lo que saben y para adquirir lo enseñado. Sostenemos que estas dimensiones también se integran, ya que el *aprendizaje* es en la actuación educativa la acción con finalidad inmanente que fomenta el perfeccionamiento personal, mientras que la *enseñanza* es en la actuación educativa la actividad, porque su finalidad es transeúnte, debido a que esta se concreta en un producto del cual está a cargo el profesor, y que llamamos lección. A diferencia de muchas actividades humanas, la lección posee un carácter transitivo, puesto que la labor docente no concluye con la elaboración de la lección, ya que al presentarla debe impulsar el aprendizaje en el estudiante. De esta manera, se amalgaman las dos dimensiones de la actuación educativa, cuando el educador diseña una lección que tiene un propósito formativo, motivando la voluntad y la comprensión de sus alumnos para mantener la constancia en su aprendizaje, lo que caracteriza a la actividad formativa.

No obstante, el conocimiento es eminentemente una acción, lo cual significa -y esto resalta especialmente desde una perspectiva pedagógica- que al conocer se desarrolla la razón, y con ella el ser humano. Pues en educación no puede ser válido cualquier conocimiento, sino sólo aquel que promueva el perfeccionamiento humano, es decir, el que mejore intrínsecamente la potencia cognoscitiva (Naval & Altarejos, 2011, p. 36).

La importancia de la formación personal radica en la formación de la razón, pues el ser humano es un animal racional y al ordenar

lo más elevado de su naturaleza, ordena entonces todo su ser. Por tanto, la educación requiere el desarrollo de las capacidades cognitivas, no solo porque es necesario formarse en otros aspectos, sino porque si la enseñanza es formativa, no solo motivará la comprensión del estudiante, sino que también tendrá un impacto en la unidad de su ser personal, ordenando sus afectos y voliciones. La educación no puede limitarse a ser meramente instructiva, es decir, una acumulación de conceptos para mantener los indicadores de rendimiento de las instituciones. La enseñanza debe ser instructiva, ya que los contenidos son propicios para promover el perfeccionamiento de la persona humana, pero no se deben restringir a un simple acopio de nociones con propósitos ajenos a la educación. Es crucial que el estudiante asuma la responsabilidad de su propio desarrollo personal bajo la guía del educador, ya que este último no es un impositor de formas y estructuras que el estudiante deba aceptar sin cuestionar; más bien, es un guía que acompaña al estudiante en su autodescubrimiento como individuo capaz de asumir su propio desarrollo personal, y esto solo es posible si la enseñanza es formativa.

Comprendiendo esto, se puede entender por qué sostenemos que el proceso educativo es analógico y se manifiesta en la relación proporcional entre la instrucción y el aprendizaje. Para adentrarnos en este tema, es pertinente analizar la enseñanza y la formación como dimensiones que se relacionan analógicamente en todo acto educativo. Decimos que enseñar es una actividad cuya finalidad es externa a la potencia que la lleva a cabo, se ve claramente cuando el educador trabaja en el diseño de sus lecciones, cada una es una obra única cuyo proceso de elaboración puede variar debido a varias exigencias concretas y que deben ser adaptadas al contexto educativo que comparte el maestro con sus alumnos. Pero enseñar (proviene del latín *insignire*, marcar, señalar o distinguir) requiere mostrar la dirección o el sentido a través de signos. La lección reúne un conjunto de elementos que están impregnados de lenguaje y que indican al estudiante la ruta a seguir, el camino que puede tomar

para formarse. Aquí es necesario tener presente la clasificación de los signos formulada por Beuchot (2008) a partir de su modelo de hermenéutica analógica, ya que una lección está formada por la convergencia de muchos de estos signos, y la conjugación adecuada de ellos puede ser un factor decisivo para promover la formación del estudiante, así como la relación sintáctica, semántica y pragmática del lenguaje que están entrelazadas al indicar las vías propicias para una educación que busca exhortar al estudiante a asumir con seriedad su propio perfeccionamiento personal.

La instrucción demanda una comunicación sutil, por tanto, la hermenéutica analógica (Beuchot, 2015) se muestra pertinente, al implicar, explicar y aplicar con sutileza en el contexto apropiado. Asimismo, el docente debe poseer la habilidad de persuadir con lo que comunica, con el propósito de convocar la voluntad del estudiante, complementando su discurso con coherencia conceptual. En síntesis, el educador debe fusionar la retórica, el arte de persuadir, y la dialéctica, que descubre y demuestra la verdad. A menudo, se recurre a un enfoque relativista en la enseñanza, que es más sofisticado que retórico, al embellecer los discursos para hacerlos interesantes, pero carentes de significado. Evitar este error es crucial en la formación de educadores, pues si se actúa con prudencia y humildad, se observarán otros resultados en los estudiantes.

Sin embargo, nos encontramos también con un enfoque educativo que se centra por completo en la lógica y descuida por entero la retórica. Presenta un discurso altamente riguroso que no deja espacio para el aspecto simbólico o icónico de la enseñanza. Aunque puede atraer al intelecto con su enfoque dialéctico, no siempre logra persuadir al estudiante debido a la falta de motivación en la voluntad. La educación se dirige a toda la estructura personal del alumno, por lo que la enseñanza debe combinar la retórica y la dialéctica. La hermenéutica analógica es relevante porque permite comunicar la verdad de manera bella, sin perder el rigor del discurso. También se complementa con un modelo de enseñanza analógica que guía tanto a la voluntad como al intelecto a través de la comunicación retórico-

dialéctica. El educador debe practicar la sutileza y prudencia, fundamentales en la actividad docente, para desplegar el sentido de las cosas en un lenguaje coherente y comunicar la lección de manera formativa. La prudencia es la virtud clave para formar los hábitos que perfeccionan la condición humana, ya que combina lo teórico con lo práctico y regula sin reglas, creando espacios de enseñanza que fortalezcan las virtudes epistémicas y éticas.

La vuelta de la noción de virtud en la educación va de la mano con la idea de la educación del juicio, porque el juicio práctico depende de la virtud de la *frónesis* o prudencia, que tiene analogía con la lógica, a diverso nivel. Esto hace que la educación sea una virtud y la virtud producto de la educación. La virtud de la educación es educación de la virtud (Beuchot, 2016, pp. 96-97).

El retorno de la virtud a la educación es esencial para comprender el núcleo de la acción de aprender, que está conectado con la actividad de enseñar. Es crucial considerar que la enseñanza debe fomentar una acción, y aprender es en sí mismo una acción intrínseca, además de promover el hábito, que eleva la naturaleza humana al potenciar la capacidad implicada en el aprendizaje. Aunque en el contexto educativo a menudo lo que hace el estudiante es central, si el maestro reduce la formación a una actividad, está perdiendo de vista el aprendizaje intrínseco que debería promover como algo principal en sus lecciones. Este enfoque es común en un modelo de aprendizaje conductista que promueve un esquema de estímulo-respuesta, reduciendo el aprendizaje a la repetición mecánica y vulnerando la relación entre enseñanza y aprendizaje, así como obstaculizando la acción formativa de la persona.

Asimismo, el enfoque del aprendizaje equívoco o constructivista, a diferencia del anterior, se enfoca en la idea de que no es posible conocer la verdadera naturaleza de las cosas. Lo que se puede aprender se reduce a una construcción que puede ser influenciada por experiencias externas, internas o basadas en interacciones sociales. Este punto de vista limita el aprendizaje a la capacidad de reconstruir las estructuras mentales de cada individuo según sus experiencias, habilidades cognitivas

y contexto sociocultural, sin considerar el desarrollo humano que promueve. Además, parte de una visión antirrealista del conocimiento que no tiene justificación epistemológica. Para evitar estas limitaciones, proponemos un *modelo de aprendizaje analógico o de formación relacional, basado en hábitos*. Esto con la intención de reflexionar de manera más amplia sobre su necesaria aplicación basada en la analogía, para lo cual es importante subrayar la tensión que se evidencia entre las posturas conductista y constructivista, ya que ambas tienen aspectos que pueden ser reconciliados.

La formación relacional combina elementos del conductismo y del constructivismo para lograr una eficacia educativa que se centra en el progreso del estudiante. Reconoce la importancia del educando como centro del aprendizaje, pero también la necesidad de orientación por parte del maestro. Evita la acumulación de preconcepciones del educando que puedan llevar a un relativismo sin criterio, buscando en cambio formar hábitos intelectuales y volitivos que promuevan una vida contemplativa. El enfoque relacional busca la formación integral de la persona humana, buscando conectar lo que está separado desde diferentes perspectivas o tradiciones.

Contemplación es el término clásico que designaba la actuación racional en la que se funden entendimiento y voluntad, comprender y querer, inteligir y asentir. Desde la contemplación se hace posible y fecundo el conocimiento discursivo, basado en el razonamiento formal. También este es una capacidad humana y, por tanto, debe ser promovida en la educación, pues es parte del perfeccionamiento humano; pero lo es en la medida en la que participa de la acción inmanente, subordinándose y ordenándose a ella (Naval & Altarejos, 2011, p. 43).

La vida contemplativa se compone de la unión del intelecto con la voluntad y su actuación conjunta. En el contexto de los pensadores antiguos, la expresión *theoria* hacía referencia a esto, con un significado que difiere bastante del sentido moderno de teoría. Esto enfatiza el carácter inmanente de la formación, ya que aquel que está en constante perfeccionamiento interior puede contemplar con mayor claridad la verdad y el bien que van más allá del significado de la vida. Por lo tanto, el educador no enseña con el objetivo fijo de que el educando

se forme para desempeñar un trabajo específico, aunque esto también sea importante. Lo más relevante es que educamos para la vida, en consonancia con el fin de la naturaleza humana que es la felicidad.

A pesar de que la enseñanza y el aprendizaje constituyen dimensiones diferentes de un mismo acto, no deben ser vistos como entidades separadas, sino más bien como una unidad intrínseca a la práctica educativa. Desde esta perspectiva, es factible identificar tres modelos de práctica educativa.

1. *Modelo logicista-conductista o unívoco*: Bajo esta modalidad, la enseñanza se restringe a un lenguaje lógico y apodíctico, a partir del cual el educador estructura sus lecciones. Asimismo, se complementa con una formación que persigue resultados verificables empíricamente, logrados a través de un análisis meticuloso de la conducta de los estudiantes.
2. *Modelo erístico-constructivista o equívoco*: Este modelo se caracteriza por una enseñanza más sofística que retórica, ya que busca persuadir en función de la habilidad del interlocutor en lugar de la veracidad de lo expresado. En este tipo de educación, el interlocutor puede ser tanto el profesor como el alumno. Esta dinámica se vincula a la formación de un carácter principalmente subjetivo, puesto que lo relevante es la habilidad o competencia que el estudiante adquiere en el proceso, no la acción que la enseñanza provoca.
3. *Modelo relacional o analógico*: Este modelo establece una conexión entre lo dialéctico, que presenta un argumento coherente y comprensible, y lo retórico, que persuade la voluntad del estudiante. Es de suma importancia que esta vinculación se sustente en la veracidad de lo que se está comunicando. Asimismo, esta modalidad educativa busca una transformación interna de índole contemplativa en el educando. Esto implica que la lección posee un carácter formativo, dado que las actividades llevadas a cabo por el alumno propician el desarrollo del hábito y fomentan un cambio interno en el discípulo.

El enfoque educativo relacional, también conocido como educación analógica, es una propuesta de Mauricio Beuchot en la que hemos querido profundizar. Este modelo se fundamenta en la formación de hábitos en lugar de productos o competencias, y queremos subrayar que esto es vital para su implementación práctica. El hábito debe ocupar el centro, pero no como una actividad repetitiva que restrinja la libertad personal del estudiante. Aunque el hábito implica repeticiones para consolidar el conocimiento en la memoria, carece de sentido si no se le otorga significado. Para ello es necesario revisar la teoría del significado y su relación con nuestras representaciones y la realidad, así como su influencia en el desarrollo de las capacidades humanas a través de la enseñanza con sentido.

Es por lo tanto vital que el educando se habitúe a una serie de repasos significativos, a partir de los cuales se permita la comprensión, y esto lo facultará de manera solvente para explicar o elaborar sus propios juicios y argumentos sobre lo que son las cosas, pero sobre todo lo capacitan para hacerse cargo de la responsabilidad que tiene con su propio ser. Cuando esto acontece, es indicativo de que ya se ha instaurado como un hábito arraigado en la persona del estudiante, lo que conlleva a un auténtico cambio en su interior. El hábito no radica únicamente en repetir lo que ya conocemos, sino en expandir nuestras capacidades. El maestro no lo hace, simplemente le muestra al estudiante el camino correcto para que él mismo cultive hábitos que lo perfeccionen. Es por ello por lo que es crucial que exista una educación que permita al educador y al estudiante crecer y desarrollarse, uno a través de la enseñanza y el otro a través del aprendizaje, sin dejar de enseñar también a otros con su ejemplo.

2. Relevancia de la teleología en la educación

La educación y todo lo que conlleva adquiere sentido únicamente si conocemos el propósito que persigue. Siempre nos cuestionamos por qué las personas se comportan de cierta manera, pero la educación ha descuidado su fin. Proponemos regresar a la finalidad de la educación y reflexionar acerca del propósito de la acción educativa. Ya habíamos abordado la distinción entre el fin objetivo y el fin

subjetivo de la actuación humana, aclarando a la vez que el fin objetivo tiene prioridad sobre el fin subjetivo, y ahora deseamos examinar la relación entre el propósito y el individuo desde su propio ser. Antes de plantear esta distinción, es crucial comprender que la estructura de la persona humana no se limita únicamente a su cuerpo, sino que también comprende su alma. En el sujeto existen objetivos naturales determinados por procesos fisiológicos y objetivos libres que emanan de la elección voluntaria personal. (Naval & Altarejos, 2011).

Ambos fines intervienen en la realización de una acción humana, como, por ejemplo, en la relación que surge al alimentarnos. En este caso, el acto está claramente determinado por una necesidad biológica que nos permite sobrevivir, pero la forma en la que nos alimentamos no está predefinida. Podemos elegir entre comer frutos secos que nos ofrece la naturaleza o explorar las amplias opciones gastronómicas existentes, dependiendo de la región del mundo en la que nos encontremos. Aquí, existe un propósito natural que motiva la acción de una manera específica, pero la forma en que lo hacemos depende exclusivamente de nuestra elección. También podemos pensar en una elección condicionada por las circunstancias físicas del individuo, por ejemplo, cuando alguien espera con ansias un viaje y se organiza todo para hacerlo, pero al llegar al lugar, se siente mal y no puede participar en las actividades planeadas debido a un problema de salud. En este caso, el viaje se realiza, fue elegido, pero no se puede disfrutar debido al problema de salud, convirtiéndose en una limitación natural que impide que la acción de disfrutar el viaje se materialice. Esto demuestra que las acciones humanas no están simplemente guiadas por propósitos naturales o libres, sino que ambos se combinan, porque el individuo es integral, tiene una unidad ontológica propia que se manifiesta en diferentes dimensiones.

No obstante, en la educación no siempre se toma en consideración esta distinción lógica entre los propósitos naturales y los propósitos libres. Esto puede conducir a una visión reduccionista de carácter materialista, centrada únicamente en los hábitos naturales del ser humano y descuidando los aspectos sociales y culturales tan

importantes para la formación. También puede darse el caso opuesto, una orientación espiritualista que descuida la formación estética (*aisthesis*, percepción o sensación), esencial para el desarrollo integral de las potencialidades sensitivas que poseemos. Es importante tener en cuenta que la educación debe responder a nuestra integridad específica, articulando tanto los propósitos naturales como los libres de nuestra condición humana.

Es crucial resaltar que los seres humanos actúan motivados por diversas causas, las cuales pueden ser categorizadas en dos grandes grupos: la causa eficiente y la causa final. Hasta ahora, nos hemos enfocado en investigar por qué actuamos de cierta manera en el ámbito de la educación, lo que nos lleva a cuestionar cuál es la causa eficiente de esta conducta. Ahora, nos disponemos a responder a la pregunta de por qué actuamos de esta manera también desde la perspectiva de la acción educativa, explorando así el tema de la causa final. Podemos establecer una analogía con un ejemplo clásico: un individuo empuja una ficha de dominó, la cual a su vez empuja a otra ficha y así sucesivamente, hasta que la última ficha cae. Esto evidencia que existe una cadena de causas y efectos que se suceden en secuencia, pero si no hubiera existido un primer movimiento, que depende de la intención del individuo que empujó la primera ficha de dominó, esta secuencia nunca se habría iniciado y la última ficha jamás habría caído. Esto demuestra que hay un inicio y un fin en el movimiento, por lo que la cadena causal no es un ciclo sin principio ni final.

La actuación humana se asemeja en cierto modo, pero con notables diferencias. Los actos pueden estar motivados por diversas circunstancias e intenciones, y siempre tienen un propósito específico, así como un punto de culminación. Esto nos revela la riqueza de significado de la palabra “fin”, que puede generar cierta ambigüedad. Para distinguir esta singular polisemia, utilizaremos las expresiones propuestas por Aristóteles. El fin puede ser comprendido como *telos*, representando la culminación o el logro alcanzado por la acción humana, al que llamaremos *fin-causa*. También puede ser entendido

como *péras*, es decir, como el término o la finalización temporal del acto, que denominaremos *fin-efecto*. Por ejemplo, tener la intención de ganar un concurso es diferente a terminar en primer lugar, ya que el primer caso se refiere a la finalidad que buscamos al inscribirnos, el fin como *telos* del acto (*fin-causa*), mientras que el segundo caso se refiere al puesto que ocupamos al finalizar el concurso, el sentido de fin como *péras* (*fin-efecto*).

Cuando nos referimos al fin último de la vida humana, hablamos del *fin-causa* y no del fin efecto. Este fin último es la máxima expresión o realización de la vida, que se manifiesta precisamente en la felicidad. Al alcanzar este fin último, se experimenta una plenitud absoluta en la vida humana, ya que la voluntad está satisfecha y no hay necesidad de desear algo más, ya que se posee todo lo que se buscaba. A diferencia de los propósitos parciales, que son metas alcanzables, pero no absolutas, es decir que, al lograrlas, el individuo sigue anhelando otras metas posteriores que le dan sentido a su vida diaria. Sin embargo, al igual que las fichas de dominó están ordenadas de una forma específica para que puedan comunicar el movimiento, los propósitos parciales también pueden alinearse con el fin último de la vida humana, ya que cada objetivo parcial alcanzado al concluir una acción, y que se adapte a la naturaleza racional del ser humano, corresponde entonces a la felicidad y, por lo tanto, a la realización perfecta de nuestra existencia. Y esto es precisamente lo que busca la educación; establecer un camino sólido para la realización de la vida personal a través del perfeccionamiento de la condición humana, que se logra mediante la formación educativa.

En la educación, la relación correcta entre fin final y fines parciales es una relación de participación de estos en aquel; y tal relación no tiene carácter lógico-formal, sino operativo-material. La participación teleológica no se realiza mediante un diseño conceptual de actividades congruentes, definidas por una pluralidad de fines parciales y terminales, sino mediante la configuración y modulación de las actividades por el sentido que señala la acción inmanente y formativa que actualiza inmediata e instantáneamente el fin final (Naval & Altarejos, 2011, p. 90).

En este sentido, es esencial respetar la jerarquía de los fines buscados en el aprendizaje. Los fines parciales no deben transformarse en el fin final, ya que esto desvirtuaría la labor educativa. Por lo tanto, es crucial comprender que ningún fin parcial puede superar a la felicidad, hacia la cual todo ser humano se inclina. Si analizamos los fines parciales, podemos percatarnos de que en cierta medida representan la realización de la voluntad al lograr o actualizar un fin parcial. En la vida práctica, hay numerosos bienes parciales que satisfacen parcialmente nuestro deseo, pero nunca de forma completa. Por el contrario, la felicidad es el bien supremo en el cual participan todos los demás bienes de la vida práctica, y esta participación es gradual. Por ello, la felicidad es el bien de mayor valor para la vida humana, mientras que la fama, el dinero o el poder son bienes intermedios y finales, no pueden convertirse en el fin último de la vida. Esta aclaración es necesaria para orientar la labor educativa, pero lo que verdaderamente importa en este sentido no es la felicidad en sí misma, que es más propia de la ética, sino la preparación para llevar este estilo de vida, que es lo central y significativo en la educación.

De cierta manera, Sócrates sostiene que la educación debe enfocarse en practicar la virtud, y esta noción es compartida por nosotros. Como educadores, recae en nosotros la responsabilidad de acompañar al estudiante para que, a través de su esfuerzo, pueda percatarse de que es él quien tiene el poder de forjarse, ya que solo el estudiante puede alcanzar el fin último de la educación, que es el *obrar feliz*. Nosotros simplemente orientamos en este proceso de autodescubrimiento, para que al final el estudiante sea consciente de su capacidad para cultivar hábitos virtuosos que lo conviertan en una mejor persona. Es por esto por lo que la formación de la razón práctica y teórica es esencial en la educación, ya que implica *formar la racionalidad analógica*, que a su vez promueve hábitos virtuosos como la prudencia y la sabiduría.

En cuanto a la filosofía, ella tenía por sobre todo el cometido de brindar *phrónesis* y *sofía*, esto es, prudencia y sabiduría. Y ambos casos se trata de la

formación del juicio: en la razón práctica, el juicio prudencial o *phronético*; en la razón teórica, el juicio sapiencial. E incluso había ocasiones en que se manejaba una analogía entre ambos juicios: el juicio prudencial era a la razón práctica lo que el sapiencial a la teórica. Así pues, la finalidad prioritaria era formar en la *phrónesis*. La prudencia, como lo hace ver Aristóteles, es la sabiduría de lo concreto, particular y contingente, al modo como la sabiduría lo es de lo abstracto, universal y atemporal. Por eso la prudencia corresponde a la ética y la sabiduría a la metafísica (Beuchot, 2017, p. 49).

Por tanto, no está de más afirmar que el propósito de la educación es la contemplación, que equivale al obrar feliz. Es comprensible que esto pueda causar cierta sorpresa, o incluso algunas objeciones, especialmente en aquellos que están acostumbrados a ver la contemplación como un estado místico de sublimes misterios que no se puede experimentar en la vida cotidiana. Pero esta representación idealizada de la contemplación es una falsa conciencia de la realidad, porque hemos mencionado que la contemplación no se trata de un alto grado de abstracción que huye del ruido mundano, sino del encuentro de horizontes entre la comprensión y la voluntad. Ahí es donde la razón teórica se encuentra con la práctica, son una misma razón, a la que hemos llamado razón analógica, debido a los sentidos que tiene, ya que no se predica unívocamente de la razón, como si se tratara de un simple proceder demostrativo como lo ha propuesto el racionalismo moderno, pero tampoco se predica de manera equívoca, en el sentido de los pensadores del Romanticismo que consideran mejor una razón emocional en oposición a la razón ilustrada. Por eso, la razón analógica o *racionalidad analógica* nos habla de la naturaleza humana, porque en ella se entrelazan teoría y práctica actuando como una, ya que el ser humano es en parte entendimiento, pero también en parte apetito racional, al que nos referimos con la expresión voluntad, que proviene del verbo *volo*, que significa querer. Esto es lo que dispone todo nuestro ser, de manera integral, a conocer y amar (que es la forma más perfecta de querer), y esta relación analógica es contemplar, conocer lo que se ama y amar lo que se conoce.

3. La Muerte de Sócrates como referente analógico de actuación educativa

Una de las obras más reconocidas del neoclasicismo es *La muerte de Sócrates*, pintada por Jacques-Louis David y presentada en el Salón de París en 1787. En esta escena, observamos a Sócrates enfrentando su sentencia de muerte con serenidad, rodeado de sus seguidores, incluyendo a Critón, quien ruega que desista de tomar la cicuta. A pesar de las súplicas y lamentos, Sócrates parece tranquilo y paciente, dirigiéndose a sus discípulos con serenidad. Toma el recipiente con la cicuta, ofrecido por el carcelero con turbación, pero sin insistencia. En la pintura, Simmias y Cebes, interlocutores clave en el Fedón, se encuentran a la derecha del cuadro detrás de Sócrates, mientras que Platón, de espaldas al filósofo, parece ajeno a los acontecimientos debido a que, según su propio relato, estaba enfermo ese día. Su presencia, a la vez una ausencia, crea un juego dialéctico en el cuadro, al igual que se refleja en Sócrates, el hombre que habla sobre el cuidado de la vida intelectual frente a su destino, que es la muerte corporal.

La muerte de Sócrates, en general, se considera un ejemplo de vida que podríamos emular. ¿Existe una gesta más impresionante que la de un hombre injustamente juzgado por sus detractores, que aun así elige mantenerse fiel al valor de la justicia y la verdad, en lugar de ceder a los afectos y reproches habituales de sus congéneres? Es una situación admirable, ya que las circunstancias que rodean la vida de Sócrates infunden esperanza en el ser humano. Sin embargo, la singularidad de estos eventos solo puede servir como guía y no debe convertirse necesariamente en el modelo de vida que debemos seguir. Cada persona manifiesta la posibilidad de superarse a sí misma de manera diferente, ya que la condición humana es una apertura única, un enfoque personal hacia los demás o hacia el mundo, que no está restringido por determinaciones biológicas o culturales. Aunque las influencias internas y externas tienen un gran impacto en nosotros, son asumidas por un ser personal y no simplemente por nuestra naturaleza animal. Esto se evidencia en

la forma en que aprendemos del entorno con el que interactuamos, y en cómo adaptamos nuestras potencialidades para personalizar nuestras acciones y actividades, en línea con nuestro crecimiento individual, según Naval y Altarejos (2011).

En nuestro interior se manifiesta una tensión entre nuestra imperfección y la posibilidad de perfeccionarnos. Este es el significado inmanente de nuestra existencia, el cual debemos preservar y resguardar. Antes de beber la cicuta, Sócrates recuerda a sus discípulos la importancia de la vida interior y las demandas del crecimiento personal. Es crucial comprender que el ser humano no nace completamente formado ni predeterminado para ser de una manera específica, sino que tiene la capacidad de asumir con creatividad lo que está más allá de su individualidad. La expresión y realización humana no se limitan a una única forma, pero es nuestra responsabilidad orientar nuestra condición humana para humanizar nuestra existencia y dirigir nuestra fragilidad hacia la grandeza de la vida alcanzada, donde la educación y la cultura desempeñan un papel crucial.

Justamente el maestro (que proviene del latín *magister*), en su ignorancia docta, puede discernir el significado de la vida, sin ser la norma de la vida misma. Educa con la intención de despertar las capacidades no determinadas de sus alumnos, no con el fin de ganar seguidores y ampliar su grupo de aduladores, que los hay muchos. En realidad, esto va en contra del comportamiento del educador, porque su objetivo es humanizar la vida de las personas, elevando la mirada del intelecto y la voluntad hacia la finalidad de la persona humana. Para eso necesita que sus alumnos estén dispuestos a ejercitar las capacidades racionales y volitivas, porque el educador es consciente de que debe cultivar el intelecto, pero también los sentimientos y la voluntad de sus alumnos. El maestro guía y dirige la conducta de aquellos que lo necesitan, pero no impone sus criterios ni preceptos, corrige con paciencia y humildad, pero nunca humilla ni castiga con severidad, actúa con moderación y prudencia, y con determinación profesionaliza su labor de enseñar a otros las posibles formas en las que el crecimiento interior puede surgir en la

vida personal. Por eso el educador es profesor (*pro-fessus*, confiesa delante de) porque declara a otros la posibilidad de perfeccionarse que espera en su propia individualidad, pero también es docente (*docens*, el que conduce) porque guía a sus alumnos en el camino de la responsabilidad que tiene cada ser humano con el sentido de su vida y la finalidad que le es inherente.

La vida y la muerte de Sócrates nos ofrecen una visión profunda de lo que implica la educación, al mostrarnos cómo el proceso de elevar la imperfección humana ennoblece el espíritu de la cultura y debe ser transmitido a otros. Solo de esta manera se convierte en una parte integral de nuestras tradiciones y memoria, es decir, de nuestra identidad personal, regional y nacional. El significado de la cultura reside en las cosas que valoran la forma de vida común que compartimos como sociedad, enriquecida aún más por la introducción de la novedad que cada ser humano aporta. En todo ello resulta patente la actuación educativa y su relación con la finalidad de la educación desde la perspectiva de la racionalidad analógica, que implica la necesidad de un aprendizaje basado en hábitos virtuosos, inspirado en un modelo de educación que se fundamenta en la concepción aristotélica de la *areté*.

Conclusiones

En este estudio se ha explorado la compleja relación entre la acción y la actividad en el contexto educativo, destacando la importancia de comprender ambas dimensiones para lograr una enseñanza y formación efectivas. La distinción entre el fin de la acción (*finis operis*) y el fin del agente (*finis operantis*) es fundamental para diferenciar la naturaleza de los actos humanos, incluyendo los educativos. La educación no debe ser concebida solo como una transmisión de conocimientos o una acumulación de conceptos, sino como una actividad que fomente el perfeccionamiento humano a través del desarrollo de la razón y la virtud. La acción educativa combina intrínsecamente el aprendizaje y la enseñanza, donde el aprendizaje es una acción que perfecciona la potencia del individuo,

y la enseñanza es una actividad materializada en la lección del docente. Este proceso educativo debe ser formativo, motivando no solo la comprensión intelectual del estudiante sino también su desarrollo personal integral.

Un modelo educativo analógico o relacional, que equilibra elementos del conductismo y del constructivismo, emerge como una propuesta adecuada para fomentar hábitos intelectuales y volitivos que promuevan una vida contemplativa. La educación, en este sentido, se entiende como una acción formativa que debe trascender la simple instrucción, orientándose hacia el perfeccionamiento de la naturaleza humana y la búsqueda de la felicidad. La enseñanza debe combinar retórica y dialéctica, comunicando la verdad de manera bella y rigurosa, y fomentando en el estudiante el hábito de la contemplación, que une intelecto y voluntad en una acción conjunta. La prudencia, como virtud clave, guía este proceso, promoviendo espacios educativos que fortalezcan tanto las virtudes epistémicas como las éticas. Así, la educación se convierte en una acción transformadora que busca el perfeccionamiento integral del ser humano.

La genuina relevancia de la educación se manifiesta al comprender su propósito fundamental, el cual radica en orientar a los individuos hacia la plena realización de sus vidas. Este propósito se evidencia en la capacidad de perseguir metas naturales y libres, mostrando la integridad inherente a la condición humana. Pasar por alto esta distinción podría derivar en una visión simplista de la educación, enfocada exclusivamente en aspectos biológicos o espirituales, sin considerar la unidad esencial del ser humano. La felicidad, como máxima realización de nuestra existencia, debe ser el punto de referencia de la educación, trazando un camino que conduzca al desarrollo pleno de la persona a través del perfeccionamiento de su condición humana.

La importancia de la educación en la formación de individuos capaces de actuar de manera feliz es destacada por Sócrates. Cultivar hábitos virtuosos mediante la unión de teoría y práctica es fundamental, según él. La educación debe promover tanto la prudencia (*phrónesis*) como la sabiduría (*sofía*), formando juicios

sólidos en ambos campos. El fin último de la educación es la contemplación, que permite conocer y amar integralmente. De esta manera, la educación no solo prepara a las personas para la vida práctica, sino que también las capacita para alcanzar una vida plena y significativa, dirigida hacia la felicidad como el bien supremo de la vida humana.

Bibliografía

- Beuchot, M. (2008). *La semiótica. Teorías del signo y el lenguaje en la historia*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- _____, (2015). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación* (5ta Ed.). México D. F., México: UNAM.
- _____, (2016). *Hechos e interpretaciones. Hacia una hermenéutica analógica*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- _____, (2017). *Perspectivas hermenéuticas*. México D. F., México: Siglo veintiuno.
- Jaeger, W. (1995). *Paideia. Los ideales de la cultura griega* (J. Xirau & W. Roces Trads.). México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno-Sarmiento, D. (2022). *Racionalidad analógica y formación interdisciplinar* [Tesis de Maestría]. Bogotá D. C., Colombia: Universidad Sergio Arboleda.
- Naval, C. & Altarejos, F. (2011). *Filosofía de la educación*. Navarra, España: EUNSA.

Martin Heidegger: De la hermenéutica de la facticidad a la esencia de la Poesía

Daniel Felipe Moreno Sarmiento⁴

Universidad Sergio Arboleda, Bogotá

ORCID ID: 0000-0003-1212-381X

danielf.moreno@usa.edu.co

Eduardo Mancipe-Flechas⁵

Universidad de la Salle, Bogotá

ORCID ID: 0000-0002-9923-9235

emancipef@unisalle.edu.co

Resumen

El texto analiza la evolución del pensamiento hermenéutico de Martin Heidegger, enfocándose en su transición de la hermenéutica de la facticidad hacia una interpretación ontológica más profunda relacionada con la esencia de la poesía y la técnica. Heidegger redefine la comprensión tradicional de la hermenéutica, proponiendo una visión en la que el *Dasein*, o ser-ahí, se autointerpreta desde su propia facticidad, revelando así su existencia auténtica frente a la inauténtica. La discusión avanza hacia la esencia de la técnica, donde Heidegger contrasta la técnica moderna con formas más originarias de revelación poética, sugiriendo que ambas constituyen diferentes modos de desocultamiento o *ἀλήθεια*. Finalmente, se aborda cómo la poesía actúa como un evento fundamental de desocultamiento, estableciendo una conexión intrínseca entre arte, verdad y la existencia humana auténtica.

Palabras clave: Heidegger, Hermenéutica de la facticidad, Esencia de la poesía, Técnica y *ἀλήθεια*, *Dasein*, Existencia auténtica e inauténtica.

4 Docente—investigador de la Escuela de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Sergio Arboleda, Bogotá D. C., Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1212-381X>.

5 Profesor del *Departamento de Filosofía, Artes y Letras* adscrito a la Escuela de Humanidades y Estudios Sociales de la Universidad de La Salle. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9923-9235>.

Abstract

The text analyzes the evolution of Martin Heidegger's hermeneutical thought, focusing on his transition from the hermeneutics of facticity towards a deeper ontological interpretation related to the essence of poetry and technique. Heidegger redefines the traditional understanding of hermeneutics, proposing a vision in which *Dasein*, or being-there, interprets itself from its own facticity, thus revealing its authentic existence as opposed to its inauthentic one. The discussion moves toward the essence of technique, where Heidegger contrasts modern technique with more originary forms of poetic revelation, suggesting that both constitute different modes of unconcealment or *ἀλήθεια*. Finally, it addresses how poetry acts as a fundamental event of unconcealment, establishing an intrinsic connection between art, truth, and authentic human existence.

Keywords: Heidegger, Hermeneutics of facticity, Essence of poetry, Technique and *ἀλήθεια*, *Dasein*, Authentic and inauthentic existence.

1. Facticidad, comprensión y posibilidad de acción

Es imprescindible referirnos en primera instancia a la hermenéutica de la facticidad que, de manera especial configura el proyecto rector del quehacer hermenéutico. El paso de la epistemología a la ontología, en la disciplina de la interpretación, constituye un giro copernicano para la reflexión en torno a la pregunta por el *actus interpretandi*. Este tránsito de la discusión metodológica al cuestionamiento fundamental por el ser enmarca el ápice del pensamiento heideggeriano en lo que respecta a la hermenéutica como tal. Un aspecto que está altamente relacionado con el proyecto que se emprendió en *Ser y Tiempo* (1927). Al acercarnos al punto central de los cursos de 1923, no podemos perder de vista que la preocupación de Heidegger no reside ya en la labor que Dilthey había emprendido al intentar hallar un fundamento epistemológico para las ciencias del espíritu, éste es un tema de no-retorno en la filosofía hermenéutica heideggeriana, mientras que en Gadamer encontraremos el paradigma opuesto, es decir, el retorno a los asuntos coligantes a la epistemología de las ciencias humanas, pero esta vez partiendo de las bases incipientes, aunque funcionales, de la hermenéutica de la facticidad.

En lo concerniente a la facticidad misma es primordial entender que es la denominación característica para referirse al estado de arrojamiento o condición temporal del *Dasein*, es decir, su *premanifestidad*. Por lo que estrictamente hablando, la premanifestidad define la concreción del ser-ahí que se articula en tres dimensiones constitutivas que reafirman la condición del existir propio del *Dasein*, a saber, el «sentimiento de la situación» o el encontrarse (*Befindlichkeit*), la comprensión (*Verstehen*) y el habla (*Rede*). Así, el encontrarse que es la situación que se le premanifiesta al ser mismo del *Dasein* siempre es un proyecto comprensor, que posee una previa manifestación de ser-en-el-mundo (*in-der-welt-sein*), esa premanifestabilidad es a lo que Heidegger denomina comprensión. Vemos en este punto cómo la concepción heideggeriana de la comprensión se desliga de la tradición hermenéutica, que interpreta para comprender ulteriormente, aspecto que cambia de una manera radical en la hermenéutica de la existencia, ya que el ser-ahí, desde su «haber previo» se comprende a sí mismo interpretándose, apropiándose de su existir proyectado como poder-ser, es decir, apropiándose de sus posibilidades de existencia.

En este punto, vale la pena aclarar que la hermenéutica de la facticidad tiene un doble sentido, por un lado, puede ser entendida como filosofía que tiene como objeto de su reflexión al *ens hermeneuticum* y, por otro lado, como el ser que, desde su facticidad, se plantea la pregunta por sí mismo, que sólo puede ser el *Dasein*.

Esta posibilidad de elucidación se funda en lo que la existencia es: un espacio abierto que no está integralmente regulado por el orden de los instintos, sino que puede determinar su orientación vital fundamental y librarse de las interpretaciones «alienantes» de su ser (Grondin, 2008, p. 47).

Es así como el *Dasein* es una inquietud para sí mismo que parte de la «modalidad de la preocupación» por su existencia. Razón por la cual el ser-ahí siempre está en condición acuciante de interpretación, adquiriendo conciencia de que al intentar interpretarse a sí mismo parte no sólo de un estado de necesidad y susceptibilidad hermenéutica, sino también de precomprensiones que lo constituyen como ser proyectado.

Sin embargo, y aquí reside una de las grandes problemáticas para Heidegger, el ser-ahí tiende a olvidar su propia facticidad. Por lo que la hermenéutica, propuesta por Heidegger en sus cursos de 1923, tiene la labor de recordarle al ser-ahí su propia facticidad, mitigando el auto-ocultamiento que este mismo descuida en el estado de caída que se caracteriza por un estar perdido en la opinión pública que cualifica al hombre-masa. Por esto, la hermenéutica de la facticidad es eminentemente destructora, destruye las interpretaciones que constituyen la alienación de la existencia del *Dasein*.

Si hay necesidad de destruir se debe a que la existencia intenta evitarse a sí misma, ansía deshacerse de esa inquietud radical que ella es para sí misma. La existencia busca calmarse, evitarse, sucumbiendo de este modo a la «decadencia» que la sigue como su sombra (Grondin, 2008, p. 49).

Esto es lo que se define como existencia inauténtica, un estar lejos de sí mismo que debe eludir el *Dasein* que se disponga a realizar una existencia auténtica en todo sentido. Intencionalidad que sólo puede ser llevada a cabo en la comprensión, pues “este comprender penetra en las posibilidades «porque tiene la estructura existencial que llamamos proyección (*Entwurf*)». Y en este carácter de proyección, «el comprender constituye lo que podemos llamar la visión (*Sicht*) del ser-ahí»” (Bengoa, 1997, p. 95), que en esencia se despliega en la interpretación acogiendo las posibilidades que hace suyas el comprender mismo. En este sentido

[...] la interpretación es la «elaboración de las posibilidades proyectadas en el comprender». En la interpretación de la comprensión, lo comprendido «tiene la estructura de algo *como (als)* algo». Este «como» «constituye la estructura del carácter explícito de lo comprendido, constituye la interpretación» (Bengoa, 1997, pp. 95-96).

Este *como* es una estructura originaria que es antepredicativa, pues de hecho “las cosas nos aparecen originalmente *como* silla, *como* mesa, etc. Pues las cosas aparecen siempre-ya desde una totalidad de funcionalidades, que «es fundamento esencial de la interpretación cotidiana, praxivisiva»” (Bengoa, 1997, p. 96). Esto nos lleva hablar de una distinción importante al respecto, la triple estructura de

anticipación que se manifiesta en el ejercicio de una interpretación explicitante (*Auslegung*): 1) un «haber previo» (*Vorhade*) de esa totalidad de funcionalidades como el horizonte a partir del cual el ser-ahí se comprende, 2) una «manera previa de ver» (*Vorsicht*) que fija la ruta por la cual la interpretación halla lo comprendido, en el sentido de estar guiada por una perspectiva o punto de vista, y 3) una «manera previa de entender» (*Vorgriff*) donde la interpretación se apropia de lo comprendido desde una conceptualidad que anticipa lo que se comprende (Grondin, 2008, p. 57).

Para tener más claridad en lo que se ha venido mencionando hasta este momento es importante atender a la noción de *ser-en* del ser-en-el-mundo. Entendamos por *mundo* la condición ontológica en la que los seres intramundanos nos salen al encuentro. En este caso, observamos que el *Dasein* desde su facticidad está condicionalmente dirigido-a, que es a la vez un estar ocupado-de (*Besorgen*). “La forma de ocuparse-de más originaria es la *praxis* (*Umgang*). Sólo posteriormente a ésta puede darse un dirigirse-a en forma de mero contemplar, que es otra forma de ocuparse-de” (Bengoa, 1997, p. 49). Ahora, en el ocuparse-de originario (*praxis*) es precisamente donde el *ser-a-la-mano* (*Zuhandenheit*) nos sale al encuentro como utensilio, que en esencia se define como un algo-para, que posee una estructura ontológica de remisión, es decir, lo-a-la-mano se caracteriza por su remitirse-a otro utensilio, formando así una totalidad de utensilios que son igualmente diversas formas de ser-para. Cabe señalar que esta estructura ontológica de remisión del utensilio es la esencia de la funcionalidad misma, por lo que existe también una totalidad de funcionalidades que devienen de la funcionalidad de una totalidad de utensilios. A esto nos referíamos anteriormente cuando indicábamos que el ser-ahí posee como tal un haber-previo de esta totalidad de funcionalidades que entrelazadas conforman un en-favor-de (*Umwillen*).

Este entrelazamiento consiste en que el para qué de una funcionalidad es el qué de la funcionalidad ulterior (el martillo es para meter clavos, el meter clavos es para unir maderas, el unir maderas es para hacer un tejado, el hacer un tejado es para proteger de la lluvia). Al final de esta cadena

de funcionalidades encontramos necesariamente un para qué que no es qué de un ulterior para qué, sino un en-favor-de... (el proteger de la lluvia no es para...sino un favor de...). El ente en-favor-de quién se da un entrelazamiento de funcionalidades es siempre el ser-ahí, cuyo ser consiste en que le concierne su ser. Al proyectarse en una posibilidad de ser (*verbi gracia*, el protegerse de la lluvia), el ser-ahí elige al mismo tiempo una totalidad-de-funcionalidades entrelazadas con este en-favor-de y las formas correlativas de ocuparse-del ente intramundano (Bengoa, 1997, p. 50).

En el proyectarse del *Dasein* se da entonces una apertura a esta totalidad de funcionalidades que son la premanifestidad como un haber-previo en donde el ser-en del ser-ahí posibilita que el ente intramundano nos salga al encuentro. Así es como la totalidad de entrelazamientos mundanos componen la significatividad o estructura ontológica del mundo, que en términos heideggerianos es la mundanidad del mundo. Por eso ser-en-el-mundo es la forma primaria del encuentro del ser-ahí con el ente, *in-der-welt-sein* es por tanto la constitución ontológica del *Dasein*, es allí donde el ocuparse-de originario revela al ente como utensilio, como ser-para, que bien expresa el término *praxivisión*. El examen que hemos realizado hasta aquí nos permite establecer un vínculo entre facticidad-comprensión-interpretación y ente intramundano-utensilio-funcionalidad, relación que sostiene el *mundo* como condición ontológica que posibilita que el ente intramundano salga al encuentro de nuestra facticidad. Esclarecida esta ilación podemos dar un paso más hacia nuestro objetivo, así, acogiendo los resultados de la elucidación previa intentaremos profundizar en el sentido originario que se oculta en la esencia del utensilio o *lo-a-la-mano*, que es formalmente la pregunta por la esencia de la técnica, que nos permitirá entrever una forma de desocultamiento que nos desaleja del peligro creciente de la forma hegemónica de la técnica como *Gestell* y nos acerca a los cauces de la *ποίησις* como *ἀλήθεια*.

2. Des-ocultar como esencia de la técnica

Sabemos que en la actualidad la técnica es un acuciante objeto de estudio, que plantea significativos interrogantes, pero, por lo

mismo, ocasiona la aparición de una estela de interpretaciones que exige un análisis desde diversos ámbitos disciplinares. Evidencia de lo mencionado es la gran variedad de acepciones que nos podemos encontrar del término técnica: para algunos puntos de vista será una habilidad que ha permitido adecuar el mundo natural a las necesidades humanas, para otros, el tema radical a discutir es la relación de la *τέχνη* con el desarrollo de la civilización; o también, algunos ámbitos de reflexión ética se interesan primordialmente por un análisis específico de las consecuencias, que la exaltación del “*saber hacer*”, pudiera desencadenar en el futuro próximo para la humanidad. Incluso sería otra de las muchas manifestaciones interiores del hombre que se han de exteriorizar por medio de la fabricación. Pero el abordaje filosófico de la esencia de la técnica era un proyecto aún sin emprenderse. Es así como Heidegger labra un nuevo derrotero para reflexionar, desde otra perspectiva, el fenómeno técnico. Su conferencia sobre *La pregunta por la técnica* nos ayuda a esclarecer el sentido de la esencia de la *τέχνη*, razón por la cual será necesario realizar un análisis general que nos lleve a elucidar lo propio de la técnica moderna, es decir, la *Gestell* (o estructura de emplazamiento), en la que germina el peligro de la inautenticidad, puesto que oculta una forma más originaria de *ἀλήθεια*, concepto que justamente es crucial en el sentido de que la técnica «lleva hacia delante» (*hervorbringen*) lo que aún no está presente, develándole poiéticamente como algo verdadero.

No obstante, es primordial que las consideraciones precedentes que se han realizado al tratar la técnica se tengan presentes para entender el planteamiento heideggeriano. Es un hecho que tanto la definición antropológica, que concibe la técnica como un saber hacer, como la definición instrumental, que la considera un medio para fines, son como tal concepciones que nos proporcionan una noción correcta de la percepción común que se tiene de la técnica, pero no verdadera en referencia a la esencia de esta misma. Esto no quiere decir que la noción que comparten estas definiciones sea errónea en lo que respecta a la técnica, por lo que no es en vano que

podamos estimar y analizar la idea de técnica como *instrumentum*, podemos entonces abarcar esta concepción, que a pesar de ser superficial para nuestra finalidad, nos puede sugerir un camino para empezar a profundizar en el sentido de la técnica. La aparición de lo instrumental en el mundo artificial, siempre nos deja ante la pregunta por la causa de su aparición, y este aspecto nos permite ver claramente que uno de los problemas que se plantea para nosotros es el de la causalidad.

El pensamiento aristotélico propone una base de la cual partir para abordar la cuestión de la causalidad, pues aclara la naturaleza de la causa en cuanto tal, y desglosa sus tipos: causa material (de qué está hecho), causa formal (qué es lo que lo hace ser), causa eficiente (quién o qué lo ha hecho aparecer), causa final (para qué ha sido hecho). Pero para Heidegger no es del todo propicia la consideración que se mantuvo por largo tiempo en la tradición sobre lo que implica la causalidad, para el filósofo alemán la idea de un motor, que tiene la capacidad de dotar de movimiento a otra cosa no explica la causalidad como tal. Según lo estima el propio Heidegger la causa comprende la idea de *ser responsable* o también la acepción de *ser deudor* (*Verchulden*). Para enunciar esto de una manera más clara nos remitiremos a un ejemplo ya clásico en la historia de la filosofía que el mismo Heidegger nos propone a través de la copa de plata: el material de la copa es la plata (causa material/*causa materialis*), el *εἶδος* de la copa es la forma a partir de la cual ésta ha tomado su ser (causa formal/*causa formalis*), mientras que el artesano es quien moldea el material e imprime la forma (causa eficiente/*causa efficiens*), para tener como tal el objeto sacrificial que ha de ser un elemento central en la consagración (causa final/*causa finalis*).

Es importante que entendamos que no es aquí nuclear la figura del artesano, quien es simplemente el encargado de reunir la materia y la forma para lograr un fin concreto. Veamos ante todo la relevancia de la *causa finalis*, ésta ha sido la responsable del estar-ahí de la copa, pero aún más, este objeto sacrificial está en deuda no sólo con el ámbito sacro y religioso del que ahora hace parte, sino

también con el artesano, la plata y la forma (*εἶδος*). De manera que tenemos ante nuestros ojos cuatro formas de ocasionar la aparición de algo (causalidad), es decir, eso que permite el acaecer de la cosa, el caer (*cadere*) o efectuar de un algo que viene a la existencia, en palabras de Heidegger, la copa es deudora de estas cuatro formas del ocasionar que son responsables del *hacer aparecer* (*ἀποφαίνεσθαι*) al objeto sacrificial, un *estar-delante* y un *estar-a-punto* (*ὑποκείσθαι*) que caracterizan la presencia de la copa.

Este planteamiento nos aproxima a responder a la pregunta por la esencia de la técnica moderna. Recapitulemos entonces lo que se ha venido estableciendo de manera sucinta en lo precedente: el preguntar sobre la técnica nos ha llevado a la noción del *instrumentum*, que de forma simultánea nos dirigió en lo sucesivo a considerar las cuatro formas del ocasionar para dar con la idea del *ser responsable* y el *ser deudor*, incluso nos dirigió a la cuestión del *hacer aparecer* para terminar en la noción del *estar-delante* del objeto sacrificial. Ahora nos podemos empezar a aproximar a un nuevo aspecto que se entrelaza con lo anterior, la *ποίησις*, pues, “«toda acción de ocasionar aquello que, desde lo no presente, pasa y avanza a presencia es *ποίησις*, producir, traer-ahí-delante»” (Heidegger, 1994, p. 13). Pero la *ποίησις* no sólo se refiere a un traer-ahí-delante que es meramente artesanal en cuanto artificio, también la *φύσις* es una *ποίησις*, pero más genuina, en el sentido de un emerger desde sí. Mientras el quehacer artesanal, al contrario del eclosionar de la naturaleza, es una *ποίησις* que trae-ahí-delante lo hecho por otro, y no por sí mismo, tal y como sí lo realiza el curso natural del mundo físico. Sin embargo, tanto la *φύσις* como la producción artesanal convergen en ser modos de un traer-ahí delante que de manera efectiva trae lo no-presente, que se encuentra en el estado de ocultamiento, a la presencia, efecto del desocultamiento. Así, la técnica como un traer-ahí-delante artesanal es un modo de desocultar diferente al natural, que se revela ante nosotros como *ἀλήθεια* o verdad des-velada.

Estamos frente a una concepción de la técnica realmente diferente a las consideraciones que se han realizado a través de la historia del

pensamiento. Heidegger nos indica un camino expedito para dejar atrás las preconcepciones de lo técnico y avanzar a la pregunta por su esencia, y nos presenta a la técnica misma como un modo de hacer salir de lo oculto, donde la *ἀλήθεια* y la *τέχνη* son lo mismo en el sentido de un desvelar lo que yace en un estado de ocultamiento. En la región del desocultar (*Entbergen*) descansa la esencia de la técnica, y es allí donde encontraremos nuestra respuesta. Para esto será relevante no abandonar el preguntar, que ha resultado una tarea fructífera, para esclarecer el nuevo sentido en el que comprendemos la técnica. Por eso es preciso que cuestionemos los dos modos existentes de la técnica, a saber, el artesanal o antiguo y el ingenieril o moderno. Es indubitable que la técnica antigua es un modo de hacer salir de lo oculto, tal y como se refleja en la naturaleza misma de las artes, como la música a través de la composición, la escultura por medio de la labor de hallar formas que se encuentran en la potencialidad de la materia, la pintura como mimesis o creación de mundos, entre otras manifestaciones del espíritu que traen-ahí-delante sus objetos más prominentes y que vienen a constituir el mundo de la creación artesanal. Y podemos apreciar de la misma forma la técnica moderna, ésta, al igual que la técnica antigua, es un modo de *ἀλήθεια*, pero muy diferente del quehacer artesanal, ya que su manera de desocultar es totalmente divergente de la concepción antigua.

El hacer salir de lo oculto que domina por completo a la técnica moderna tiene el carácter del emplazar, en el sentido de la provocación. Éste acontece así: la energía oculta en la Naturaleza es sacada a la luz, a lo sacado a la luz se lo transforma, lo transformado es almacenado, a lo almacenado a su vez se lo distribuye, y lo distribuido es nuevamente conmutado (Heidegger, 1994, p. 17).

El emplazar (*stell*) de la técnica moderna le exige a la Naturaleza, en cuanto provocación, suministrar energía, que no sólo es extraída, sino también almacenada para su uso posterior. Cabe entonces preguntarnos en qué estado se encuentra la energía que ha sido almacenada mientras llega el momento de su utilización. Heidegger nos sitúa ante el problema correctamente, pues cuando emplazamos

a la Naturaleza se desoculta ésta como existencia (*Bestand*) dispuesta en la estructura del almacenamiento, es decir, como recurso que se ha puesto ahí para la ulterior disposición del hombre. Una «existencia»

[...] en el sentido del stock de mercancía que hay en el almacén a la espera de la venta. El objeto se presenta delante (de alguien), mientras que su «existencia» se presenta como estando almacenada y disponible. De ahí que Heidegger diga que la técnica moderna da lugar al mundo del «sin objeto» (Esquirol, 2011, p. 56).

Observemos lo que se esconde de fondo en esta apreciación. El mundo, para Heidegger, se nos desoculta en la técnica moderna como un depósito, un gran almacén donde esperan ser utilizados todos aquellos útiles que devienen del emplazar que provoca no sólo a la Naturaleza a suministrar energía, sino también al hombre provocado al constante consumo de las existencias o recursos almacenados. Lo realmente problemático de lo que hemos enunciado es el peligro de llegar a considerar al ser humano como un recurso en la cadena de existencias que abastece energía, o en su defecto, se convierte en el agente que permite el rendimiento de la técnica moderna.

No obstante, para no desviar nuestro curso expositivo retomemos nuestra temática central, la esencia de la técnica moderna. Con los elementos señalados podemos pasar a un punto importante de nuestro objetivo, decíamos que la técnica moderna emplaza o pone en otro lugar lo desocultado por la provocación, que exige a la Naturaleza que nos suministre su energía. “Aquella interpelación que provoca, que coliga al hombre a solicitar lo que sale de lo oculto como existencias, lo llamamos ahora la estructura de emplazamiento (*Ge-stell*)” (Heidegger, 1994, p. 19). El *Gestell* habitualmente es un concepto que puede traducirse como “estantería”, pero en este caso Heidegger acoge dicha noción para explicar lo que implica o coliga al hombre para desocultar, para emplazar en el sentido de una provocación. En palabras del filósofo alemán, la “estructura de emplazamiento significa el modo de salir de lo oculto que prevalece en la esencia de la técnica moderna, un modo que él mismo no es nada técnico” (Heidegger, 1994, p. 20). Esto nos permite afirmar

que el *Gestell* es la esencia de la técnica moderna, un emplazar que no sólo implica el provocar, sino también el producir como «exigir hacia fuera» (*herausfordern*) que hace aparecer lo no-presente como existencia en la región del desocultamiento (*Entbergen*).

Este modo de *ἀλήθεια*, que hemos venido discutiendo, deviene efectivamente de la *τέχνη*, pero cobra tal importancia en la época moderna, sirviéndose del sustento mismo de la ciencia, que se transforma en hegemónica; el *Gestell* como esencia de la técnica moderna se convierte en un revelar que se totaliza y, en consecuencia, aleja al hombre de la apertura a su existencia auténtica. Es más, el dominio que ejerce la estructura de emplazamiento nos cierra el panorama a otra posibilidad de *ποίησις* que desoculte.

El hombre está de un modo tan decidido en el séquito de la provocación de la estructura de emplazamiento, que no percibe ésta como una interpelación, que deja de verse a sí mismo como lo interpelado, y con ello deja de oír todos los modos como él existe desde su esencia en la región de una exhortación, y con ello nunca puede encontrarse consigo mismo (Heidegger, 1994, p. 25).

En congruencia con lo anterior, podríamos decir que el *Gestell* es un modo de desocultar y a la vez un modo de ocultamiento, desoculta en el sentido en el que provoca al hombre a emplazar a la Naturaleza para que ésta le suministre su energía y así producir o traer-ahí-delante las existencias, pero a la vez vela otras posibilidades de *ἀλήθεια*, en virtud de su condición hegemónica que oculta no la esencia de la técnica, sino la existencia auténtica del ser-ahí.

«Pero donde hay peligro, crece también lo que salva». El cuidadoso examen que Heidegger ha realizado de las palabras de Hölderlin le permite vislumbrar en la misma estructura de emplazamiento el origen de lo que salva, que asimismo es albergue de su acrecentamiento. Recordemos que la esencia de la técnica moderna es un modo destinal (el sino o *fatum*) que encamina al hombre, como solicitante, al desocultar provocador que exige la extracción de las energías propias de la Naturaleza, concepción que resulta opuesta a un modo de hacer salir de lo oculto (destinal) originario y auténtico. Pero es en

esta ambigua naturaleza de la esencia de la técnica, como desocultar que oculta, en la que habita lo que salva. Sin embargo, Heidegger partiendo de la exégesis que la historia de la metafísica ha hecho del término *esencia* (*wesen*) observa una llamativa copertenencia entre ésta y el concepto alemán *währen* (que traduce *durar*), como el *εἶδος* platónico o el *τό τί ἦν εἶναι* de Aristóteles, que manifiestan la noción de lo que perdura. Es más, perdurar (*forwähren*) es una acepción que resulta significativa para Heidegger al hallar en Goethe una alusión enigmática que compete referencialmente al término citado, dicha expresión es posible traducirla como perotorgar (*fortgewähren*), que a nivel morfológico contiene dos términos especiales que se hilan como uno solo, estos son: perdurar (*forwähren*) y otorgar (*gewähren*), que poseen un lexema común en alemán que es *währen* (o *durar*). De allí que Heidegger afirme que “*sólo lo otorgado (das Gewährte) dura. Lo que dura de un modo inicial desde lo temprano es lo que otorga*” (1994, p. 28). Entonces, si aceptamos que la esencia de la técnica moderna es un hacer salir de lo oculto destinal que parte de la provocación, ¿podemos, aun así, concebirla como un otorgar que perdura? Caso al que debemos asentir, si partimos del hecho de que en el *Gestell* se entrevé lo que realmente perdura y otorga que en esencia es lo que salva. Es así como

[...] lo otorgante, lo que destina de este o de aquel modo al hacer salir lo oculto es, como tal, lo que salva. Porque este que salva hace que el hombre mire e ingrese en la suprema dignidad de su esencia. Ella reside en esto: cobijar sobre esta tierra el estado de desocultamiento –y con él, antes que nada, el estado de ocultamiento- de toda esencia (Heidegger, 1994, p. 29).

Lo que realmente nos debe resultar relevante hasta este punto es la alusión que Heidegger ha hecho de la esencia de la técnica, entendida como un modo de *ἀλήθεια*, en la que encontramos un doble sentido, cuyos significados y referentes enmarcan una relación que les coliga íntimamente, misterio expresado en «lo oculto de su cercanía», que podemos sintetizar en los siguientes pares dialécticos: desocultar-ocultar, otorgar-provocar y salvación-peligro. Así “la pregunta por la técnica es la pregunta por la constelación en la que acaecen de

un modo propio el hacer salir lo oculto y el ocultamiento, en la que acaece de un modo propicio lo esenciante de la verdad” (Heidegger, 1994, p. 30). Pero si en el peligro crece lo que salva, nuestra actitud debe ser necesariamente vigilante, avistando las asechanzas del provocar de la esencia de la técnica moderna, mientras resguardamos y abrigamos, en actitud de espera, lo que salva. No obstante, “en medio del peligro que, en la época de la técnica, más bien se oculta que no se muestra, ¿un hacer salir lo oculto más inicial sería capaz tal vez de llevar a lo que salva a su primer lucir?” (Heidegger, 1994, p. 30). Este hacer salir lo oculto más inicial y originario se encuentra en la *τέχνη* destinal de la *ποίησις* de la Grecia antigua:

En el comienzo del sino de Occidente, en Grecia, las artes ascendieron a la suprema altura del hacer salir lo oculto a ellas otorgada. Trajeron la presencia de los dioses, trajeron a la luz la interlocución del sino de los dioses y de los hombres. Y al arte se le llamaba sólo *τέχνη*. Era un único múltiple salir de lo oculto. Era piadoso, *πρόμος*, es decir, dócil al prevalecer y a la preservación de la verdad (Heidegger, 1994, p. 31).

No es baladí que el nombre *ποίησις* le haya sido otorgado, pues el traer-ahí-delante nos revela un desocultar que conserva haciendo prevalecer lo bello de manera poiética, de aquí que Heidegger dé nuevamente preponderancia a las palabras de Hölderlin, puesto que «...poéticamente mora el hombre en esta tierra» (una de las cinco palabras-guía del ensayo *Hölderlin y la esencia de la poesía*). No olvidemos que

[...] lo poético lleva lo verdadero al esplendor de aquello que Platón, en Fedro, llama *τὸ ἐκφανέστατον*, lo que aparece de un modo más puro. Lo poético penetra con su esencia todo arte, todo hacer salir lo que esencia al entrar en lo bello (Heidegger, 1994, p. 31).

Es claro que Heidegger en *La pregunta por la técnica* deja entreabierto la posibilidad de que la región del arte sea el albergue protector de lo que salva. Por eso, en lo subsiguiente, procuraremos confirmar si el traer-ahí-delante de la *τέχνη-ποίησις*, que se encuentra en los límites de la región del arte, se halla emparentado con la esencia de la técnica, que se instala como hegemónica en nuestro

momento epocal, pero que es a la vez distinta en su manera de hacer salir de lo oculto.

3. Acontecimiento de la verdad en la obra de arte.

En la meditación estética heideggeriana encontraremos importantes indicios que confirmarán nuestra hipótesis. En el ensayo sobre *El origen de la obra de arte* podemos observar un desarrollo más amplio sobre el desocultar que le es propio a la esencia del arte como Poesía (*Dichtung*). Para explicar este aspecto Heidegger inicia planteando la pregunta por la esencia del arte y de su origen. Es claro que la fuente de la obra de arte es el artista, pero el artista surge como tal gracias a la obra de arte. Razón por la cual, el origen y sustento de esta cíclica relación no puede ser ninguno de los elementos anteriores (obra-artista), ya que son componentes internos del vínculo genético, por eso un tercer elemento que sea inherente tanto a la obra de arte como al artista debe ser el fundamento de esta conexa reciprocidad, y no es otro que el arte mismo. No obstante, la esencia del arte debe ser hallada donde sólo ésta es patente y operativa, en otras palabras, sólo en la obra de arte será posible aproximarnos al enigma que nos concierne en materia esencial. En efecto, Heidegger empieza resaltando el carácter de cosa que la obra de arte posee, y aunque este rasgo parece evidente, lo lleva directamente a considerar las denominaciones tradicionales que se mantienen vigentes en el abordaje del problema sobre lo cósmico de la cosa, que reducirá a tres teorías: 1) Sustancialista (*ὀποκείμενον*), sensualista (*αἰσθητόν*) y materia-forma (*ἔλη-μορφή*).

Los tres modos citados de determinar la cosidad conciben la cosa como portadora de sus notas, como la unidad de una multiplicidad de sensaciones, como la materia conformada. En el curso de la historia de la verdad sobre el ente, las citadas interpretaciones se han acoplado, lo que ahora se puede pasar por alto. En este acoplamiento se ha reforzado su tendencia a extenderse, de manera que vale de igual manera para la cosa, el útil y la obra. (Heidegger, 2010, p. 50).

Estas consideraciones velarían la concepción fundamental del ente, además, de acrecentar la imposibilidad de reconocer las

diferencias que poseen la cosa, el útil y la obra. En consecuencia, Heidegger pretende examinar la cuestión desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica, en la que nos encontraremos con una nueva apreciación sobre la forma en la que el ser-útil del útil se entiende en la filosofía heideggeriana, que particularmente renuncia a entender la esencia del útil como el «servir para algo» y revela el «ser de confianza» como esenciante de *lo-a-la-mano*. Esto es resultado de un ejercicio analítico y exegético de la obra *Un par de zapatos* del pintor neerlandés postimpresionista Vincet van Gogh. El cuadro, definido por su autor como naturaleza muerta, pone en todo su acaecer la verdad del útil, en este caso los zapatos del labriego nos aproximan al *ser de confianza* que el desgatado par de zuecos es para la campesina en su cotidiana labor. Esta obra de arte nos ha permitido entrever la verdad del humilde calzado, que en la mayoría de situaciones, y en virtud de la habitualidad o la tradicional usanza, nos pasaría desapercibida. Por lo tanto,

[...] hallamos el ser del útil. Pero ¿cómo? No por medio de la descripción y explicación de un zapato realmente presente, no gracias a la información sobre el proceso de confección de zapatos; no en virtud de haber observado la manera real y efectiva de emplear el zapato acá y allá, sino tan solo poniéndonos ante el cuadro de Van Gogh. El cuadro habló. En la cercanía de la obra pasamos de súbito a estar donde habitualmente no estamos. (Heidegger, 2010, p. 55).

Sólo a través del cuadro fuimos emplazados al acontecer de la verdad, pues sólo en la «obra de arte se pone en operación la verdad del ente», ésta es propiamente la esencia del arte, que asienta al ente en la obra para hacer lucir su ser, abriendo las honduras del estado de la no-ocultación, donde participamos del alumbramiento que la *ἀλήθεια* misma nos revela, sin olvidar que a pesar de acercarnos al alumbramiento, se sigue ocultando el ser. Esta doble naturaleza de la verdad ya la hemos discutido previamente, pero las reflexiones heideggerianas nos permiten ampliar un poco más este cruce de caminos: El ser-obra de la obra o su realidad pertenece inequívocamente al *Mundo* que ésta misma abre sólo a través de ella, es decir, el ser-obra se define por su existir como apertura.

No obstante, la sincronía de una obra de arte cuyo *Mundo* está distanciado de nosotros en el tiempo como el de los *Eginetas* de la colección de Múnich, nos permite observar, en el caso de la obra mencionada, la separación de su espacio existencial y el hecho de encontrarse desatada de su *Mundo*. Mientras que en aquellas obras que conservan su espacio existencial, como la catedral de *Bamberg*, hallamos que su *Mundo* se ha desvanecido. Claro que la permanencia que asienta el ser-obra, que implica establecer un *Mundo*, siempre sobrepuja la apertura al alumbramiento del ente, desocultando especialmente lo encubridor de la *Tierra* (*hechura de la tierra*) como «aquello a lo que la obra se retrae y a lo que hace sobresalir en este retenerse». En este sentido, la *Tierra* es la contraposición al *Mundo*, pues mientras este último sublima en la apertura que desoculta, a la *Tierra* le es esencial salvaguardar herméticamente, en su auto-ocultarse, que es de por sí infranqueable y críptico, lo que tiene por arcano la obra de arte.

A grandes rasgos hemos mencionado dos aspectos esenciales del ser-obra de la obra, el *Mundo* y la *Tierra* que nunca están separados y se mantienen en continua pugna, una lucha que lleva a cada uno más allá de sus propios límites. En esto justamente consiste el ser-obra, en una lucha perenne entre el *Mundo*, que otorga luz, y la *Tierra*, que se cierra a sí misma como auto-ocultante. Cabe aclarar que

[...] el mundo no es simplemente lo abierto que corresponde a lo iluminado y la tierra no es lo cerrado que corresponde a la ocultación. Más bien es el mundo la iluminación de los caminos, de las indicaciones esenciales a las que se ajusta todo decidir. Pero cada decisión se funda en algo no-dominado, oculto, que induce a error, porque de otro modo no sería decisión (Heidegger, 2010, p. 77).

De hecho, “la ocultación como el negarse no es primero y únicamente el límite del conocimiento, sino el comienzo de la iluminación de lo alumbrado. Pero la ocultación está también, a la vez, aunque de otra manera, dentro de lo alumbrado” (Heidegger, 2010, p. 75). Por esto mismo, el ente siempre se muestra en la luz, pero nunca se disipa, en su aparecer, la oscuridad que es

para nosotros su insondable presencia. Es más, esta coexistencia entre antípodas alumbramiento-ocultación y Mundo-Tierra nos expresa apropiadamente la esencia misma de la verdad, como ocultamiento que se desoculta, extrayendo el misterio del enigma, y como desocultación que se oculta, rehusándose en su acaecer. Entendiéndose entonces que la ocultación comprende dos sentidos: 1) Negación, como límite cognoscitivo en el que comienza el alumbramiento y 2) Disimulación, que se caracteriza por ofrecerse en su aparición como algo contrario a lo que es. Ciertamente,

[...] en el cuadro de Van Gogh acontece la verdad. Esto no significa que en él se haya pintado correctamente algo que existe, sino que al manifestarse el ser útil de los zapatos, alcanza el ente en totalidad, el mundo y la tierra en su juego recíproco, logra la desocultación" (Heidegger, 2010, p. 78).

Así, por medio de la creación, al ponerse en operación la verdad en la obra de arte acontece la desocultación de lo que se oculta y el brillo de este alumbramiento es la belleza que aguarda en todo traer-ahí-delante el ser del ente. Sin embargo, es importante que no olvidemos el carácter de ser-creado de la obra que se relaciona especialmente con la esencia del arte, recordemos que la producción como *τέχνη* podemos comprenderla en el sentido de confección para referirnos al útil, que cumple su función principal agotándose en el servicio, mientras que la producción, como creación, fija su atención en la obra de arte, de allí que Heidegger defina la creación como «el hacer producirse en un producto», pues el devenir-obra de la obra es un modo de acontecer de la verdad, aspecto que define la esencia de la creación. El producto, según lo anterior, es una obra que siempre trae al descubierto tanto el «alumbramiento de la patencia» como la «instalación en lo patente», en otras palabras, la obra de arte extrae y recibe, dentro de la relación antitética del poner al descubierto, la apertura a la existencia del ente. Lo que manifiesta en general «la esencia del acontecer de la verdad», como bien lo ha llamado Heidegger.

Pero en esa lucha interna que habita en la *ἀλήθεια*, que ha de ponerse en operación en la obra de arte a través de la creación, no sólo debe llegar a conquistar la unidad de Mundo-Tierra, también entre

las antípodas se forma una brecha como desgarradura que pone de manifiesto los límites en tensión de los dos horizontes que se impelen en su beligerancia, pues al mismo tiempo que el mundo intenta hacer a la tierra, es decir, desocultar lo que ésta resguarda celosamente, la tierra retrae a lo descubierto a las entrañas de las profundidades ocultantes. Justamente, en la creación se lidia con este conformar lo informado que se rehúsa a descubrirse en su enigmática presencia. Por esta razón, el ser-creado de la obra consiste eminentemente en fijar la verdad en la forma que es «aquella posición y composición en que la obra es en tanto que se expone y propone». Aceptando esto mismo, podemos entender que la creación de la obra es asentar esta lucha que es la verdad en la Tierra, es decir, operando con ella para establecer la verdad en la forma y resaltando lo auto-ocultante que la Tierra como tal posee. Con esto, lo que debe ponerse en evidencia en el ser-creado de la obra es su «que es».

En general, podemos advertir en todo existente que es; pero sólo es advertido para luego olvidarlo como habitual. Pero ¿qué puede ser más habitual que esto de que el ente es? Sin embargo, en la obra, esto de que es como tal resulta precisamente como lo no habitual. El acontecimiento de ser-creación no sigue simplemente vibrando en la obra, sino que lo que tiene de acontecimiento el que la obra sea como de esta obra, proyecta la obra en torno y constantemente la tiene como proyectada. (Heidegger, 2010, p. 88).

Entre más se hace manifiesto lo extraordinario del «que es» de la obra de arte más se acrecienta el hecho de su ser-creatura, que ha fijado su existencia propia como una lucha al modo de una desgarradura. Pero la particularidad de la obra de arte, en cuanto producción, como ser-creatura, no sólo reside en la creación, sino también en la contemplación. “Si una obra no puede ser sin ser creada, pues necesita esencialmente los creadores, tampoco puede lo creado mismo llegar a ser existente sin la contemplación” (Heidegger, 2010, p. 89). De manera que la contemplación de la obra, que es el estar en comercio con la patencia del ente que acaece en la obra de arte, constituye una especie de saber que sabe lo que quiere del ente, éste es un querer como ir-más-allá-de-sí-mismo que se encara con la patencia del ente que ha sido puesto en la obra, por lo que la

contemplación, en últimas, es un saber-querer que se abandona a la desocultación del ser, ya que es un encauzarse en la lucha que nos propone la obra de arte en su desgarradura. Así “si el arte es el origen de la obra, entonces quiere decirse que hace brotar en su esencia la mutua correspondencia esencial en la obra, de la creación y la contemplación” (Heidegger, 2010, p. 94). Hemos llegado entonces al eje central de nuestro asunto, ya que si «el arte es un devenir y acontecer de la verdad», sólo puede aparecer como tal, en su natural alumbramiento y ocultación, como esencialmente Poética. La Poesía (*Dichtung*) es en este sentido la iluminación sobre lo que se ha puesto al descubierto en la que se alumbra la armonía del ente en todo su resplandor, separándonos de lo habitual e inauténtico que concierne al estado de olvido de sí mismo y del ser. No se entienda aquí poesía (*poesie*) como subgénero literario, ésta es sólo una de las formas posibles, en el arte, de expresar la esencia del Poetizar mismo. En este punto, tal vez sea sugerente una interiorización y meditación sobre el lenguaje, en relación con la Poesía, para revelar el sentido de un decir proyectante que es realmente significativo.

El habla al nombrar al ente, partiendo de él, lo llama a su ser, proyectando una luz que lo pone de manifiesto, desvelando así lo oculto que el ente conserva en su profundidad. La Poesía es por esto mismo un decir proyectante, que manifiesta el *Mundo-Tierra* como lucha perpetua en la que tiene lugar la desocultación del ente, el *Dichtung* heideggeriano es un decir que desoculta el ente, trayendo al alumbramiento lo inefable. En consecuencia, es el lenguaje el acaecer de este decir proyectante que históricamente pertenece al mundo de un pueblo y su tierra. Es el arte este decir Poético, que pone en obra la verdad, motivo que lleva Heidegger a afirmar que “no solamente es poética la creación de la obra, sino que también lo es a su manera la contemplación de la obra; pues una obra sólo es real como obra cuando nos arranca de la habitualidad y nos inserta en lo abierto por la obra, para hacer morada nuestra esencia misma en la verdad del ente” (Heidegger, 2010, p. 98). La instauración en la verdad sería entonces la esencia de la Poesía, mientras que la Poesía

sería la esencia del arte, como un poner-en-obra-la-verdad. Siendo así, la instauración puede entenderse en tres sentidos especialmente:

1) *Instauración como ofrendar*, en cuanto es una superabundancia que nos impulsa a lo extraordinario, mientras expulsa lo habitual.

2) *Instauración como fundar*, al proyectarse hacia los venideros grupos humanos que serán contempladores históricos.

3) *Instauración como comenzar*, en el sentido de un salto histórico que siempre contiene la plenitud de la lucha con lo seguro.

Es, en este sentido, donde el arte como Poesía es un instaurarse en la lucha interna que plantea la verdad, un comienzo auténtico del alumbramiento que se hace histórico continuamente.

Según esto, el hilo conductor que dirige la meditación estética heideggeriana nos ha llevado a través de la reflexión sobre lo cósmico de la cosa y las tres concepciones predominantes en el pensamiento occidental sobre el asunto en mención, que se propone destruir, para fundamentar una consideración que extrae desde la obra de arte de Vincent van Gogh (*Un par de zapatos*) una conspicua acepción del ser útil del útil, que nos ha emplazado a la verdad que se pone en operación en la obra artística, como esencia del arte. Cuyo nexos con la esencia de la verdad (desocultar) es indudable, y que Heidegger ha expresado analógicamente como una lucha perpetua que se ilustra en la relación antitética, como desgarradura, que opone *Mundo* y *Tierra* en la obra de arte. Destacando póstumamente el carácter de ser-creatura que revela la bipolaridad entre creación-contemplación, como rasgos particulares del ser-obra de la obra, definiendo así lo esenciante del arte en el devenir y acontecer de la verdad del ente. Definición relacionada íntimamente con la esencia de la Poesía, que es la instauración de la verdad que se asienta en la tríada ofrendar-fundar-comenzar, donde el decir Poético proyectante se caracteriza por ser lo esenciante del arte mismo, que pone en la obra la verdad. Fijémonos entonces cómo Heidegger, a través de un proyecto destructor de las concepciones sobre lo cósmico de la cosa que ha aceptado la tradición filosófica, construye desde su fenomenología, con notables visos hermenéuticos, una ontología del arte que vira su atención a la obra artística para develar una relación

identitaria entre Arte, *Dichtung* y *ἀλήθεια*. Confirmando así que la *τέχνη*, entendida aquí como producción creativa, se relaciona con la *ποίησις-ἀλήθεια*, en cuanto Poesía, que es la instauración de la verdad, que constituye así la esencia del arte que manifiesta el devenir y acontecer de la desocultación del ente. Donde lo que salva se revela con mayor presteza al haber profundizado no sólo en la esencia de la técnica originaria, sino también en la esencia del arte.

4. Sobre la esencia de la poesía

Si la esencia de la Poesía es la instauración de la verdad o la instauración del ser con la palabra, como afirma Heidegger en su ensayo *Hölderlin y la esencia de la poesía*, podemos asentir al hecho de que el *Dasein* siempre mora en la tierra poéticamente. Siendo así, es menester atender a la esencia de la Poesía, pero para profundizar en ella será solícito el estar dirigidos por las reflexiones que Heidegger ha extraído de algunos fragmentos de la meditación que Hölderlin ha realizado en torno al poetizar sobre lo esenciante de la Poesía misma. Anteriormente, nos habíamos aproximado a través de la noción de habla al decir proyectante que compete al *Dichtung*. Pero es necesario considerar otros sentidos que el habla nos permite interiorizar. Sabemos de antemano que el habla, como tal, funda el ser del *Dasein*, por lo que se convierte en un medio para comunicar, a través del cual nos entendemos con el otro; sin embargo, no podemos reducir el habla a mero medio de comunicación. No, el habla primero acontece como diálogo, es la razón de ser del entendimiento mutuo, motivo por el cual siempre somos dialogicidad, en la que no sólo nos valemos del poder hablar, sino también del poder oír, que son igualmente originarios. Ser un diálogo expresa una unidad

[...] en que cada vez está manifiesto en la palabra esencial el uno y el mismo por el que nos reunimos, en razón del cual somos uno y propiamente nosotros mismos. El diálogo y su unidad es portador de nuestra existencia (*Dasein*) (Heidegger, 2010, p. 113).

A esto se le debe sumar la sugerente observación que Hölderlin realiza en el marco de sus reflexiones poéticas, «...desde que

somos un diálogo/y podemos oír unos de otros». Es especialmente relevante el «desde que somos un diálogo», es decir, somos un diálogo desde el instante en el que el tiempo es, lo que esencialmente define nuestra historicidad. Esto amerita una equiparación entre el «ser un diálogo», que cada uno de nosotros somos, y el «ser histórico». Así al sobrevenir el hombre de los dioses, a modo de invocación en el tiempo, respondemos por nuestro estado destinal y temporal, siendo a la vez libres de prometernos a la trascendencia o rehusar de ella. Estamos entonces frente a una concepción que da apertura desde la noción de lenguaje-habla-diálogo a lo que tiene de trascendente el decir Poético, recordemos a Hölderlin: «El hombre ha experimentado mucho/nombrado a muchos celestes».

Para esclarecer un poco este sentido de la Poesía es indispensable explicitar algunas distinciones. La Poesía está en el reino de la acción del lenguaje, pero sólo ésta hace posible el lenguaje. Por otro lado, el diálogo, que ya hemos explicado más detenidamente al comentar la noción de habla, es el acontecer del lenguaje, en el que se funda el ser del *Dasein*. Pero el lenguaje realmente primitivo que es soporte de la historia es la Poesía. Sin embargo, ésta conserva en su interior una doble naturaleza como «la más inocente de todas las ocupaciones» y a la vez como «el peligro de los peligros» («Y se le ha dado al hombre el más peligroso de los bienes, el lenguaje», pero al ser la Poesía el lenguaje primitivo es el peligro de los peligros). Reside allí una distinción tácita que de fondo nos plantea Heidegger, la Poesía como intrascendente y trascendente. Es intrascendente en la medida en que es inofensiva y carente de toda eficacia práctica,

la poesía se muestra en la forma modesta del juego. Sin trabas, inventa su mundo de imágenes y queda ensimismada en el reino de lo imaginario. Este juego se escapa de lo serio de la decisión que siempre de un modo o de otro compromete (Heidegger, 2010, p. 108).

Pero es trascendente porque el habitar poético «es estar en la presencia de los dioses y ser tocado por la esencia de las cosas». Son los dioses los que han otorgado al hombre el habla, como un don, el poeta, como hombre, vive este don en su máxima expresión, por

eso siempre se «proyecta fuera», un fuera que condicionalmente es un entre, porque habita en el reino intermedio que comunica dos mundos: el de los dioses, que se expresa por medio de la «Ley de los signos» y la voz estentórea del pueblo. El poeta es un hermeneuta de los símbolos acabados y venideros, que ha de comunicar a su pueblo. En este caso, Hölderlin y Heidegger piensan al poeta no sólo como intérprete, sino también como profeta, el poeta-hermeneuta-profeta es quien instauro la esencia de la Poesía, la conoce en sus más ocultos entresijos, para Heidegger es Hölderlin el poeta de los poetas, consciente de la Poesía que es el Poetizar, pero es profeta que advierte sobre un nuevo tiempo de carencia-negación, porque le es patente el estado epocal de su historicidad que se ha caracterizado por la huida de los celestes (carencia), pero presagia el próximo acontecimiento del dios que vendrá (Negación), que en pocas palabras sintetiza la expresión un tiempo indigente.

Para finalizar este apartado retomaremos la noción de lenguaje-habla que hemos caracterizado como el más peligroso de los bienes. “El habla es lo que primero crea el lugar abierto de la amenaza y del error del ser y la posibilidad de perder el ser, es decir, el peligro” (Heidegger, 2010, p. 110). Debe ser claro que en el habla es latente una doble posibilidad, ya sea el advenimiento de lo más puro y oculto o también lo más habitual y común, en términos heideggerianos, el habla contiene la palabra esencial o el decir auténtico, del cual deriva la Poesía como decir proyectante y la palabra inesencial o el decir inauténtico, que está sometido a la indecisión y la usanza. Desde esta perspectiva, «...donde hay peligro, crece también lo que salva».

Así que para culminar nuestra acotación, que ha procurado dilucidar el hilo conductor desde la hermenéutica de la facticidad, en cuanto propugna por una realización existencial auténtica del ser-ahí, rehusándose al olvido de sí mismo y del ser, hasta llegar a los dominios de los modos en los que acontece la verdad, a saber, la *τέχνη-ποίησις*, la obra de arte y la Poesía, debemos afirmar que estrictamente, es la hermenéutica del ser-ahí lo que nos ha llevado a compaginar la esencia de la técnica (*τέχνη-ποίησις*), la esencia del arte

y la esencia de la Poesía (*Dichtung*), con la existencia auténtica y las formas en las que la *ἀλήθεια* acontece. Así, el descubrirse a sí mismo (*Dasein*) como auto-ocultante, nos relaciona con la pretendida auto-ocultación del ser del utensilio en la *Gestell*, esencia de la técnica moderna, del ser-obra en la Tierra y del lenguaje-habla en la palabra habitual o inesencial; que asimismo nos han permitido vislumbrar la luz que irradia el mismo ser cuando nuestro preguntar es genuino, tenemos entonces la realización existencial del ser-ahí como autenticidad, la *τέχνη-ποίησις*, como hacer salir de lo oculto en un traer-ahí-adelante artesanal, la obra de arte, que pone-en-operación la verdad del ente en su devenir y acontecer (en un Mundo de apertura que abre la obra misma), y la Poesía, que instauro la verdad (el ser con la palabra) en el ofrendar-fundar-comenzar, desvelando así el carácter oculto del ser, mientras se alumbró la dicotómica naturaleza de la verdad, cuyos derroteros han sido iluminados al profundizar en su esencia, la *ἀλήθεια* o desocultación en la que el Poeta (hermeneuta-profeta) intenta habitar.

Conclusiones

El análisis de la obra de Martin Heidegger sobre la hermenéutica de la facticidad y su posterior desarrollo hacia la esencia de la técnica y la poesía revela varias implicaciones filosóficas y existenciales significativas. Primero, se destaca que el *Dasein* no solo interpreta su mundo a partir de una base existencial de facticidad sino que esta interpretación es en sí misma un modo de ser que desoculta la verdad de su propia existencia. En este sentido, la hermenéutica heideggeriana va más allá de la epistemología para situarse en el terreno de la ontología, donde la interpretación misma se convierte en un acto de revelación.

Segundo, al abordar la técnica no solo como un conjunto de herramientas sino como un modo de desocultamiento, Heidegger nos permite ver la tecnología moderna bajo una nueva luz. La técnica, según Heidegger, no es meramente instrumental sino que es un modo de ser que trae consigo tanto posibilidades de alienación como de revelación. La confrontación entre la técnica como *Gestell*

y como una forma de *ἀλήθεια* resalta la ambivalencia inherente en la relación moderna con la tecnología.

Tercero, la Poesía se identifica como un evento de desocultamiento primordial que trasciende la mera estética para situarse en el corazón de la comprensión humana y la interacción con el mundo. En este contexto, la Poesía y el arte, en general, son vistos no solo como creación estética sino como fundamentales para la mediación entre el ser humano y la verdad ontológica, ofreciendo un contrapunto crucial a la visión tecnológica dominante.

La filosofía de Heidegger nos desafía a reconsiderar nuestra relación con la tecnología, el arte y la interpretación misma. Al hacerlo, abre nuevas vías para entender cómo el ser humano puede habitar más auténticamente, reconociendo las formas en que el arte y la técnica modelan nuestra experiencia del mundo y nuestra realización como seres en búsqueda de verdad y significado.

Bibliografía

- Bengoa, J. (1997). *De Heidegger a Habermas. Hermenéutica y fundamentación última en la filosofía contemporánea*. Barcelona, España: Herder.
- Esquirol, J. (2011). *Los filósofos contemporáneos y la técnica*. Barcelona, España: Gedisa.
- Heidegger, M. (1994). La pregunta por la técnica. *Conferencias y artículos* (Trad. E. Barjau). Barcelona, España: Ediciones del Serbal.
- Heidegger, M. (2010). *Arte y poesía* (Trad. Samuel Ramos). México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* (Trad. Antoni Martínez Riu). Madrid, España: Herder.

Gadamer: La filosofía del arte desde la hermenéutica del reconocimiento

Daniel Felipe Moreno Sarmiento⁶

Universidad Sergio Arboleda, Bogotá
ORCID ID: 0000-0003-1212-381X
danielf.moreno@usa.edu.co

Eduardo Mancipe-Flechas⁷

Universidad de la Salle, Bogotá
ORCID ID: 0000-0002-9923-9235
emancipef@unisalle.edu.co

Resumen

El texto explora la filosofía del arte de Hans-Georg Gadamer desde una perspectiva hermenéutica, enfocándose en cómo el arte revela verdades a través de su ontología y el concepto de juego. Contrasta la visión de Gadamer con el positivismo y el subjetivismo estético, proponiendo una comprensión del arte como una interacción dinámica y transformadora que desafía la percepción tradicional y fomenta un reconocimiento más profundo de la mimesis y la representación artística. A través del análisis de diferentes formas artísticas, tanto transitorias como no transitorias, el artículo profundiza en cómo el arte facilita un diálogo entre el pasado y el presente, ampliando nuestro entendimiento de la realidad y de nosotros mismos como parte de un continuo estético y temporal.

Palabras clave: Hermenéutica, Gadamer, filosofía del arte, ontología, juego, mimesis, representación artística, temporalidad, verdad.

6 Docente—investigador de la Escuela de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Sergio Arboleda, Bogotá D. C., Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1212-381X>.

7 Profesor del *Departamento de Filosofía, Artes y Letras* adscrito a la Escuela de Humanidades y Estudios Sociales de la Universidad de La Salle. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9923-9235>.

Abstract

The text explores Hans-Georg Gadamer's philosophy of art from a hermeneutic perspective, focusing on how art reveals truths through its ontology and the concept of play. He contrasts Gadamer's vision with positivism and aesthetic subjectivism, proposing an understanding of art as a dynamic and transformative interaction that challenges traditional perception and encourages a deeper recognition of mimesis and artistic representation. Through the analysis of different artistic forms, both transitory and non-transitory, the article delves into how art facilitates a dialogue between the past and the present, expanding our understanding of reality and ourselves as part of an aesthetic and temporal continuum.

Keywords: Hermeneutics, Gadamer, philosophy of art, ontology, game, mimesis, artistic representation, temporality, truth.

Introducción

Este estudio aborda la propuesta gadameriana de la verdad observada desde el arte, con la intención de encaminar a las ciencias del espíritu en el curso de su propia identidad epistémica. Posición que se contrapone al modelo positivista-analítico como perspectiva imperante en el contexto de las ciencias naturales y exactas. Así que para comprender este proyecto enraizado en una nueva fundamentación epistemológica de los saberes liberales será necesario partir de la crítica al subjetivismo estético que Gadamer ha esbozado en el primer apartado de su obra *Verdad y Método (La superación de la dimensión estética)* para continuar con un conciso bosquejo sobre la ontología de la obra de arte. Para lograr este cometido es imprescindible atender al concepto de juego (*Spiel*) con la intención de revelar el baremo de significaciones que se desencadenan de la noción de arte como *transformación en una construcción*. Lo que nos permitirá ahondar en el reconocimiento de la mimesis, la no-distinción artística y la temporalidad del acontecer estético. Temas que definen el análisis de la representación en las artes transitorias (el teatro, la música, la danza, la ópera etc.) y no transitorias (la arquitectura, la pintura y la literatura) que enmarcan el grado de verdad que le es inherente a una ontología del arte que entraña significado y sentido.

1. La comprensión del acontecimiento artístico como una fenomenología del juego

Una primera mirada sobre las formulaciones que Gadamer plantea en su *Hermenéutica del Re-conocimiento* -es decir, en las interrelaciones y simetrías que propone entre el arte, la belleza, la verdad y la comprensión- se hace cada vez más evidente que su reflexión no solo se aplica de manera decisiva al ámbito específico de las obras artísticas, como elementos “ontológicos” (o simbólicos), sino que también se refiere al campo “poético” del comportamiento humano, uno de los intereses continuos de la filosofía. Desde su punto de partida, que conceptualiza la estética del arte como una teoría de la experiencia estético/teórica, Gadamer revela una serie de similitudes con la idea platónica de la *cautivación*, un asombro, una sorpresa, una suspensión de horizontes previos desde los cuales se capta; brindando una epifanía instantánea que forma un sentimiento de extrañeza, producto del asombro ante la belleza.

La crítica de Gadamer hacia la estética en los inicios del pensamiento ilustrado busca superar la subjetividad kantiana y su base trascendental, que también dio origen a la estética romántica. Esta última se basó en una metafísica del Yo (desarrollada por Fichte y el joven Schelling) que adoptó el factor inequívoco del Espíritu absoluto hegeliano, influyendo tanto en la filosofía del arte como en las humanidades en general. Asimismo, el positivismo, como corriente opuesta al Romanticismo, se consolidó rápidamente, obligando a las ciencias del espíritu a adaptar el método de las ciencias exactas y experimentales a sus propias áreas de conocimiento. Esto impidió la formación de una identidad epistemológica para las ciencias humanas que se fueron consolidando durante el siglo XX.

Los apartados subsiguientes concluyen con un periodo de imitación del método impuesto por la perspectiva sistemática de la ciencia por parte de las humanidades para redirigir las vivencias subjetivistas, que eslabonaron a la modernidad a una sola vía razonable, a saber, hacia la experiencia de la verdad manifestada en el derrotero de la estética kantiana. Sin embargo, a diferencia

de esta perspectiva, el acontecer de la vivencia estética, según Gadamer, se traduce en una coexistencia de la subjetividad con aquello que envuelve su mundo de la vida, por lo que cada una de las circunstancias más cotidianas poseen el matiz de una unidad de sentido que conjuga los horizontes de lo foráneo y lo privativo. Y es, sin duda, esto lo que experimentamos en la vivencia estética, pues “lo que constituye precisamente el acontecer del arte es que nosotros nos dejamos llevar y atraer a su juego” (Grondin, 2003, p. 67). Es sumergirse en el horizonte del juego del arte, donde la iniciativa deja de ser nuestra y está en las manos del curso vital del juego al que nos arrojamus en su devenir, mientras se va develando la esencia de la verdad del arte que no solo nos trasciende, sino que también nos implica.

Es precisamente en el juego (*Spiel*) donde encontramos la metáfora que Schiller promovía en su modelo pedagógico-estético, arraigado aún en la tradición del subjetivismo lúdico. A diferencia de la tradición romántica, Gadamer declara desde el principio la autonomía del juego con respecto al libre albedrío de cada individuo que participa en la dinámica del *Spiel*. El juego impone sus propias reglas, relegando la conciencia subjetiva a un segundo plano, desenvolviéndose en el entramado que la inercia del juego mismo le demanda. Este fenómeno no se limita solo a los jugadores, sino que también involucra a los espectadores que se integran al movimiento del *Spiel*, experimentando una vivencia que supera las intenciones y propósitos de los sujetos comprometidos en esta realidad lúdica. Incluso, en dinámicas donde solo se compromete la conciencia de un jugador específico, siempre habrá una respuesta a su iniciativa, sometiéndose a las leyes del juego que lo aventajan en las posibilidades que le presenta. Por esta razón, “jugar no significa una retirada del jugador al espacio interior de su libertad desvinculada, sino que es doblegarse ante una realidad que le sobrepasa y que tiene su seriedad encadenante” (Grondin, 2003, p. 69).

La consideración sobre la fenomenología del *Spiel* sugiere de forma precisa la vivencia en la que participamos al involucrarnos

en el horizonte del acontecer de la obra estética. Gadamer nos permite acercarnos a una filosofía hermenéutica del arte que eleva la autonomía de la obra artística y le devuelve su posición, es decir, la eleva hacia una ontología que empieza a enriquecer el cauce de nuestras experiencias más vitales, que en última instancia se traduce en una realidad estética que nos trasciende en múltiples sentidos, pero que al mismo tiempo nos lleva a las fronteras de lo inefable, donde la tensión entre sujeto-obra se vigoriza, ampliando los finos lazos de la cotidianidad. Este es uno de los puntos neurálgicos en la tesis gadameriana, el mundo natural o cultural, que forma parte de la vida diaria, se vuelve más vívido y presente en la obra de arte, ya que esta se convierte en el medio más adecuado para que el mundo presente a la historia humana un espacio de apertura y posibilidad, de manera que se prolonguen las tradiciones del pasado, pero a través de la introducción de la novedad que permite el mismo presente. En este sentido,

[...] la estética subjetiva se queda demasiado corta cuando realza únicamente la diferenciación, como si fuera lo único esencial. A Gadamer le parece más esencial lo contrario, a saber, que el arte nos proporciona un incremento de ser. Constituye de este modo un «enunciado» y se alza con una pretensión de verdad (Grondin, 2003, p. 71).

Asimismo, este enunciado del arte es un requerimiento de nuestra atención a la armonía que se abre paso ante un cúmulo de vivencias que se despliegan en nuestro mundo de la vida, pero dicha armonía no es posible sin la coexistencia del juego de la obra y la asimilación por parte del individuo, que termina por abandonarse al sentido de las leyes del *Spiel*.

Así, la pretensión de verdad que se encuentra en la declaración de la obra de arte da lugar a un diálogo espontáneo, fluido y sencillo que va más allá de las intenciones del artista que la interpreta y llena el interior de los espectadores, ya que también nos guía a través de los entresijos que el fenómeno estético nos revela. Es por ello que “la obra de arte no se encuentra verdaderamente sino en esta ‘coincidencia’, en este ser interpelados, que nos transforma” (Grondin, 2003, p.

71). Además, lo que se debe comprender desde esta perspectiva es la presencia de diálogo en ese encuentro fortuito de horizontes de significado, ya que la obra de arte nos permite vislumbrar sus leyes y su poder, aspectos con los que siempre estamos vinculados, pero más allá de esto, Gadamer pretende aclarar que la obra de arte reside esencialmente en su representación, de la cual toda persona siempre participa.

Claro, no nos estamos refiriendo con esto a que el factor fundante de la obra artística descansa en la idea empírico-idealista de la simple representación, más bien se pretende señalar que toda obra está llamada a ser interpretada o adaptada a las circunstancias que correspondan al contexto. Ejemplo de esto son las *artes transitorias*, como el teatro o la música, que son interpretadas en diversas y disímiles situaciones, pero cada vez que la obra cobra vida en una nueva representación no son sólo los ejecutantes los que desarrollan el sentido de la misma, es la obra la que se sustenta en su *modo de ser* más próximo a la objetividad, es decir, la obra artística se mantiene a sí misma haciendo acopio de los factores más primarios y esenciales que la hacen única e indiferenciada.

Por otro lado, es verdad que algunas representaciones se separan de la obra original y, en ocasiones, demasiado, pero sólo podemos enjuiciar el trato que se le ha dado a una obra artística en particular cuando tenemos de ésta un referente que en realidad ha logrado consolidar una puesta en escena (o representación) que se compacta de tal manera con la original que ontológicamente es imposible realizar una distinción entre lo que es la obra genuina y su interpretación.

Es por esto por lo que Gadamer es enfático en la idea de no hacer una distinción estética subjetiva que desligue del eje esencial de la obra la representación como tal, pues estas dos obra-representación se copertenecen, son una y la misma en cada instante en el que el tránsito de la interpretación teatral o musical se despliegan en su propio acontecer. Entiéndase que el sentido del término de representación no sólo implica el acto ejecutor de una escenificación,

ya que también es una representación que va adquiriendo significado para alguien, es lo que llama Gadamer *transformación en la imagen*, un suceso que acontece ópticamente de manera simultánea a como se va desarrollando la representación misma, pero que cobra significado para el sujeto, que sin interponerse a la obra, deja que ésta sea la encargada de dirigir la vivencia estética, que se hace aún más fructífera cuando el fenómeno del juego artístico comienza a trascender los límites de la subjetividad. Razón por la que es esencial que comprendamos el concepto de transformación no como una categorización de cambio en el marco de lo accidental, más bien

[...] quiere decir que algo se convierte de golpe en otra cosa completamente distinta, y que esta segunda cosa en la que se ha convertido por su transformación es su verdadero ser, frente al cual su ser anterior no era nada (Gadamer, 2012, p. 155).

Este verdadero ser que se revela en el dinámico proceder del *Spiel* del arte nos trasluce firmemente la idea de una autonomía que gana el juego artístico, y que no depende ni de aquellos que están inmersos en el sendero lúdico que labra la obra de arte, ni tampoco del artista o creador de la obra, a quien su creación también lo supera⁸. Hablamos entonces de la no permanencia de la identidad de los que son partícipes del juego. Tal es el dominio de la obra de arte que hasta los mismos intérpretes reaparecen como lo que representan.

2. El arte como construcción transformadora y transformación constructora

En este punto, es importante recordar una faceta clave de la tesis gadameriana. El fenómeno del arte como transformación se ajusta perfectamente a la noción de construcción, ya que el arte se convierte permanentemente en acción (*ἔργον*). Esto nos lleva a establecer que

8 “En principio también aquí parece claro hasta qué punto falsea las cosas el partir de la subjetividad. Lo que ya no está son para empezar los jugadores –teniendo en cuenta que el poeta o el compositor deben incluirse entre ellos-. Ninguno de ellos tiene un «ser para sí» propio que se mantuviera en el sentido de que su juego significase que ellos «sólo juegan». Si se describe a partir del jugador lo que es su juego, entonces no nos encontramos ante una transformación sino ante un cambio de ropaje” (Gadamer, 2012, p. 155).

el arte es siempre una *construcción transformadora* y al mismo tiempo una *transformación constructora*. A primera vista, el sentido común no parece declarar esto, pero al profundizar en las acepciones que se han enunciado con respecto a la significación del concepto de transformación es posible entrever uno de los cimientos más sólidos en esta filosofía hermenéutica del arte. A través de la imagen se matiza una de estas primeras nociones, ya que la *transformación en una imagen* hace que lo representado se convierta en un signo. La función del signo es estar en lugar de lo representado, y aunque el primero siempre alude al segundo, el signo no deja de ser una representación para alguien. Y en efecto es así, porque una imagen no carece de estatuto ontológico. Por esta razón, es una entidad para alguien, solo que bajo la modalidad de signo. En realidad, es por esto que toda representación emerge como un ser distinto de lo representado, y en sentido estético, se convierte en una obra artística (*ἔργον*, ya no en el sentido de acción, sino de producto), donde la cosa representada logra un incremento de su ser al transformarse en imagen.

Podríamos poner de ejemplo los dos famosos retratos de Napoleón Bonaparte que elaboró el pintor neoclásico Jacques-Louis David. Si observamos el retrato de *Napoleón cruzando los Alpes* (1801), hallamos al Gran Corso montado en un caballo brioso mientras que nos exhorta, con su mano derecha, a seguirle en sus conquistas, aspecto que transmite un claro signo heróico y propagandístico, del que carece el retrato de *Napoleón en su gabinete* (1812), donde podemos reconocer a un Bonaparte de semblante nostálgico y sobrio, que difiere de la idealización que señalábamos en el óleo de 1801. Ambas representaciones resaltan al hombre que fue Napoleón, pero lo hacen de formas distintas, una tiende a idealizar la figura del militar que persigue ambiciones muy claras, y la otra concede un mayor realismo e intimidad a la vida del emperador del pueblo francés. Esto no implica que Napoleón se convierta en una persona distinta de la que era, al contrario, en cuanto imagen, su persona se revela con un carácter distinto y único que enriquece su ser.

Entonces, ¿qué sería de ese incremento de ser sin la imagen que lo representa?; es más, ¿nuestra conciencia estética retornaría a la cosa, de igual forma, sin la existencia de su figura o idealidad? Por esto mismo, pensamos que la valencia ontológica de la imagen de una cosa nos permite retornar al cauce de su referencia objetiva pero claramente transmutada por la obra de arte, que es lo que captura la expresión *transformación constructora*. Pues la imagen no es literalmente lo representado, aunque lo representado sí ha sido transformado al ser el objeto directo de una representación. Incluso, podemos decir que el objeto representado ahora es en parte construido pero sin dejar de ser la entidad que ya es. Esto “lo sabemos únicamente por medio de la función ontológica del arte, una función que transforma en imagen” (Grondin, 2003, p. 74) para construir memoria, historia y cultura. Pero la construcción también transforma. Es más, la acción (*ἔργον*) ontológica del arte nos desvela una transformación inusitada, que exalta el verdadero ser de lo transformado, pero no mitigando el estado anterior al cambio, sino plenificándolo, esto lleva a Gadamer a la concepción neoplatónica de la representación como emanación que se desborda y enriquece la vivencia estética de intérpretes y espectadores, es decir, la obra de arte es aquí una *construcción transformadora*.

[...] no sólo es un ser objetivo el que aparece transformado en el arte. Somos nosotros, que de repente vemos con nuevos ojos. El ser transformado que el arte presenta ante nuestros ojos es, a la vez, el nuestro. Es el ser de nuestro mundo que, en la representación del arte, se muestra transformado. El arte no sólo transforma el ser que representa, sino que también transforma a aquellos a quienes el arte llega (Grondin, 2003, pp. 74-75).

De allí que la alusión explícita que Gadamer hace al tema de la transformación en imagen como mediación (*Vermittlung*) sea de gran relevancia. Según el amplio significado que esta palabra tiene en alemán, Gadamer parece unir el arte y la interpretación bajo el concepto de *mediación total*. Esto se debe a que el término indica tanto la ejecución o representación escénica, como la asimilación de lo representado por parte de los espectadores. Lo que engloba tanto la noción de arte como *ἔργον*, y, al mismo tiempo, la interpretación

de la ejecución artística. Sin embargo, sería incorrecto afirmar esto por completo, ya que desde la perspectiva gadameriana, esta noción de *mediación total* no establece una diferencia entre la obra y su interpretación (entendida como ejecución escénica). Por el contrario, cuanto más lograda esté la interpretación de una obra, más evidente será que cada aspecto de la misma se fusiona con una representación auténtica y fiel a la objetividad escénica. Llegando al punto en que es imposible determinar las diferencias que existen entre la obra de arte y su interpretación.

Esto, de cierta manera, nos empieza a indicar el cometido del proyecto hermenéutico que Gadamer irá desarrollando bajo el supuesto de una ontología del arte que empieza por liberarse de las ataduras del pensamiento heideggeriano, especialmente frente a la denuncia del olvido del ser en la filosofía occidental, para ir otorgando una importancia al arte en este sentido. Esto quiere decir que Gadamer pretende resaltar el arte como reivindicador del ser, ajustando, desde luego, los límites de la subjetividad sin diluir su relevancia. Sin embargo, no es el único asunto en el que se separa de su maestro, también es justo referir que frente al tema de la verdad como ocultamiento y desocultamiento, Gadamer toma su propia vía, por lo tanto, deja atrás el atavío ontológico existencialista y comienza por suscitar un interés particular por la cuestión de la verdad en el arte, por lo que se comprende que la *ἀλήθεια*, en este sentido, sea el re-conocimiento.

Si lo miramos cuidadosamente la experiencia o vivencia estética nos manifiesta que por medio de la obra de arte podemos tener acceso a una especie de *anámnesis* de la verdad; es como si ya conociéramos la verdad del mundo que nos circunda, de forma que el arte tan solo nos lo recordara (re-conocimiento). Es por esto que Gadamer entiende el arte como un mundo que nos acerca a la verdad (conocimiento de la esencia) y nos sume en el estupor de lo que la misma verdad comunica. Es así como nos separamos por momentos de la cotidianidad, que nos lleva al olvido del ser, y trascendemos las fronteras de nuestro hermetismo.

La reflexión sobre la verdad como re-conocimiento nos conduce a una noción clásica en la filosofía del arte que será fundamental en la postura de Gadamer: la *mímesis* (imitación). Este elemento nos ayudará a comprender el entrelazamiento entre la ontología del arte y la teoría de la re-cognición de manera más enfática. En primer lugar, es necesario aclarar que la imitación de la realidad a través del arte no es una mera reproducción fenoménica con vestigios de imperfección, ni el simulacro del simulacro como lo enunciaría la filosofía platónica. Por tanto, para comprender el efecto de la *mímesis*, en consonancia con la ontología del arte, es pertinente considerar la importancia de la *anámnesis*. Nuestra tendencia a la costumbre embota nuestra percepción de la verdad, lo que nos lleva a alejarnos del mundo y, en consecuencia, a olvidar continuamente los aspectos esenciales que nos rodean. Es aquí donde resulta prometedor un proyecto que se acerque a la esencia del mundo vital. La *anámnesis* es una labor de re-cognición que hace evidente lo que la costumbre tiende a ocultar, revelando así la *mímesis* como una función cognitiva que dirige nuestra atención espiritual hacia lo esencial del mundo. Este aspecto fue algo que pasó desapercibido a la gnoseología kantiana, trasgrediendo así las bases de la estética misma. Es por esto que

La mimesis, desacreditada, no dispone ya de ningún puesto en el arte, porque el arte mismo no pretende ya «imitar» al mundo, sino ser puramente creativo. Esta creación no quiere tanto ser un espejo de la realidad que haga ver, sino un desbordamiento de una subjetividad creativa, que desea «vivenciar con posterioridad» la experiencia estética (Grondin, 2003, p. 78).

Por esta razón, la experiencia estética en Hans-Georg Gadamer responde a una racionalidad de apertura que involucra al intérprete, atravesado por ciertos prejuicios culturales, sí, pero que se superan en la dinámica propia del texto. Superación que implica una mayor coexistencia con *lo otro*. Por consiguiente, antes de contextualizar la relevancia de la imagen-obra de arte, sería pertinente indagar el sentido de la vivencia estética en la obra del filósofo alemán. La experiencia estética en Gadamer concibe una pieza de arte,

imagen o expresión artística como un texto. Pero no sea alude aquí a la noción de texto escrito, sino al texto como tejido. En la estética gadameriana el tejido poético es fruto de un encuentro de horizontes entre el intérprete y la obra estética. De hecho, lo que permite la vivencia estética es el umbral que surge a partir de ese encuentro de horizontes. Allí las obras transforman nuestro mundo interior, pero también erigen y configuran su propio mundo artificial.

Pero volvamos a lo que la analogía del texto escrito nos puede indicar del texto poético. Entendamos que la interpretación nunca agrega algo al texto que no pueda ser referido a lo originalmente dado en el propio texto. En otras palabras, no es que el intérprete aclare el sentido del texto según sus propias necesidades, al contrario, es guiado por las mismas necesidades del texto. De modo que es el intérprete quien está inicialmente ante la expectativa de lo que pueda ofrecer el hilo conductor de la propia obra. En esta dirección, es posible que comprendamos mejor la idea de la vivencia del texto poético, pues, si algo es claro es que las artes transitorias (como el teatro) y no transitorias (como la escultura) ofrecen un tejido transformador, cada obra nos dice o expresa la solidez ontológica de su propio mundo, solo que en el caso de las artes transitorias su significado se construye temporalmente, mientras que las artes no transitorias, al estar configuradas en un espacio y tiempo definido, transmiten su sentido poético encarnando figuras y modelos ideales que proyectan la concreción de su mundo.

Es posible que en el caso de la pintura, la escultura o la arquitectura no sea problemático este sentido del tejido poético, debido a su evidencia fáctica. Pero tal vez no sea tan evidente en las artes transitorias. De allí que la temporalidad de la obra de arte sea un fenómeno crucial en ambas tipologías artísticas, pero especialmente en las artes como el teatro, la música o la danza. Como ya lo habíamos mencionado, Gadamer aborda esta cuestión a través de su propuesta hermenéutica, que insiste en el hecho de que la esencia del arte reside en su representación; pues solo cuando el arte es ejecutado y, por ende, celebrado, la temporalidad emerge de manera

desconcertante. Con relación a este tema, la alusión al concepto de fiesta, analizado por Grondin, puede darnos alguna indicación al respecto; por ejemplo, cuando se celebra un momento o fecha especial que es significativo para un grupo de individuos, el ánimo festivo es un fenómeno dinámico del que disfrutan impregnarse todos los participantes de la festividad. De esta manera, al igual que en el arte, las intenciones subjetivas quedan en estado de pasividad parcial, mientras que la fiesta despierta el interés de los asistentes por un juego que todos los individuos parecen seguir sin objeción.

La presencia de la fiesta, que genera una sensación de unidad en todos, es, según Gadamer, el regalo de cada experiencia artística, e incluso de cada comprensión. La festividad se materializa únicamente a través de esta “representación” en esta celebración temporal. De hecho, en la fiesta, los horizontes del presente y del pasado “se funden”: en el retorno de la fiesta hay un elemento de *repetición*, de traer de vuelta el pasado, pero en esa *repetición* también hay una referencia absoluta al presente. Por lo tanto, cada festividad constituye un presente *sui generis* (Grondin, 2003).

La temporalidad del arte, en el ciclo dinámico de la fiesta, nos impele a estar siempre convocados y sustraídos a la simultaneidad que acaece en la vivencia estética. Momento en el que existe una confluencia de un presente que se renueva y un pasado que custodia las experiencias pretéritas para revelarse con significado. Lo que a propósito nos hace entender que el conocimiento objetivo no depende de la distancia que nos separa del fenómeno por el que nos cuestionamos, tal y como se ha entendido en el ámbito de las ciencias empíricas, pues siempre es posible tener una visión objetiva de las cosas sin distanciarme de estas, sino acudiendo al requerimiento que nos hace el mundo vital y que, sin duda, podemos conocer por medio del arte, porque allí se celebra el acontecimiento de una verdad que cambia la vida. Incluso, este vínculo que posee el arte y la existencia han conducido a Gadamer hacia la pregunta por la significación de estos mismos asuntos discutidos, pero en las diversas formas artísticas.

La estética filosófica, según Gadamer, no puede ser entendida sin considerar su concepto de tradición. A través de esta se adquieren las competencias relevantes para comprender el texto poético, lo que nos permite ir más allá de nuestras propias perspectivas y prejuicios. El camino para lograr una comprensión profunda de este texto es a través de la tradición comprensiva, de la cual el intérprete mismo es parte. En primer lugar, Gadamer reconoce que puede existir excelencia en una obra en particular; cualquiera sea esta, en segundo lugar, dicha obra influye de manera especial en la tradición cultural, dando lugar a la emergencia de un horizonte cultural.

La tradición nos lleva a pensar en el concepto de horizonte. Si los resultados de la experiencia de una obra son fructíferos, estos provienen de la interpretación misma de la obra, la cual se lleva a cabo en un horizonte cultural específico. El surgimiento de un nuevo horizonte (lo verdaderamente novedoso) no es la experiencia de algo completamente nuevo e inédito, sino que tiene su origen en el llamado que, desde una nueva obra, se dirige a quien la interpreta, marcando así los límites de su horizonte actual que, al desbordar sus dimensiones parciales y particulares, se abre a horizontes superiores y más universales, pero que implican la totalidad poblada por obras particulares, las cuales, en última instancia, lo moldean y lo refractan, nunca siendo ajenas o abstractas en relación al ser que se desvela en el ejercicio interpretativo.

La experiencia estética es concebida como experiencia de un encuentro del hombre con la obra de arte, que se da en la hermenéutica, y el encuentro entre individuos en su marco social, que se desvela en una ética también interpretativa. En el encuentro hay, además, un momento patencial teleológico, una apertura al diálogo o a la convivencia. Es por ello por lo que la verdad de la experiencia estética no sería sino la apertura a una inteligibilidad múltiple que se da en la experiencia de la obra, que es la comprensión. La posibilidad de llegar a lo múltiple de diferentes formas es lo que hace hablar de una pluralidad de sentidos.

La comprensión del arte no puede lograrse únicamente a través de un análisis conceptual; si busca trascender el mero entretenimiento,

aspira a ser algo más de lo que se muestra; y, en última instancia, para alcanzar su objetivo, no puede renunciar a su autonomía. El conocimiento adecuado del arte requiere, por tanto, actitudes que permitan al arte alcanzar su fin peculiar, que no se reduce a causar placer o proporcionar conocimiento conceptual y proposicional; y, sin embargo, no disminuye en modo alguno la noción de verdad que busca hacer presente. La teoría del conocimiento artístico de Gadamer hace referencia a la experiencia real del arte, inabarcable por cualquier conceptualización y portadora, por lo tanto, de un tipo de verdad peculiar, subyacente a sus manifestaciones sensibles, la verdad de lo particular, que debe incluirse en una teoría más amplia de la experiencia ontológica, ya sea a través de manifestaciones sensibles, verbales, pictóricas, escultóricas; o no sensibles, verbales no piadosas, o expresiones semiónticas, de la naturaleza en general como ocurre en el Romanticismo.

3. La experiencia ontológica en las artes representativas y no representativas

La primera de ellas es la tragedia, tal vez por el profundo tratamiento moral y, en cierta medida, metafísico que ésta trasmite al hombre. Es indubitable que la escenificación de los elementos más trágicos de la existencia repercute fuertemente en la sensibilidad de toda persona que se interpele por el sentido de su propia vida. Realmente, la simultaneidad en la que se van manifestando aspectos del fenómeno trágico, que conmutan al hombre de sus miedos y aflicciones, hacen de lo trágico una creación de injerencia ética, pero también política, porque modifica la forma en la que se concreta la vida común. En la tragedia

[...] el espectador experimenta en ella una purificación de sus afectos, cualquiera que sea la manera en la que se entiende la *katharsis*. El encuentro consigo mismo es constitutivo, según Gadamer, de toda forma artística. La tragedia lo presenta sólo de la manera más dramática, pero por ello mismo de manera tanto más ejemplar (Grondin, 2003, p. 82).

El acto de presencia confronta al espectador con *el otro*, con la *exhibición de sí mismo*: el sufrimiento insoportable experimenta una

catarsis, una vergüenza purificadora que sigue a la *anagnórisis* (reconocimiento) frente al hecho positivo, que siendo espectacular y al mismo tiempo trágico, provoca un cambio en el horizonte del espectador: un doble movimiento en el que se establece lo que es y lo que podría ser, desengañando lo que es en la conciencia, y en esa operación el 'sujeto' se vuelve capaz de unir, en diferentes contrastes, las dimensiones de lo real.

Gadamer nos lleva a reflexionar sobre la tragedia como un discurso que siempre lleva consigo un "saber doloroso". De cierta manera, el conocimiento propuesto por este texto comienza siendo una transformación dolorosa para aquel que lee a los autores de los cuales se sirve. La tragedia es pensada a través de la voluntad de sus personajes, y estos solo se pensarán en relación con la "comunidad" cuyo interés los motiva.

La tragedia posee una serie de aspectos que amplían el horizonte de sentido que cada ser humano tiene de la vida, enriqueciendo el entendimiento humano. Por tanto, la tragedia no solo es un paradigma crucial en el arte, sino también un medio hermenéutico para las humanidades. En lo que respecta a las propiedades esenciales de la tragedia, podemos mencionar algunas de las más importantes de manera sintética. Toda obra de arte debe ser representativa, por lo que la tragedia se caracteriza por esta unión entre obra e interpretación en un acto artístico. Además, integra perfectamente el fenómeno festivo o de celebración en su ejecución, y revela la interioridad humana con claridad y sencillez. Esto se convierte en un componente central para una hermenéutica de la existencia.

El arte presente en la tragedia sirve como fundamento para la filosofía de la comprensión. La tragedia no puede ser teorizada, no puede ser entendida como un concepto. Por el contrario, requiere ser reconocida y apreciada en un estado de atención sin reservas teóricas. No se trata de una empatía con el personaje por parte del espectador, sino que el hecho trágico pone en movimiento la experiencia de este, llamándolo a un reconocimiento propio del drama. Este reconocimiento no ocurre en la petición del actor, del poeta, no

en un análisis psicológico o sociológico de los asuntos, cuestiones presentadas por el personaje. El reconocimiento se produce bajo una demanda hecha a la percepción total, constituyéndose en un desgarramiento de los horizontes pre-judicativos.

Esto confiere un significativo acierto en el modelo estético gadameriano que empieza a integrar las artes transitorias a su reflexión sobre *la cuestión de la verdad en la experiencia del arte*, sin embargo, debemos atender a las artes no transitorias, puesto que resulta mucho más sencillo verificar que en el teatro o la música sean patentes cada uno de los elementos teóricos que se han discutido hasta el momento. Desde luego, la intención de Gadamer en *Verdad y Método* no es incorporar en una sola obra un tratamiento específico de la cuestión de la verdad en cada una de las artes, pero sí se gestan aquí las bases para este proyecto. Esto no quiere decir que no se diluciden algunos aspectos que las artes no transitorias contienen y que están interconectadas con el modelo hermenéutico de la estética aquí discutida.

En esta línea, comencemos por examinar las artes plásticas, en particular el cuadro, el cual en un primer momento se presenta ante el sujeto como una obra que hace referencia explícita a sí misma, independiente de toda realidad extrínseca a él. Por lo tanto, puede parecer que el análisis previo sobre el significado de la representación no concuerda en absoluto con la autonomía del cuadro. Sin embargo, el cuadro siempre anuncia una representación de alguien o algo, al tiempo que dirige esta misma hacia quien contempla detenidamente la imagen que se le muestra. De esta manera, el cuadro terminaría por remitirse a un modelo específico, por el cual obtiene su acrecentamiento ontológico, ya sea que la cosa que representa esté inserta en el mundo físico o sea una imagen de una representación o signo mental.

De esta manera, la función del ser del cuadro sería meramente representadora, es decir, su *ἔργον* es representación.

Esto no tiene por qué significar que el original quede remitido expresamente a esa representación para poder aparecer. También podría repre-

sentarse, tal como es, de otro modo. Pero cuando se representa así, esto deja de ser un proceso accidental para pasar a pertenecer a su propio ser. Cada representación viene a ser un proceso óntico que contribuye a constituir el rango óntico de lo representado (Gadamer, 2012, p. 189).

Y es lo que en el fondo declara el ejemplo del cuadro representador, los acontecimientos, las personas o los pensamientos están abocados a ser representados para no sucumbir al olvido y es el cuadro el que otorga la posibilidad del recuerdo por medio de la representación. Por lo que cada una de estas realidades, que son representadas, logra una dignidad ontológica que les permite estar aún más presentes de lo que están en el mundo.

Pero el cuadro no sólo se vincula al objeto de su representación, también se relaciona a la *ocasionalidad general*, a la circunstancia y al contexto que llevaron al artista a representar, a través de su creación, un referente determinado, pero para comprender esa representación artística no necesariamente se requiere entender cada uno de los factores y procesos históricos que aportaron significado a esa representación. En realidad, esto no es necesario, pues la vivencia hermenéutica de esta clase de obras se nos puede desvelar en su ser sin poseer dicho conocimiento. Gadamer quiere evitar aquí dos extremos opuestos, es decir, no intenta dar más valía al esteticismo y tampoco al historicismo. “Por consiguiente, la ocasionalidad no debe menguarse históricamente. Esa ocasionalidad acentúa únicamente que una obra de arte pertenece a un mundo que, en cuadro, se eleva conjuntamente a la categoría de representación” (Grondin, 2003, p. 86).

Así mismo, debemos considerar las otras formas de arte no efímeras como la arquitectura y la escultura que también enriquecen el mundo de la vida, ya que a pesar de que la mayoría de ellas fueron creadas en el pasado, aún conservan un significado no solo cultural, sino también funcional para el presente. Esta última es, sin duda, una de las más debatidas en relación con el arte arquitectónico, el uso de ciertas instalaciones o la posibilidad de demoler algunas construcciones con cierta importancia para el patrimonio simbólico e identitario de una región ha llevado a transformar estas

imponentes obras de arte. Además, la arquitectura nos ha permitido comprender de manera más acertada la conexión que existe entre el pasado y el presente, ya que, como hemos mencionado, son obras que se mantienen en el presente configurándolo de manera decisiva, y recordando al imaginario común su valor no solo en el ámbito estético, sino también en el marco histórico.

La atención que Gadamer dedica al ornato y la decoración en su análisis de las artes no transitorias resulta notable. En otros ámbitos académicos, se podría argumentar que este tipo de actividad artesanal no debe considerarse arte. Sin embargo, Gadamer demuestra con perspicacia que la referencia ontológica que surge en el arte decorativo describe concretamente el concepto de lo ocasional. Desde este enfoque, podemos notar que el ornato y la decoración no son simplemente adiciones a una cosa o persona, que ya tiene su propia apariencia estética; también hacen que el portador se manifieste de manera inusual, lo que es crucial para asimilar o identificar contextos de pertenencia. Todo esto en función de la representación que la misma pieza ornamental nos muestra.

Otra de las artes no transitorias a la que Gadamer dedica un breve apartado es a la literatura. La manifestación en las obras literarias se presenta en el fenómeno del acto lector. Sin duda, el contenido leído establece el vínculo entre la dinámica del proceso de lectura, intrínseca al arte literario, y la representación que se va forjando en la conciencia estética. Se identifican al menos dos centros cruciales de esta estética de la recepción frente a la literatura. Una vez más, es necesario hacer mención del factor de la casualidad, que nutre los distintos tipos de textos, incluida la poesía, que guarda una conexión importante con las experiencias más íntimas del poeta, pero que se desvelan para quien recita cada verso como un compendio de significados múltiples. En efecto, el acto lector posibilita la transformación representativa de cada uno de los signos y caracteres que expresan un sentido comprensible a través de un código muy específico, presente en todo texto. Además, aunque Gadamer no establece una distinción frente al texto literario

y otros tipos de escritos, sí enfatiza que tanto la literatura, el arte y la ciencia tienen un encuentro significativo en el acto de leer, ya que estas ramas del conocimiento humano suelen desvelar sus descubrimientos y reflexiones de manera evidente en el texto escrito, y es claro que ninguna lectura que se pretenda comprender evade el acto hermenéutico.

La omisión de ciertas cuestiones aparentemente cruciales en el abordaje de las artes no transitorias es un hecho cierto en la obra de Gadamer. No obstante, es importante resaltar que este proyecto fue elaborado posteriormente a la publicación de “Verdad y Método”. Dicho trabajo, cuyo propósito concreto no era llevar a cabo un estudio detallado de este tipo de artes y sus implicaciones estéticas, sentó las bases para realizar dicho tratamiento en un momento posterior. De hecho, la obra principal de Gadamer no es simplemente un complemento a la filosofía del arte. Por el contrario, la cuestión que surge en esta “reconquista gadameriana de la verdad” constituye una respuesta al fundamento epistémico de las ciencias humanas, las cuales se encontraban en una situación secundaria con respecto al modelo metódico de las ciencias de la naturaleza.

Dada esta circunstancia particular, la vivencia del fenómeno estético se convierte en una experiencia ontológica que nos vincula por completo al reconocimiento hermenéutico de la verdad misma. Además, esta vivencia revela el comprender como un suceso fundamental e imprescindible en nuestra existencia. Por ende, podemos inferir que, aunque Gadamer no aborde de manera conspicua las artes transitorias y no transitorias, su obra *Verdad y Método* sienta las bases para un estudio detenido y profundo de estas artes. Su enfoque en la recuperación de la verdad y el comprender ontológico nos brinda una perspectiva única y esencial para comprender la importancia estética de estas manifestaciones artísticas.

La recuperación gadameriana de la verdad ofrece una respuesta sólida al fundamento epistémico de las ciencias humanas, que previamente se habían mantenido en un estado periférico en relación

al modelo metódico de las ciencias de la naturaleza. En este sentido, la vivencia del fenómeno estético se convierte en un acto ontológico que nos conecta de manera profunda con el reconocimiento hermenéutico de la verdad misma. El hecho de comprender este fenómeno como un acontecer fundamental e imprescindible en nuestra existencia nos brinda una nueva perspectiva sobre el valor y la importancia estética de estas manifestaciones artísticas.

En pocas palabras, la contribución de Gadamer al estudio de las artes no transitorias y transitorias trasciende sus obras específicas sobre la filosofía del arte. Su enfoque en la recuperación de la verdad y la comprensión ontológica nos brinda una nueva manera de entender y apreciar estas formas de expresión artística. A través de su legado, se nos presenta la oportunidad de sumergirnos en un mundo estético más profundo y significativo, en el cual podemos experimentar una conexión más íntima con la verdad y la belleza intrínsecas a estas manifestaciones artísticas.

Conclusiones

La concepción gadameriana del arte, extraída principalmente de su obra *"Verdad y Método"*, reinterpreta la ontología del arte al concebirla como un proceso activo y transformador. Gadamer nos insta a considerar el arte no solamente como una representación o imitación, sino como un acontecimiento dinámico que participa en la construcción de la realidad y contribuye al entendimiento humano. El arte se manifiesta como un juego que nos implica y transforma, abriendo posibilidades para nuevas comprensiones y vivencias.

Gadamer presenta una crítica contundente al enfoque positivista y al subjetivismo estético que han predominado en la concepción del arte y las ciencias humanas. En vez de seguir un modelo basado únicamente en la objetividad científica o en la experiencia subjetiva, Gadamer propone una interacción más profunda entre el espectador y la obra de arte, en la cual la verdad surge del juego entre ambos.

La metáfora del juego es de suma importancia en la filosofía gadameriana del arte, pues encapsula la interacción entre la obra

y el espectador. El juego no se encuentra sujeto a la voluntad del individuo, sino que opera bajo reglas propias que tanto jugadores como espectadores deben seguir. Esta interacción revela la estructura profunda del arte y su capacidad para desvelar verdades.

La reflexión sobre la mimesis en el arte, en contraposición a la idea platónica de imitación, se reconfigura en el marco de la hermenéutica gadameriana. La mimesis es concebida no como una mera representación de la realidad, sino como un medio para alcanzar la verdad a través de la representación. Gadamer percibe el arte como un instrumento que potencia la verdad al modificar lo representado y, al mismo tiempo, como realidad que transforma al espectador.

La obra de Gadamer insiste en la importancia de la temporalidad en la experiencia artística. El arte, en especial las formas transitorias como el teatro y la música, enlaza el pasado con el presente y permite una vivencia estética que renueva y revela las dimensiones temporales de nuestra existencia. La obra de arte se convierte así en un evento que no solo es temporal sino también atemporal, en la medida en que une diferentes tiempos y experiencias.

El pensamiento de Gadamer respecto a la verdad y el arte tienen implicaciones profundas para las ciencias humanas. Al ofrecer un modelo alternativo para entender la relación entre arte y verdad, Gadamer no solo desafía las concepciones previas sino que también enriquece la metodología y epistemología de las humanidades, argumentando que la comprensión humana se expande y enriquece significativamente a través de la experiencia estética.

Bibliografía

Gadamer, H. (2012). *Verdad y Método* (Trad. Ana Agud Aparicio & Rafael de Agapito), Tomo I. Salamanca, España: Sígueme.

Grondin, J. (2003). *Introducción a Gadamer*. Barcelona, España: Herder.

Entre la Confianza y la Sospecha: La Hermenéutica del hombre capaz de Paul Ricoeur ⁹

Sebastián Ricardo Gómez Flórez¹⁰

Universidad de La Salle, Bogotá
sebastianrgomez06@unisalle.edu.co

Eduardo Mancipe-Flechas¹¹

Universidad de la Salle, Bogotá
ORCID ID: 0000-0002-9923-9235
emancipef@unisalle.edu.co

Resumen

En este texto se examina la hermenéutica de Paul Ricoeur, la cual se enfoca en la interpretación de símbolos y mitos, así como en la dialéctica entre la hermenéutica de la sospecha y de la confianza. El filósofo francés retoma, en primer lugar, lo que concibe como modelo interpretativo de la sospecha, incorporando los elementos propuestos por Marx, Nietzsche y Freud, que pretenden cuestionar la ingenuidad de las narrativas simbólicas; mientras, que en segundo término, adopta la hermenéutica de la confianza desarrollada por Gadamer, centrada en la tradición, el diálogo y la comprensión participativa. De allí surge la propuesta de Ricoeur que formula lo que denomina *hermenéutica del hombre capaz*, en la que la comprensión resulta de un interpretar que aúna los criterios de la confianza y la sospecha para construir una narrativa basada en el conocimiento de sí, la reflexión y la responsabilidad ética.

9 Resultado parcial de la Monografía del *Programa de Filosofía y Letras* de la Universidad de La Salle, titulada *La teleología del ser humano capaz en Paul Ricoeur* (Gómez, S., 2024). Dirigida por el Prof. Eduardo Mancipe Flechas como docente del *Departamento de Filosofía, Artes y Letras* de la Universidad de La Salle.

10 Egresado del *Programa de Filosofía y Letras* de la Universidad de La Salle.

11 Profesor del *Departamento de Filosofía, Artes y Letras* adscrito a la Escuela de Humanidades y Estudios Sociales de la Universidad de La Salle. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9923-9235>.

Palabras clave: Hermenéutica del hombre capaz, Paul Ricoeur, Hermenéutica de la confianza y de la sospecha, Interpretación del símbolo, Dialéctica.

Abstract

This text examines the hermeneutics of Paul Ricoeur, which focuses on the interpretation of symbols and myths, as well as the dialectic between the hermeneutics of suspicion and trust. The French philosopher first adopts what he conceives as the interpretative model of suspicion, incorporating elements proposed by Marx, Nietzsche, and Freud, who aim to question the naivety of symbolic narratives. Secondly, he adopts the hermeneutics of trust developed by Gadamer, centered on tradition, dialogue, and participatory understanding. From this, Ricoeur formulates what he calls the hermeneutics of the capable human, where understanding results from an interpretation that combines the criteria of trust and suspicion to construct a narrative based on self-knowledge, reflection, and ethical responsibility.

Keywords: Hermeneutics of the capable human, Paul Ricoeur, Hermeneutics of trust and suspicion, Interpretation of symbols, Dialectic.

Introducción

El análisis se enfoca en Paul Ricoeur, su aporte al pensamiento filosófico-hermenéutico y su influencia en áreas como la teología y la exégesis. Examina cómo la reflexión hermenéutica de Ricoeur enriquece el debate sobre el sentido de la existencia a través de dos símbolos: el hombre como imagen de Dios y el hombre como microcosmos del universo. También resalta la importancia de descubrir nuestra identidad a través del enfoque hermenéutico ricoeuriano. En conclusión, el estudio promueve la comprensión de la finitud humana como un proyecto a través de la hermenéutica del hombre capaz.

El propósito de este trabajo es indagar en la teleología del ser humano capaz y demostrar cómo puede contribuir a que los jóvenes enfrenten los desafíos contemporáneos. La hermenéutica del ser humano capaz encierra un gran valor antropológico, existencial, ético y religioso que puede fomentar una juventud reflexiva, crítica y empática, fundamentada en una sana autoestima y sensibilidad hacia el sufrimiento ajeno.

Así, as tres fases del pensamiento hermenéutico de Ricoeur: La hermenéutica de los símbolos, la hermenéutica de la sospecha y la hermenéutica del hombre capaz, representan un momento crucial de su trayectoria intelectual y revela un camino filosófico. Estos aspectos destacados arrojan luz sobre el lector al reafirmar las virtudes humanizadoras y espirituales de las narrativas en su comprensión personal.

1. La hermenéutica de los símbolos

La interpretación hermenéutica de Ricoeur implica la decodificación de símbolos y mitos, permitiendo una reflexión profunda. Ricoeur también se vio influenciado por Husserl, quien buscaba comprender la conciencia y los fenómenos desde el sujeto que los experimenta. Husserl proponía observar los fenómenos tal como se presentan a la conciencia, sin distanciarse de ellos. La filosofía de Husserl se fundamenta en las percepciones y experiencias del sujeto, en lugar de una objetividad neutra.

El acento central de la fenomenología se dirige hacia el fenómeno en su esencia, en lo que se despliega y se revela a la conciencia propia y la forma en que lo hace, con toda su concreción y particularidad. No solo posee su estructura y regularidad, sino también una lógica que estaría por encima de cualquier otra lógica (Martínez, 2004, p. 138).

El aporte de Ricoeur desde su relación entre hermenéutica y fenomenología conciste en el foco que pone en las mediaciones que el ser humano utiliza para expresar su vida. El filósofo francés afirma que no se puede acceder directamente a la conciencia y que la experiencia se expresa a través del lenguaje en forma simbólica y mítica (2011, p. 481).

Es por ello por lo que los símbolos y los mitos son de suma importancia para comprender la vivencia humana del error, la responsabilidad y el mal, y no deben ser pasados por alto como simples expresiones retóricas externas. Por tanto, el asunto no consiste en “descifrar” el mensaje oculto detrás de los símbolos y

los mitos, sino de comprender su enseñanza esencial, sabiendo que el interpretarlos de manera alegórica no es suficiente porque no se alcanza por esta vía la profundidad de su significado. Es por tanto que para Ricoeur los relatos religiosos y su simbología no son meras vestimentas lingüísticas que pueden ser desechados.

Ricoeur propone una vía intermedia. Por un lado, reconoce el valor intrínseco del lenguaje simbólico-narrativo, que nos hace reflexionar y nos otorga significado. Por otro lado, no descarta la rigurosidad de la comprensión argumentativa. Si el símbolo nos incita a reflexionar, la filosofía no puede sujetarse a un lenguaje técnico con pretensión de dominio. Este lenguaje es limitado y unívoco por la estructura formal que le es inherente. Sin embargo, lo que nos ofrece este horizonte hermenéutico es la conexión entre lo simbólico y el pensamiento crítico.

Según Ricoeur, el ser humano anhela ser desafiado y convocado a través del lenguaje, y es allí en donde su hermenéutica se constituye en un acto de pensar rigurosamente utilizando símbolos. Allí la interpretación es crucial para comprender lo simbólico, y su aplicación permite que el discurso adquiera coherencia. La cuestión radica en cómo pensar a partir del símbolo sin reducirlo a una alegoría, para lo cual es necesario distinguir entre los mitos y la narración histórica, para así recuperar el mito y otorgarle la importancia de sentido que le es inherente.

En sus albores, las primeras comunidades cristianas empleaban la alegoría para transmitir su sistema de comportamiento y ética mediante la interpretación de textos sagrados. Posteriormente, autores como Gadamer, Grondin y Ricoeur la utilizaron para desentrañar el significado de los símbolos como manifestación visible de una gracia invisible. Es por ello por lo que la filosofía reflexiva se vincula nuevamente con los símbolos fundamentales de la conciencia, en un intento por comprender al sujeto teniendo presente que el lenguaje mítico y simbólico facilita la comprensión de aspectos de la realidad humana, como la falibilidad y la vivencia del mal. En pocas palabras, la reflexión debe tener en consideración

la cotidianidad del ser humano y su lucha contra aquello que le resulta nocivo.

El filósofo francés, concluye la primera etapa de su pensamiento sobre la hermenéutica de los mitos y los símbolos haciendo hincapié en la importancia de adoptar una interpretación y comprensión adecuadas. Así la hermenéutica no puede excluir al intérprete ni alejarse del conocimiento y para esto es necesario establecer una relación apasionada y crítica con el valor de verdad de cada símbolo. Quien interpreta debe respetar y aceptar lo característico e inherente del mundo de lo simbólico.

El intérprete reconoce que interpreta desde una perspectiva concreta y tiene interés en reflexionar sobre símbolos y mitos que valora. Para ello es necesario descubrir la racionalidad inherente a las creencias y comprender mejor al ser humano a través de los símbolos. Su tarea no es convencer a los escépticos para que crean, sino hacer comprensible y mostrar la grandeza del mundo simbólico. En esta línea Ricoeur afirma que:

Al apostar *por* la significación del mundo simbólico, apuesto al mismo tiempo *que* recuperaré mi apuesta en forma de poder de reflexión, dentro del elemento de un discurso coherente [...] Entonces se abre ante mí el campo de la hermenéutica propiamente filosófica [...]; se trata de una filosofía a partir de los símbolos, que intenta promover, conformar el sentido mediante una interpretación creadora (2011, p. 488).

El enfoque ricoeuriano no se basa en la carencia de sentido. Por el contrario, se apoya en dos supuestos fundamentales. El primero, es que la experiencia humana se manifiesta a través de símbolos y relatos míticos, a los que solo se puede acceder a través de sus expresiones mediadas. El segundo supuesto, es que estos símbolos contienen un potencial desafiante que hace que la hermenéutica del pensador francés se convierta en una tarea transformadora. A través de los símbolos, la conciencia reflexiva se ve obligada a elaborar conceptos existenciales y a examinar la propia vida para comprenderse a sí misma. (Ricoeur, 2011, p. 488-489).

2. Integrando la hermenéutica de la sospecha y de la confianza

Es importante indicar que la gestación de la *hermenéutica del hombre capaz* integra lo más sobresaliente de dos corrientes filosóficas. La primera, es la filosofía de la sospecha, la cual busca cuestionar la autenticidad de las capacidades reales del individuo y su comprensión misma. La segunda, consiste en entender la hermenéutica como un proceso de diálogo, que fomenta la reinterpretación del ser humano a través de un largo recorrido, incentivando las preguntas existenciales, su sentido y significado.

2.1. *Hermenéutica de la sospecha*

Ricoeur, en su estudio fenomenológico sobre la voluntad, descubrió que ciertas áreas de la realidad solo pueden ser comprendidas a través de sus expresiones o manifestaciones, especialmente las de los relatos míticos, cargados de símbolos y metáforas que invitan a un ejercicio de escucha y reflexión crítica y creadora (Moratalla, 2001, p. 294). A pesar de su análisis sutil sobre el simbolismo del mal, surgieron críticas basadas en el pensamiento de tres representantes del pensamiento occidental: Marx, Nietzsche y Freud, que señalaban cierta ingenuidad en la comprensión del ser humano y de la historia. Así para el filósofo francés, un breve análisis de estos tres pensadores revela ciertos prejuicios con los que han sido tratados: Marx reducido al economicismo y a una absurda teoría del reflejo de la conciencia; Nietzsche vinculado al biologicismo y a una apología de la violencia; y Freud limitado a la psiquiatría y a un pansexualismo simplista (Ricoeur, 2003, p. 139).

Según el filósofo francés, para Marx las personas entran en relaciones necesarias de producción que corresponden a un grado específico de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales, constituyendo en su conjunto la estructura económica de la sociedad, y que sirve como base real para la superestructura jurídica y política correspondiente a ciertas formas de conciencia social. De esto se infiere que el análisis del sistema económico capitalista, al que el pensador alemán dedicó su atención, era la base para comprender

la sociedad en la que vivía y su forma de ver el mundo. Según Marx, descifrar cómo funciona la economía sería la clave para comprender cómo es el ser humano en una época determinada, qué tipo de arte y cultura cultiva, qué valores privilegia, y qué ordenamiento jurídico establece (Marx, 1989, p. 7).

Siguiendo esta línea de análisis ricoeuriana, Nietzsche también buscó desenmascarar la falsedad que residía en las diversas dimensiones de la cultura humana al afirmar que detrás de los grandes ideales de la humanidad (Dios, libertad, ciencia, progreso, justicia, democracia...) se escondía un sentimiento de rencor y un deseo de dominio. En un principio, la vida imponía la ley del más fuerte, es decir la del aristócrata, que se hallaba en condiciones de disfrutar plenamente de la vida. Sin embargo, los débiles no lograban sobrellevar esta situación y para controlar a los más fuertes, les hicieron creer que debían ayudarlos, en razón de que esa era la voluntad de Dios. Surgió, según el horizonte nietzscheano, una moral que, al distinguir entre el bien y el mal, reprimió los instintos y el frenesí vital de los fuertes, gestando entonces una mala conciencia de la propia felicidad, para que finalmente los fuertes siguieran las órdenes de los miserables. De esta manera, filósofos, sacerdotes, gobernantes y todos los impulsores de la religión y la política encontraron una manera efectiva de dominar.

Finalmente esta consideración ricoeuriana de los maestros de la sospecha, resalta cómo Freud planteó una crítica similar, pero desde una perspectiva psicológica. Así el ser humano estaría impulsado por ciertos deseos que orientados por el instinto buscarían una satisfacción inmediata que no se puede materializar. Es por ello, por lo que el sujeto buscaría evadirse, de esa realidad y permitir que sus impulsos gobiernen, antes que reconocer la condición de unos deseos que no han sido saciados. Para esto, se refugia generalmente en la religión, la moral, los sentimientos sociales o la cultura y así lograría escapar del sufrimiento generado por la insatisfacción de sus deseos, tal evasión según los postulados freudianos daría origen a la neurosis y conduciría al infantilismo y la dependencia.

Para Ricoeur (2003), estas ideas de los maestros de la sospecha -Marx, Nietzsche y Freud-, han generado sobre las expresiones narrativas y simbólicas un manto de duda, llegando a afirmar que:

No caben muchas dudas de que la obra de Freud es tan importante para la toma de conciencia del hombre moderno como lo es la de Marx o la de Nietzsche. El parentesco entre estas tres críticas de la conciencia “falsa” es patente. Sin embargo, aún estamos lejos de haber asimilado estos tres cuestionamientos de las evidencias de la conciencia de sí, de haber integrado a nosotros mismos estos tres ejercicios de la sospecha (p. 138-139).

Aquí el filósofo francés analiza a los maestros del rigor, incluido Freud, reconociendo la importancia de no aceptar de manera ingenua el significado ofrecido por los símbolos y los mitos, para luego dedicarse a reconstruir la arqueología subterránea (económico-ideológica, pulsional, moralizante o estructural) en la que se basan. Ahora la hermenéutica requeriría un enfoque más crítico y exhaustivo, que considere la historia, la estructura lingüística y el contexto en que se produjo el relato. La primera hermenéutica ingenua ha sido advertida y sacudida, pero no aniquilada. Se necesita, por tanto, de una hermenéutica de la sospecha complementaria a la de los símbolos y los mitos.

Dicha hermenéutica ricoeuriana aunaría lo explicativo y lo comprensivo como herramientas estructurales en la interpretación de textos narrativos. Permitiendo que el texto hable y evitando así que sea reducido al silencio. El pensador francés considera determinante seguir las metodologías estructuralistas, sociocríticas y psicocríticas, pero también resalta que la hermenéutica va más allá de la mera explicación científica. Su propósito es comprender verdaderamente al ser humano y desenmascarar las ilusiones de su conciencia ingenua. Destruir estas ilusiones es esencial para lograr una verdadera *hermenéutica del hombre capaz*.

2.2. Hermenéutica de la confianza: como proceso dialógico en Gadamer

La primera pregunta que surge es ¿Cuál es el aporte de Hans-Georg Gadamer a la hermenéutica? En respuesta, podría afirmarse que el filósofo alemán retoma las ideas de Heidegger y muestra la

especificidad de las ciencias del espíritu en relación con la verdad. Así, comprender algo, implicaría primero comprenderse a sí mismo. Es por esto que en las ciencias del espíritu, el método no puede ser el núcleo central, ya que se necesita la activa participación de un sujeto cognoscente, que en el proceso interpretativo hace manifiestos sus prejuicios, los cuales son transformados al tomar contacto con el tema interpretado, dando origen a la comprensión como resultado de este encuentro.

La metáfora de la experiencia estética y el juego se entrelazan estrechamente, siendo el juego la forma en que la obra de arte misma existe (Gadamer, 1996, p. 143). Según este filósofo, lo propio de la experiencia estética consiste en su incapacidad de reducirse a la mera sensibilidad, que percibiría de manera lejana, neutral y parcial el espectáculo plasmado en la obra de arte. El pensador de Marburgo considera que es posible relacionar la experiencia estética con el modo de conocimiento de las ciencias sociales debido al carácter participativo de la misma. Se trataría fundamentalmente de un juego en el que el espectador queda atrapado por la belleza de la obra de arte que lo involucra en un juego. Así, la experiencia estética no sería simplemente un modo de conocer influenciado exclusivamente por lo que piensa o siente un espectador que contempla la obra, sino que es además es sumergido en el juego que la obra misma suscita bajo su guía.

La influencia de este juego en el jugador es un tema acentuado por Gadamer, quien señala que “todo juego es un ser jugado [...] la atracción del juego, la fascinación que ejerce, consiste precisamente en que el juego se hace dueño de los jugadores” (1996, p. 149). Esta observación es fundamental: el jugador aporta sus habilidades, prejuicios, ilusiones y cuestionamientos. Sin embargo, la obra de arte lo desafía, confrontándolo con la realidad de su horizonte de comprensión, impactando al espectador y transformándolo. Cada jugador -al igual que cada espectador de una obra- inevitablemente se ve influenciado por su trayectoria biográfica y por las perspectivas que ha creado, recibido y asimilado. No obstante, la obra afecta de manera inconfundible a la realidad del espectador. Esta

influencia permite comprender la diversidad de interpretaciones que enriquecen el mundo y facilitan la exploración de límites individuales, abriendo la mente a otras perspectivas.

En Gadamer no se encuentra una perspectiva subjetivista que haga que la verdad de las ciencias del espíritu dependa únicamente de la individualidad subjetiva: ya que la obra de arte abre al espectador, que participa en el juego propuesto por ella, a una realidad que trasciende su pura subjetividad. Siguiendo esta línea argumentativa Grondin llega a afirmar claramente que: “No es la obra de arte la que tiene que adaptarse a mi perspectiva, sino que, al contrario, es mi perspectiva la que tiene que ampliarse, e incluso transformarse, en presencia de la obra” (1999, p. 75).

Pero ¿qué sucede cuando nos enfrentamos a una obra de arte antigua, como *La Venus de Milo* o *La Victoria de Samotracia*, o frente a una pintura renacentista, como *La Transfiguración* de Rafael, *Primavera* de Botticelli o *El venado herido* de Frida Kahlo? Y ¿qué ocurre realmente cuando intentamos comprender una obra literaria que cuenta ya con un reconocimiento? Como por ejemplo, *Las Geórgicas* de Virgilio, *Gargantúa y Pantagruel* de Rabelais o *La Vorágine* de José Eustasio Rivera. Gadamer resalta un aspecto crucial: no podemos ignorar que estas obras cuentan con una larga tradición. Muchas personas a lo largo de décadas y siglos las han visto, admirado, leído e interpretado en contextos y épocas diversas. Existe una tradición interpretativa a través de la cual estas obras fueron recibidas. Por esta razón, el filósofo alemán enfatiza en la importancia de la historia de la recepción al interactuar e interpretar estas obras de arte. La tradición interpretativa también afecta al intérprete actual, incluso si no se da cuenta claramente. Por lo tanto, el pensador de Marburgo afirma que nadie puede escapar completamente de la influencia de la tradición, nadie comprende sin una posteridad interpretativa que ha permitido a la obra realizar un trabajo histórico y producir efectos que también inciden en quien interpreta.

En este orden de análisis resulta pertinente indagar: ¿Acaso la interpretación tradicional se ha estancado con el paso del tiempo?

¿No ha degenerado y se ha convertido en un obstáculo que impide percibir el valor original de la obra misma? Gadamer fue plenamente consciente de esto, a pesar de las críticas de sus oponentes, como Habermas, quien lo acusó de no reconocer el riesgo de la historia, corrompida por la ideología. Sin embargo, Gadamer nunca afirmó que todo en la tradición era aceptable. Por el contrario, siendo consciente de que los prejuicios del intérprete influyen en todo acto de comprensión, él enfatizó, al igual que su maestro Heidegger, en la labor crítica de la hermenéutica que distingue las interpretaciones desviadas de la historia. Por tanto, el filósofo alemán afirma que: “Si es parte esencial de la tradición que solo exista en la medida en que haya quien la adopte, entonces seguramente es parte esencial del hombre el poder romper, criticar y deshacer la tradición” (1996, p. 20).

El intérprete, a pesar de estar sumergido en la historia, no puede escapar de esa condición. Sin embargo, puede esforzarse por discernir y aclarar las influencias que determinan su situación hermenéutica. Esta tarea es inacabable, ya que las limitaciones del intérprete le impiden adoptar una postura libre de cualquier determinación histórica. Por lo que quien interpreta tendría que situarse fuera del mundo o convertirse en un espíritu para conseguir ese ideal inalcanzable para el ser humano. No es en vano que Gadamer diga que los dioses no hacen hermenéutica. Ese ideal, el de la voluntad metódica del objetivismo puro, del conocimiento distanciado, es una negación ingenua de la historicidad humana. No hay visión que no esté precedida por prejuicios, una carga teórica, o una influencia cultural. Para el filósofo alemán el entendimiento no es una tabula rasa, una pizarra en blanco sobre la que se añaden nuevos conocimientos. Esa idea de pureza, o incluso de total transparencia, es contraria al pensamiento hermenéutico. Por eso el pensador de Marburgo afirma que lo finito de la propia comprensión “es el modo en el que afirman su validez la realidad, la resistencia, lo absurdo e incomprensible. El que toma en serio su finitud tiene que tomar también en serio la realidad de la historia.” (Gadamer, 1996, p. 18). Y además agrega que:

[...] uno se encuentra siempre en una situación cuya iluminación es una tarea a la que nunca se puede dar cumplimiento por entero. Y esto vale también para la situación hermenéutica, esto es, para la situación en la que nos encontramos frente a la tradición que queremos comprender. Tampoco se puede llevar a cabo por completo la iluminación de esta situación, la reflexión total sobre la historia efectual; pero esta inacababilidad no es defecto de la reflexión, sino que está en la esencia misma del ser histórico que somos. Ser histórico quiere decir no agotarse nunca en el saberse. (Gadamer, 1996, p. 372).

La comprensión, sin embargo, siempre tiene una naturaleza lingüística. Es por ello que el lenguaje actúa como el vehículo a través del cual se logra la comprensión, que en su estructura es similar a la traducción, cuyo propósito es permitir que un texto se exprese en otro idioma para que otros puedan comprenderlo. No obstante, Gadamer no menciona un hecho fundamental: expresamos con el lenguaje lo que se constituye primero como voz interior. Esto no implica que la relación entre el pensamiento y el lenguaje reduzca todo a ser lenguaje, o que la realidad dependa de ser nombrada por el ser humano. Más bien, lo que señala es que los límites de nuestro lenguaje son los límites de nuestra comprensión.

Sin embargo, la hermenéutica no está destinada a convertirse en un proceso cerrado y limitado por un perspectivismo local y miope, impuesto por nuestra propia finitud e historicidad. Por tanto, si la vida humana se caracteriza por un deseo constante de comprender lo que nos constituye y nos impulsa a un diálogo continuo, este último, finalmente vendría a ser la forma en que se lleva a cabo el lenguaje y la comprensión. Así comprender implica entrar en un diálogo donde nuestras preguntas son respondidas, en cierto grado, por el texto; pero también pueden emerger hacia nosotros preguntas que provienen del texto. Por lo tanto, nuestra capacidad de indagación nos lleva a un doble diálogo: encontramos respuestas a nuestras preguntas en los textos y también nos sentimos desafiados por ellos. Asimismo, existe un diálogo entre nosotros como seres humanos, que se vuelve posible si entendemos la posibilidad y la capacidad del otro. De esta manera, superamos los límites de nuestra comprensión.

3. La hermenéutica del hombre capaz

La interpretación de los símbolos y la tensión entre la sospecha y la confianza son temas centrales en el pensamiento de Ricoeur, que resaltan la necesidad de adoptar una nueva perspectiva sobre el valor del comprenderse a *sí mismo como otro*. Este modo de pensar se propuso abordar el sentido existencial del ser humano y responder a la pregunta inherente a su mismidad, dando origen a lo que se conoció como “filosofía reflexiva”, una forma de la escucha atenta de preguntas existenciales que configuró una visión del yo, para construir una vida sin autoengaños, ni manipulaciones ideológicas. Según el filósofo francés (2009), esta visión retoma seriamente la famosa invitación que Platón plasmó en la *Apología de Sócrates*: “Conócete a ti mismo”, invitando a escrutar continuamente la propia existencia para asumir lo elevado de la dignidad humana libre y responsable.

Dentro de las distintas tareas a llevar a cabo por el ser humano, la más importante de todas consiste en forjarse a sí mismo. Nadie puede vivir la vida de otro, nadie ha trazado de manera inevitable un destino ante el cual el ser personal deba someterse hasta el punto de privarse totalmente de su libertad y de su capacidad de tomar decisiones. De allí que la responsabilidad de vivir exija el permanente autoexamen socrático.

El enfoque hermenéutico de la temática a tratar abarca una amplia variedad de tópicos, que incluyen la exploración de la voluntad humana y sus motivaciones, de lo involuntario surgido de la condición corporal del ser humano, del consentimiento y la necesidad, de la falibilidad humana, del mal y su simbolismo, de la culpabilidad y el papel de los mitos en el autoconocimiento del individuo, entre otros temas. Al finalizar este análisis, se llegará a concluir que: “el ser humano posee una libertad exclusivamente humana, una libertad que no se plantea como absoluta, porque no es Trascendencia. Querer no es crear” (Ricoeur, 1948, p. 453).

Nos encontramos ante una hermenéutica profundamente interesada en las inquietudes más cruciales del ser humano, como

el sentido de su existencia, el sufrimiento, la finitud, el afecto, la comprensión, la persona y sus capacidades, los límites impuestos por el cuerpo, la convivencia humana, etc. Una *hermenéutica del ser humano capaz* contribuirá vigorosamente a renovar los caminos por los cuales la persona puede responder a estos enormes interrogantes de manera audaz y sensata. Evitando, en primer lugar, ser engañado por idealismos que pretenden eximirlo de relacionarse con los demás desde lo sociocultural y sus mediaciones; y, en segundo lugar, ser seducido por propuestas reduccionistas que limitan su compleja realidad a una racionalidad instrumental, economicista o espiritualista.

Por eso, esta etapa del pensamiento de Ricoeur (correspondiente a la último periodo de su madurez intelectual, que coincide con la publicación de *Sí mismo como otro*), se le puede llamar la fase de la *hermenéutica del hombre capaz*. En la que en última instancia, como ya lo había dicho Gadamer, comprender algo es *comprenderse a sí mismo*. Y esa es también la aspiración fundamental de Ricoeur: dar razón del ser humano con la potencia reflexiva y crítica de la filosofía. Pero ahora habría que añadir que comprenderse ante los relatos es descubrir justamente las posibilidades de mundo que el relato despliega ante el lector; comprender es también perfilar los campos de la posible iniciativa del intérprete. Así, la *hermenéutica del tiempo narrado*, según Ricoeur, presenta a la lectura como un acto en el que el que se reinterpreta la propia existencia, al conectarse con las narrativas con las cuales se siente identificado.

Es a partir de allí cuando Ricoeur expande y profundiza el tema de la identidad narrativa, que es estudiada al abordar a fondo la relación entre el tiempo y la narración, que culmina en una suerte de llamado al lector a apropiarse de los relatos, como último paso del proceso hermenéutico-narrativo. Luego amplía esas reflexiones sobre la identidad narrativa y se plantea la cuestión sobre otra característica que la identifica y le brinda firmeza sin limitarla: Se trata del asumir sus promesas. Gracias a esto, el sujeto puede decir: *a pesar de los cambios que yo pueda experimentar, cumpliré mi palabra*. La identidad

no se queda estancada en una “inflexible constancia a sí” (Ricoeur, 1996, p. 171), sino que su permanencia se da, gracias a la capacidad de respetar sus compromisos y de hacerse responsable de sus actos. La hermenéutica narrativa se transforma en la hermenéutica de un *sí responsable*, que hace frente a la solicitud o llamado del otro, tal como lo describe el filósofo francés de la siguiente manera:

Hemos admitido que la identidad-ipseidad cubría un espectro de significaciones desde un polo extremo en el que encubre la identidad del mismo hasta el otro polo extremo en el que se disocia de ella totalmente. Nos ha parecido que este primer polo está simbolizado por el fenómeno del carácter, por el que la persona se hace identificable y reidentificable. El segundo polo nos ha parecido representado por la noción, esencialmente ética, del mantenimiento de sí. El mantenimiento de sí es, para la persona, la manera de comportarse de modo que otra persona pueda *contar* con ella. Porque alguien *cuenta* conmigo, soy *responsable* de mis acciones ante otro. El término de responsabilidad reúne, añadiéndoles, la idea de *una respuesta* a la pregunta: “¿Dónde estás?”, planteada por el otro que me solicita. Esta respuesta es: “¡Heme aquí!”. Respuesta que dice el mantenimiento de sí. (Ricoeur, 1996, p. 168)

Según esto, la hermenéutica del pensador francés se sumerge en las implicaciones que el individuo enfrenta al cuestionar su identidad. Sugiere acceder a su mismidad buscando respuestas en las narrativas culturales y tradiciones, que son siempre perfectibles, reconociendo así que el sujeto está influenciado por legados heredados y circunstancias que lo impactan.

Tal vez la razón por la que Ricoeur no ofreció definiciones claras de los elementos constitutivos de la intencionalidad ética radique en la naturaleza hermenéutica de su filosofía. A pesar de sus detallados análisis sobre la diferencia entre ética y moral, sus estudios sobre la justicia, el reconocimiento, la reciprocidad, el papel de la memoria y el olvido en la construcción de la historia, no las definió de manera concluyente. Esta filosofía hermenéutica plantea la interpretación como una labor constante que se enmarca en la finitud y la historicidad humanas. Es por ello por lo que el pensador francés enfatiza la supremacía de los fines éticos sobre la normatividad moral, dejando

en manos del ser humano el ejercicio del discernimiento práctico para llenar de contenido cada uno de los componentes de esa aspiración ética renovada por los relatos míticos y religiosos.

Hasta el momento, se ha evidenciado que la hermenéutica de Ricoeur descansa en la noción según la cual el ser humano es un ser interpretativo en constante búsqueda de significado. Esta indagación no es de un orden meramente teórico, sino que se fundamenta en la vivencia real de la existencia. En este contexto, el filósofo francés identifica al menos cuatro capacidades fundamentales que caracterizan al *hombre capaz*: su capacidad de expresarse, de actuar, de narrar y de asumir responsabilidad.

Gracias a la hermenéutica de la sospecha, el sujeto que busca comprenderse a través de la reflexión ha sido, por así decirlo sacado de su zona de confort. Si Ricoeur lo había obligado a salir de sí mismo, llevándolo a través de las objetivaciones culturales en las que se expresa, los filósofos de la sospecha lo habían enraizado en diversas determinaciones: en la historia, que lo marca con su tradición; en la economía, que puede oprimirle; en el psiquismo, que lo sacude con deseos y pulsiones perturbadoras; en el lenguaje, que lo inserta en una cultura con todos sus valores y antivalores. El sujeto ahora es más consciente de este conjunto de determinaciones que lo afectan radicalmente. Así, una de las lecciones decisivas que los pensadores de la sospecha que la hermenéutica ricoeuriana introdujo fue esta: cualquier pretensión de una posesión absoluta de sí mismo a través de la reflexión es ilusoria. Ya el pensador francés lo había expresado al abordar el tema de lo voluntario y lo involuntario en el ser humano.

En este sentido la interpretación de la confianza como proceso dialógico implica la teoría de comprender las expresiones a través de las cuales el ser humano revela el sentido y la vida misma, en particular su vivencia de la falibilidad y la culpabilidad. Según Ricoeur, a diferencia de Gadamer, la hermenéutica conlleva un encuentro directo con las manifestaciones a través de las cuales se expresa el sentido. Mientras que el filósofo alemán creía que interpretar consiste en dejarse atrapar por el sentido, el pensador

francés prefería enfatizar la distancia entre el intérprete y el sentido que se busca descifrar.

Ahora bien, pareciera que Ricoeur logra el equilibrio apropiado entre la hermenéutica de la sospecha y la hermenéutica de la confianza, no obstante, es importante destacar que la comprensión y construcción de la identidad del ser humano debe surgir del tiempo vivido y del tiempo narrado. En pocas palabras, para el filósofo francés, el ser humano es lo que cuenta de sí mismo, el *yo* que puede comprenderse a través de una vida narrada. Así, lo que da lugar al *hombre capaz* de comprenderse a sí mismo es la identidad narrativa.

Según esto, la perspectiva ofrecida para el *hombre capaz* desafía la noción convencional y estática del ser humano, dando lugar a una concepción de identidad narrativa que emerge como una manera más acertada de describir a un individuo que asume la responsabilidad de sus palabras y acciones. Esta identidad, que conlleva la apropiación de uno mismo, conduce a una propuesta ética y a un modo de vida, reconociendo al mismo tiempo la presencia de algo más trascendental que el ser humano.

Esta hermenéutica ricoeuriana se percibe como una hermenéutica de la conciencia histórica que resalta al hombre que se narra a sí mismo, y que está ubicado en una realidad y un tiempo que son contingentes. Por ello, el pasado y su influencia, es una característica innegable de su existencia; el futuro representa los deseos que potencialmente pueden alcanzarse, y finalmente, un presente que ocurre en cada instante, imperceptible, efímero y, al mismo tiempo, generoso. Uno de los riesgos que presenta la hermenéutica del hombre capaz, para evitar caer en el sin sentido, es atender exclusivamente lo inmediato, dejando de lado a la esencia misma de las cosas, a la profundidad de sentido que se le puede dar a la vida más allá de las herramientas prácticas.

La extensa narrativa hermenéutica de Ricoeur, a pesar de no resolver todas las dificultades de la interpretación y proporcionar respuestas definitivas sobre el sentido de la vida, tiene la gran ventaja de abrazar la sospecha como un componente esencial de

ese proceso interpretativo constante. Al mismo tiempo, aboga por una ingenuidad abierta a una inteligencia narrativa cuyo objeto referencial no es una simple facticidad matematizable. Esta ingenuidad no se manifiesta desde el menosprecio hacia la ciencia, sino desde una alternativa simbólico-narrativa que explica por qué la realidad puede ser narrada de manera distinta: a través de relatos con sentido. Desde esta inteligencia narrativa, esta ingenuidad es capaz de crear nuevas posibilidades de mundo, lo cual, en última instancia, es el propósito de la hermenéutica del ser humano capaz.

Conclusiones

La hermenéutica de Paul Ricoeur presenta una visión compleja y profunda sobre la interpretación de símbolos y mitos, resaltando su importancia para comprender la experiencia humana. Ricoeur fusiona las influencias de Husserl y Heidegger, centrándose en el significado del lenguaje simbólico y mítico. Su contraposición entre la sospecha y la confianza proporciona una metodología crítica y reflexiva que desafía la ingenuidad y fomenta una comprensión más detallada y refinada.

La crítica de la hermenéutica de la sospecha, influenciada por las reflexiones de Marx, Nietzsche y Freud, pone al descubierto las limitaciones y prejuicios de las narrativas simbólicas, fomentando una interpretación crítica que revele las ilusiones de la conciencia ingenua. Por otro lado, la hermenéutica de la confianza, desarrollada por Gadamer, resalta la importancia del diálogo y la activa participación en el proceso de interpretación, en el cual la comprensión se enriquece a través del encuentro con el otro y con la obra de arte.

La capacidad hermenéutica del hombre capaz propuesta por Ricoeur pone énfasis en la habilidad humana de reflexionar sobre sí mismo y de narrar. La identidad se construye a través de la narrativa, en la que el ser humano se relata a sí mismo en una realidad contingente, asumiendo la responsabilidad ética de sus actos. Este enfoque promueve una visión dinámica y ética de la identidad, en la

que la interpretación y la narrativa son herramientas fundamentales para la auto comprensión y el reconocimiento de la dignidad humana.

Finalmente, la hermenéutica de Ricoeur ofrece una vía intermedia entre la crítica y la confianza, proporcionando una comprensión más profunda y rica de la experiencia humana a través de la interpretación de símbolos y mitos. Este enfoque integrador no solo desafía las interpretaciones superficiales, sino que también promueve una reflexión ética y responsable que destaca la capacidad humana de construir sentido en la existencia.

Podría evidenciarse en la interpretación hermenéutica de Ricoeur un marcado acento en la experiencia individual y simbólica, sin considerar adecuadamente la realidad objetiva del ser, en donde los símbolos y mitos podrían ser interpretados no solamente desde un horizonte fenomenológico sino también ontológico, que conduzca a una mejor interpretación de los símbolos y mitos al incluir una comprensión de la naturaleza y esencia de las cosas.

En este sentido, la hermenéutica de Ricoeur podría ser considerada como un modelo interpretativo con una marcada tendencia a la equivocidad y al relativismo, en donde la multiplicidad de significados simbólicos puede diluir la claridad interpretativa. Es por esto por lo que convendría incluir un criterio de identidad que adopte una ontología del símbolo ofreciendo así un equilibrio tensional entre el significado literal y el simbólico, que proporcione una comprensión más matizada y precisa de los textos y símbolos.

Bibliografía

- Gadamer, H. (1996). *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca.
- Grondin, J. (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona, Herder.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Marx, Karl (1989). *Contribución a la crítica de la economía política*. Ed. Progreso.

Moratalla, Tomás Domingo (2001). La fenomenología hermenéutica de Paul Ricoeur:

mundo de la vida e Imaginación. *Revista Investigaciones fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología*, 3, 291-302.

Ricoeur, P. (1996). *Si mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

_____, (1950). *Philosophie de la volonté*. Tome I. *Le volontaire et l'involontaire*. Paris: Aubier

_____, (1997) *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires: Nueva Visión.

_____, (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires.

_____, (2004) *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Argentina, Buenos Aires: Siglo XXI.

_____, (2009). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.

_____, (2011). *Finitud y culpabilidad*. Madrid: Trotta.

La Racionalidad analógica en la Educación: Explorando los grados empáticos y su incidencia en la Labor pedagógica¹²

Laura Camila Barragán Lizarazo¹³

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá

ORCID ID: 0000-0002-5346-9190

laura.barragan@unad.edu.co

Eduardo Mancipe-Flechas¹⁴

Universidad de la Salle, Bogotá

ORCID ID: 0000-0002-9923-9235

emancipef@unisalle.edu.co

Resumen

En este texto, se examina a la empatía desde una perspectiva fenomenológica realista como acto objetivo de captación de vivencias que trasciende el reduccionismo psicologista y que se fundamenta en la estructura de la persona humana como un ser psico-físico-espiritual. Se presentan tres grados de empatía, que tienen una íntima correspondencia al incorporar los vínculos y distinciones que existen entre lo corpóreo, lo anímico y lo espiritual. Finalmente, se analiza la importancia de la empatía en la labor educativa, resaltando su relevancia en el desarrollo personal y comunitario, así como en la formación ética y espiritual de educadores y estudiantes.

Palabras clave: Empatía, grados del acto empático, Estructura de la persona humana, Captación vivencial

12 Resultado parcial de la Tesis de *Maestría en Educación para los Derechos Humanos* de la Universidad Sergio Arboleda titulada *Los grados del acto empático*. Dirigida por el Prof. Eduardo Mancipe Flechas como docente del *Departamento de Filosofía, Artes y Letras* de la Universidad de La Salle.

13 Docente e investigador tiempo completo, y Líder nacional de internacionalización de la Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá D. C., Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5346-9190>.

14 Profesor del *Departamento de Filosofía, Artes y Letras* adscrito a la Escuela de Humanidades y Estudios Sociales de la Universidad de La Salle. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9923-9235>.

Abstract

This text examines empathy from a realistic phenomenological perspective as an objective act of capturing experiences that transcends psychologistic reductionism and is grounded in the structure of the human person as a psycho-physical-spiritual being. Three degrees of empathy are presented, which intimately correspond to the incorporation of links and distinctions that exist between the corporeal, the psychic, and the spiritual. Finally, the importance of empathy in educational work is analyzed, highlighting its relevance in personal and community development, as well as in the ethical and spiritual formation of educators and students.

Keywords: Empathy, degrees of the empathic act, structure of the human person, experiential capture

Introducción

La empatía es un acto que permite comprender con certeza la experiencia del otro (tristeza, dolor, amor, etc). Este acto empático se manifiesta en la conciencia de los individuos dentro de ciertos conocimientos previos, que son reconocidos por la intuición de esencia; al reconocer un acto ajeno se puede comprender un contenido ajeno que no necesariamente ha experimentado quien lo está entendiendo. En este sentido, cuanto más cercano esté el otro a quien realiza el acto empático, mejor será la comprensión de esa vivencia. No obstante, al igual que todo en el ser humano, que se encuentra en un proceso de perfeccionamiento, este acto en su origen también es perfectible.

Es necesaria una interpretación para alcanzar tal comprensión. Sin embargo, debe ser una interpretación en cierto sentido analógica. Donde se establezca que la racionalidad requerida para conocer la realidad proviene de diferentes niveles de sentido de lo mismo. De esta manera, dentro del conocimiento empático se puede reconocer que, de un sentimiento o situación (referente) hay múltiples matices de comprensión, existen distintos sentidos.

Esto no está completamente desarrollado en la obra de Stein y puede constituir una forma de utilizar esa investigación en contextos de grandes diferencias culturales, donde lo único que

parece surgir son conflictos. ¿Por qué hablar de diversos grados de intensidad en el acto empático? Porque permite jerarquizar y validar de manera objetiva (alejada de cualquier subjetividad, al menos malintencionada) las relaciones que se enmarcan en la intersubjetividad y en el constante interactuar con el otro en su compleja red física, emocional, intelectual y moral, particularmente en el ámbito de las ciencias sociales y la labor educativa

1. Sobre la noción de empatía

Se mantiene un constante diálogo interno, pero también externo, dirigido hacia otra persona. Por lo tanto, con lo mencionado, nos enfrentamos al problema de cómo se constituye la intersubjetividad. Es por esto que Edith Stein, como discípula de Husserl y académica destacada, nos brindará información para comprender cómo surge la empatía que da cuenta de esta constitución intersubjetiva y su conexión con la variedad de expresiones que provienen del otro.

Haciendo un breve repaso de la historia de la filósofa, recordamos el momento en el que Stein es convocada por la Cruz Roja en medio del entorno hostil de la Primera Guerra Mundial. En este momento, tiene que prestar sus servicios como enfermera en territorio austriaco. Stein trabajará en una academia militar con cuatro mil camas donde se atendían pacientes con fiebre tifoidea, cólera y disentería. Será un período de dificultad y reflexión en el que Stein comprenderá verdaderamente el significado del acto empático y su importancia para la convivencia y las relaciones humanas.

La experiencia que Stein obtuvo como enfermera fue sumamente valiosa para ella. Durante su labor, tuvo la oportunidad de interactuar con una diversidad de pacientes provenientes de diferentes idiomas y culturas del Imperio austrohúngaro, incluyendo alemanes, húngaros, checos, eslovenos, rutenos, polacos, rusos e italianos. Esta multiplicidad de idiomas y costumbres planteó cuestiones prácticas constantes sobre la comprensión de los sentimientos y juicios de los demás, así como sobre la influencia del propio discurso y comportamiento en las respuestas de los demás.

El tema esencial para Stein en su tesis doctoral, que lleva por título *El problema de la empatía*, será la empatía *en sí misma*: la capacidad de explicar la formación de un acto objetivo frente a las relaciones entre sujetos. En los escritos de Husserl, no se observa un desarrollo continuo de este concepto, ni tampoco en Lipps. Ellos tratan el tema de la empatía mencionando solo un aspecto y no aclaran de qué se trata, y además, aportan menos análisis, porque le dan un sentido demasiado polisémico. Stein se centrará en la redacción de la tesis analizando el acto de la empatía como un acto particular del conocimiento. En su investigación sobre la formación del sujeto ajeno, concentra su atención en el sujeto de la empatía, empleando el método de la reducción y el análisis fenomenológico. Este método tiene como objetivo investigar la esencia, aclarar y fundamentar el fenómeno presentado como objeto de estudio. En este caso, la reducción fenomenológica pondrá toda su atención en este acto de darse donde aparecen los sujetos ajenos y sus vivencias, y la vivencia de la experiencia propia (volver sobre ella será muy importante), ya que sin ella es casi imposible comprender el concepto de empatía, como aparentemente sí lo hacían las posturas psicologistas.

La investigación sobre la empatía, como ya se mencionó, se encuadra en la corriente fenomenológica, tal como se cultivaba en Gotinga. En el pensamiento steniano, el individuo es un ser psico-físico-espiritual compuesto por un entramado de dimensiones que lo constituyen como ser humano: en primer lugar, el *yo puro* que es unidad de conciencia y sustrato de las experiencias; en segunda instancia, el alma que es esencia del individuo; y, en tercer término, el cuerpo que se vivencia como experiencia y que está unido al alma. Por lo tanto, el cuerpo tendrá dos formas de estar en el mundo. Como *cuerpo vivo* será aquel que perciba, que siente y como *cuerpo físico* será aquel que está en el mundo. La empatía, desde este ámbito, será la manifestación de “una forma intersubjetiva que hace posible la constitución de un mundo objetivo” (Stein, 2004, p. 190).

A partir de la aseveración fenomenológica, ya no se podrá considerar la empatía como identificación, ya que en ella, la vivencia

no se da a la conciencia, no se refiere a un *yo puro*, sino a un *yo anímico* que depende de su ser físico (observación sensible) y psicológico (afectivo y mental). Es así que, para Stein, el propósito al abordar este problema será otorgarle a la empatía la afirmación de una experiencia de la conciencia ajena, desde un *yo puro* y como medio de constitución de las objetividades del individuo como un ser psico-físico y espiritual.

Comprender el fenómeno en su esencia pura, independientemente de todas las circunstancias de su manifestación, es por lo tanto la primera labor que, en esta, al igual que en otras áreas, debe resolverse. *¿Qué es el vivenciar ajeno con arreglo a su darse? ¿Qué aspecto presenta la experiencia del vivenciar ajeno?* (Stein, 2004, pp. 37). Antes de preguntar sobre la realización de esta experiencia, es necesario comprender que la primera cuestión no puede ser respondida mediante una investigación causal genético-psicológica. Esto se debe a que dicha investigación presupone el ser cuyo devenir intenta fundamentar, tanto en su esencia como en su existencia, su *qué* en cuanto *su qué*. (Stein, 2004, pp. 38).

Es así, que la empatía desde el análisis de la fenomenóloga Edith Stein, se da de los actos originariamente humanos y revelarán, en un sentido, una respuesta que comprenda y dé cuentas de la dimensión corporal, espiritual e interior de la misma humanidad. Es el poder leer entre líneas de lo que significa la relación de lo otro *para sí* y el otro *para su sí*; logrando ver cómo se hace efectivo este desarrollo de lo humano con lo humano, con sus símbolos, con su lenguaje. Es un encuentro que pone cara a cara a la humanidad con su *para sí*.

El hombre experimenta la existencia del hombre y la condición humana en otros, pero también en sí misma, la existencia del hombre está abierta hacia dentro, es una existencia abierta para sí misma, pero precisamente por eso está también abierta hacia fuera y es una existencia abierta que puede recibir en sí un mundo. Ser en sí mismo, estar abierto para sí mismo y para lo distinto de sí, cómo se imbrican la experiencia de sí mismo y la experiencia del ser externo, sobre todo la de otro ser humano. (Stein, 2004, p. 594)

Es por esta razón que Stein arremeterá contra las nociones psicologistas de la empatía. Pues, desde esta, el hombre quedaría encerrado en alguna de las dimensiones ya manifestadas; el cuerpo, la

mente o el espíritu. Lipps, y en gran medida, la acepción psicologista del término empatía confunde esta noción con la identificación. Así, la empatía desde un ámbito fenomenológico no puede ser considerada ni como compasión, ni como un consentir, ni mucho menos como un co-vivenciar el sentimiento ajeno. La compasión es un sentimiento que se dirige al *sentir con el otro*. El consentir no me lleva a vivenciar al otro, sino solo al objeto que lo mueve, a su correlato afirmándolo o negándolo, según la interpretación del sentimiento del otro. El co-vivenciar únicamente me dirige al objeto de la vivencia ajena. Siendo entonces, la identificación un acto donde se da ese tan repetidamente afirmado *ponerse en el lugar del otro*, de alguna manera, siendo intencionalmente ese *otro*.

Pero mucho menos aún es mera fantasía sin vida real, sino que aquel otro sujeto tiene originariedad, aunque yo no vivencio esa originariedad; la alegría que brota de él es alegría originaria, aunque yo no la vivencio como originaria. En mi vivenciar no originario me siento, en cierto modo conducido por uno originario que no es vivenciado por mí que empero está ahí, se manifiesta en mi vivenciar no originario. Así tenemos, en la *empatía*, un *tipo sui generis de actos experienciales*. (Stein, 2004, p.27)

La vivencia del otro se me presenta como no originaria, pues no es vivenciada por *mi yo*. Pero mi vivencia de que capto, de que comprendo este sentimiento del *yo ajeno* sí es originaria. Tenemos entonces que, en la empatía, el acto en sí mismo empático presentado a la conciencia es originario y el contenido de este mismo otorgado a la conciencia *para sí* pero dado por el *otro*, es no originario. “*Así como en las vivencias propias percibidas se manifiesta el yo propio, así en las empatizadas se manifiesta el individuo ajeno*” (Stein, 2004, p.52).

La empatía desde esta consideración se define como: la experiencia cognoscitiva de los actos ajenos y su vivenciar. Es así, que el otro se me presenta en un cuerpo como si fuera el mío, como si estuviese animado por una conciencia. Hay un encuentro constante del *ego* y el *alter ego*. Con ello, se hace evidente que “nos están dados sujetos ajenos y sus vivencias” (Stein, 2004, p.19).

¿Pero cómo comprender esta experiencia? En primer lugar, debemos decir que hace referencia a un acto cognoscitivo, un captar la vivencia del otro aprehendiéndola. Más que un acto afectivo es un acto de conocimiento donde se puede reconocer el *yo ajeno* en general, un *yo* con una realidad objetiva pero que contiene una realidad compartida con mi *yo*. “En la empatía no se trata de sentimientos porque falta el *supuesto del sentimiento*. El supuesto del sentimiento del sujeto de la empatía si se tratara de un transferirse dentro de aquél”. (Stein, 2004, p. 36). Es decir, cada sujeto puede tener empatía por otro, puede reconocer el sentimiento del otro sin la necesidad de afectarse emocionalmente con el sentimiento ajeno. No se siente lo mismo que el otro, pero sí se conoce (sabiendo que el acto del conocimiento siempre es perfectible) lo que el otro siente, esto, sin dejar de ser su *yo*.

Siento mi alegría y empáticamente aprehendo la de los demás y veo que es la misma. Y en tanto que veo esto parece desaparecer aquel carácter de no originariedad de la alegría ajena, poco a poco coincide aquella fantástica alegría con la mía viviente misma, y creo que tan viva como la mía sienten ellos la suya. (Stein, 2004, pp. 33-34)

Ahora bien, algunos estudiosos del concepto pueden dar más luces respecto a la consideración del acto empático. Bono (2012) define la empatía como la aprehensión de las vivencias ajenas. Hay vivencias propias que pertenecen al propio sentimiento, dadas al *yo* y hay vivencias ajenas que pertenecen a otro captar. Estas vivencias son el objeto de la empatía. Es decir, que la empatía se define como la experiencia de la conciencia ajena y de sus vivencias.

De esta misma forma, Ferrer (1996) comprende la empatía como un acto esencial para fundamentar el conocimiento del hombre y como condición para el desarrollo comunitario y espiritual del ser humano. Y López (2013) ratifica esta noción sosteniendo que es un acto espiritual que constituye al mundo de la vida material del hombre y donde el mundo espiritual le otorga un grado de sentido. A esto, añade que la primera forma de percibir al otro es conociéndolo como sujeto material, pero siendo solo por medio de

la empatía que los sujetos aprehenden que el otro sujeto es un ser intencional, pensante. Entonces, la empatía sería un acto espiritual que constituye al mundo de sentido.

López (2013) evidencia la actitud natural y la relación del yo con el mundo circundante que se encuentra dado desde objetos inanimados, pero también desde el darse de seres humanos. De allí resulta la pregunta: ¿somos capaces de entender lo que otros piensan sienten o desean? Para Husserl los seres humanos y los demás objetos se perciben simbólicamente. Es en este punto, donde Stein desarrolla el concepto de empatía. Pues Husserl, su maestro, lo enunció desde la percepción que tiene alguien de otro, pero también la entrevé como la capacidad de experimentar al otro como alguien propio, como alguien semejante.

Así pues, la primera forma de percibir al otro es conociéndolo como sujeto material, como sujeto con un cuerpo, cuerpo vivo. Pero es sólo por el acto empático que se puede aprehender y reconocer como un sujeto pensante y que se da al *otro yo* con el entramado de sus vivencias. Ahora bien, todo este planteamiento suscitado por Husserl evidencia que es posible el darse de los otros, del otro a mi conciencia y que es posible experimentar al otro como un sujeto vivo, que se da con sus propias vivencias. Stein entonces parte de la afirmación de que los seres espirituales se constituyen a partir de la intencionalidad de la conciencia y de allí enmarca toda su investigación sobre el problema de la empatía.

Estas cuestiones quedan manifiestas con Ferrer (1996), porque la empatía en sí se ratifica como una experiencia un tanto paradójica, puesto que es una inclusión en la realidad ajena que va permitiendo el diálogo pero que no lo convierte en un conocimiento propio, originario porque está siempre presente el claro oscuro de la vivencia ajena. Esto se da porque es el yo personal, el que puede acceder a ese conocimiento (al conocimiento propio y originario) y, de algún modo, el cuerpo es el que le impide el alcance total del acceso a la otra vivencia. Este planteamiento se considera como un avance dentro de la fenomenología, pues permite un desarrollo epistemológico

para las ciencias del espíritu y pone tanto a la psicología descriptiva y explicativa en crítica frente a la verdadera consideración del sujeto humano.

Es importante, la identificación de que lo más valioso y esencial en la captación de la vivencia ajena es la dimensión espiritual y lo que conlleva la apertura de la persona. Así, Bono (2012) explica que Stein llega a esta noción desde su mismo sentir y desde la misma intuición del reconocimiento de que hay una conciencia viva en el sujeto humano que tiene un doble andar tanto de intimidad, como de apertura. Para esto también, Bono plantea la importancia de que Stein formara parte del Círculo de Gotinga y de los diferentes aportes que recibió de pensadores como Reinach, Ingarden y Scheler.

La empatía, declara Moran (2004), es el fundamento de la intersubjetividad y es el que permite el reconocimiento mutuo como seres humanos. Este fundamento de la intersubjetividad posibilita acceder a todos los elementos constitutivos del otro y del sí mismo. También se plantea que dentro de esta consideración se puede formar una asociación de los sujetos en una comunidad o sociedad y que esta organización está fundamentada en la empatía.

2. La gradación del acto empático

Estos actos experienciales del hombre como un ser con un cuerpo, un ser físico, un ser en el mundo permite que se reconozca, con una mirada aguda, lo que se presenta en una humanidad espiritual, no material. El conocimiento de la vivencia evidencia la posibilidad de relaciones no solamente intersubjetivas (en un microcosmos), sino también, relaciones interculturales (en un macrocosmos). “Así aparece la experiencia que un yo en general tiene de otro yo en general. Así aprehende el hombre la vida anímica de su prójimo, pero así aprehende también, como creyente, el amor, la cólera, el mandamiento de su Dios”. (Stein, 2004, p. 27).

En este sentido para dar cabida al hombre como sujeto en diálogo encontramos una base en la concepción de empatía estudiada por Stein. Pues, desde esta perspectiva el acto interpretativo se manifiesta

analógicamente pero enriquecido desde la intersubjetividad. Y es este diálogo entre sujetos el que atiende a la concepción del hombre como un ser psicofísico y de apertura que tiene características que configuran una heurística con un fuerte sentido ontológico.

El hombre es un ser abierto, capaz de interactuar en su entorno y con sus semejantes. Desde esta perspectiva podemos notar la referencia obligatoria a la estructura de la persona humana que nos abre el problema de la empatía. La persona no es una estructura cerrada en sí misma, sino que, más bien, es una estructura bidimensional que posee interioridad y exterioridad, que le permite manifestar pensamientos, ideas y sentimientos propios, pero, por otro lado, le permite interiorizar vivencias y sentimientos ajenos.

Por ello, los seres humanos, aunque de forma no reflexiva, enmarcan sus relaciones en la constante tensión del mundo interno, el *para sí* y el mundo externo, el *para su sí*; esta afirmación entendiendo que se conoce, al menos en cierta medida, lo que está fuera del *para sí*. Es así, que el hombre respecto del conocimiento de lo *otro*, del *otro* se enfrenta no solo a lo externo, a lo desconocido, a lo inesperado, a lo completamente otro, sino a su en sí, a su propio otro. El otro, lo externo, lo ajeno es un acontecimiento que permite a la conciencia la reflexión del *yo*.

[...] yo no ejecuto sus movimientos realmente, sino sólo *quasi*, es decir, no es sólo que yo no ejecuto exteriormente los movimientos, [...] sino que tampoco lo que corresponde <interiormente> a los movimientos del cuerpo vivo -la vivencia del <*yo me muevo*>- es en mí originario, sino no-originario. Y en estos movimientos no-originario me siento conducido, guiado por sus movimientos, cuya originariedad se manifiesta en los míos no-originarios que sólo en ellos existen para mí (entendidos de nuevo como vivenciados, porque el puro movimiento corpóreo está percibido también externamente). (Stein, 2004, p.33).

El individuo frente a su *yo* requiere de un derrotero. La experiencia del encuentro entre el *ego* y el *alter ego*. Y la del *yo animico*, en su estructura psico-física que está en el constante experimentar. Bajo estos tres puntos, la cultura ya no es un objeto sino, que es propiamente un otro, un nosotros que engloba a muchos individuos. Así pues, por la

mediación empática en ese *nosotros* cada sujeto tiene la posibilidad de ser reconocido y aceptado como sujeto individual, se reconoce como un sujeto con experiencias propias, con vivencias, con una historia. Es por este motivo que se requiere del reconocimiento del acto empático como un acto que se da en la conciencia con ciertos grados o matices.

En el primer grado de empatía se manifiesta el mundo desde una experiencia intercorpórea. *El otro* llega a la relación con el otro a través de la noción de existencia del cuerpo del otro y del propio cuerpo. El cuerpo del otro se es dado como *cuerpo vivo*, es decir, libre, no mecánico, no como un objeto sin libre movimiento. La forma en la que se accede empáticamente al cuerpo vivo se da *por medio de sus expresiones*, se requiere de una observación física y no es el resultado de un vínculo estrecho con el *otro*. La posibilidad de equivocarse es amplia, puesto que, no tengo más que lo que se expresa en el momento. Sin ninguna otra noticia, el juicio emitido no se corresponde categóricamente al sentimiento del otro. Se establece un nivel inicial de captación pasiva, que constituye su característica principal. En verdad, se puede afirmar que el sujeto “padece” las sensaciones y no se orienta hacia ellas de manera libre (Gibu, 2004, p.49).

La dimensión física de la estructura de la persona humana en términos de su corporeidad vivificada, se constituye en la base material y tangible de todo vivenciar. Por lo tanto el cuerpo no es simplemente un objeto más en el mundo, sino el medio a través del cual el sujeto interactúa con su entorno. En esta línea los sentidos, en tanto facultades corpóreas, permiten captar por percepción al mundo, no sólo en el orden de lo sensorial, sino también en lo que concierne al ámbito emocional y a los actos volitivos. De allí que la importancia de este percibir implique vivenciar, de algún modo, ciertos estados que son exteriorizados a través de gestos, posturas y tonos de voz.

En el segundo grado de empatía se manifiesta en el mundo mediante las emociones y sentimientos. Somos interpelados constantemente por el sentir del otro. Pero este sentir no se da

del todo, no tiene una expresión completa ni todas las veces se muestra por un gesto o por una forma de estar. Para la comprensión en este grado se requiere de un vínculo más estrecho con el otro y, de la misma forma, un *reconocimiento del yo* más amplio. La intersubjetividad de la experiencia implica dos cosas: La primera, que al vivenciar el mundo externo se capta el ser que se da de otros sujetos que a su vez *experimentan significativamente* según sus posibilidades; la segunda, que a pesar las diferencias particulares que puedan existir, el contenido de la experiencia posee algo propio, característico e idéntico (Gibu, 2004, p. 51).

Al integrar en este análisis las dimensiones física y psicológica siguiendo la estructura propia de la persona humana, se amplía el fuero del vivenciar al mundo interno del sujeto, que incluye procesos de índole cognitivos, emocionales y volitivos. La importancia de la conciencia intencional, en tanto capacidad de la mente para dirigirse hacia objetos, ideas o estados del mundo enriquece la comprensión de la percepción, del pensamiento y de la voluntad. Y en esta línea de observación, las emociones agregan al ámbito de lo meramente orgánico el orden lo inmaterial, manifestándose como fenómenos intencionales que revelan la relación del individuo con el mundo. Así, las emociones no son simples estados pasivos, sino respuestas activas ante situaciones significativas que impactan profundamente en la vida interior. Lo volitivo es otro componente crucial de la perspectiva psicológica que en su operatividad, en términos del obrar, materializa hasta cierto punto en la acción, lo ya deliberado y elegido previamente. Así, la voluntad está estrechamente vinculada a la dimensión inmaterial propia de la psique, ya que las decisiones voluntarias reflejan la orientación última del individuo hacia algo que este quiere.

En el tercer grado, ya la experiencia del cuerpo vivo y el factor de la expresión queda como el punto de partida necesario, pero no como el punto central del acto. En el tercer grado se debe poseer un entramado del *yo puro* con una formación ética y espiritual que le permita la llegada a la conciencia del otro *yo* espiritual y con un entramado que no salta a la vista del primero, ni del segundo

grado empático. En este grado se requiere una estrechez del vínculo mucho más trabajada dentro de la relación *yo* y *otro*. El margen de error es mínimo ya que se entabla en un alto grado de desarrollo del *yo anímico* y espiritual que le permite agudizar su “mirada”

El tercer grado de empatía va más allá de la mera percepción del cuerpo y la expresión de emociones para enfocarse en la dimensión de interacción ética y espiritual que demanda una comprensión previa de lo inherente y característico de estas dimensiones, lo que permite alcanzar la captación del otro en su dimensión más profunda.

La experiencia del cuerpo vivo y la expresión emocional son fundamentales en el primer y segundo grado de empatía. Sin embargo, en el tercero estas vivencias son puntos de partida necesarios pero no indispensables. Aquí, el reconocimiento y la comprensión de la expresión corporal del otro sirven como una base sobre la cual se construye una conexión más profunda y significativa. Por ejemplo, imaginemos a un médico que, después de años de experiencia y formación bioética, es capaz no solo de la captación del dolor físico de un paciente, sino también de comprender con cierto grado de profundidad la angustia emocional y espiritual que implica el vivenciar una enfermedad. Aquí la capacidad empática del profesional de la salud seguramente podría responder de un modo más humano e integral a las múltiples dimensiones de la estructura de la persona humana del enfermo.

La captación empática de este grado vincula un *ethos* con lo más elevado de la dimensión espiritual de la persona humana, que trascendiendo su subjetividad es capaz de identificar y comprender las aspiraciones más profundas de su comunidad. Aquí la ética del cuidado brilla al generar una conexión significativa y genuina entre los individuos, fomentando la cohesión y la solidaridad entre sus miembros, sin estancarse en las necesidades meramente materiales de la misma.

Una comprensión analógica que devela la estructura psíco-física-espiritual de la persona humana amplía en gran medida el horizonte de análisis del tercer grado de empatía porque establece las múltiples

variaciones que se dan en cada una de estas dimensiones en la unidad e identidad del ser humano concreto. Aquí las distinciones en la captación de algunas de las vivencias corporales anímicas y espirituales que adecúan la mismidad del sujeto con el vivenciar del otro, permiten explorar y ahondar la intrincada relación entre el individuo y la comunidad.

3. Implicación del acto empático a la labor pedagógica.

La empatía, tal como se ha venido considerando, no solo constituye el fundamento de la intersubjetividad, sino también el del proceso educativo. La labor pedagógica demanda casi de manera obligatoria actos empáticos en los procesos de educación. En este ámbito, unos conducen a otros, permitiendo el reconocimiento de posibilidades de su mismidad, mientras el otro reconoce sus posibilidades de existencia. Sin embargo, este reconocimiento se realiza en doble vía, ya que es un intercambio mutuo. Dentro del encuentro interpersonal, ningún sujeto queda sin ser afectado.

Así pues, la persona, tal como ha sido previamente definida, constituye una unidad espiritual dotada de vida corpórea que le confiere la capacidad de desarrollarse en un plano individual, comunitario y espiritual. Se concibe al ser humano como un ente dotado de cuerpo, psique y espíritu. A partir de estas caracterizaciones, es viable concebir un proyecto educativo que ocupe una posición central en la comunidad educativa y que tenga como objetivo primordial el cuidado de los miembros de su colectividad. A esto se suma la noción de *bildung*, que debe procurar la formación de la persona desde su mismidad, en aras del conocimiento de los demás, con el fin de contribuir, en la medida de las circunstancias, al florecimiento de lo más humano en los otros.

El inicio para fundamentar un acto empático es la experiencia personal del yo, el yo se sitúa en el punto cero de referencia frente a los otros y, por lo tanto, es crucial reflexionar sobre las propias vivencias para poder alcanzar el conocimiento adecuado y objetivo de las vivencias ajenas, el empático.

El cuerpo vivo es crucial en los procesos educativos, puesto que utilizamos el cuerpo para actuar, crear y expresarnos. El aprendizaje situado no solo tiene en cuenta el entorno del sujeto, sino que también se refiere implícitamente a la relación con el cuerpo y cómo habitamos en el espacio, sin hacerlo de la misma manera, ya que intervienen múltiples factores. La lectura implica: el movimiento del cuerpo, adoptar una posición y enfocar la mirada en un ángulo y distancia específicos.

Existe una objetividad en el conocimiento, y la conciencia puede acceder a los objetos que se encuentran fuera de ella. Por esta razón, se pueden concebir espíritus puros sin cuerpo en donde se afirma que hay una forma de existir con una peculiaridad personal. El ser psíquico debe estar vinculado a un ser físico, el alma debe ser el centro y el punto de encuentro del espíritu. El cuerpo entonces permite que el alma sea en el mundo y hace que el hombre se diferencie de los demás seres. Psique y corporeidad están vinculadas correlativamente y el alma constituye su integración.

Por lo tanto, es imprescindible tener presente que la persona humana es el epicentro de toda experiencia vivida. El cuerpo se ve afectado por las sensaciones, mientras que la psique dirige la atención tanto hacia el exterior como hacia el interior del sujeto. A través del alma, los seres humanos pueden estar en comunión consigo mismos, así el yo ejerce dominio sobre el cuerpo y puede revelarse, permitiendo al mismo tiempo una vida interior y una orientación hacia lo que trasciende la subjetividad.

Bertolini (2019) presenta tres nociones fundamentales en el ámbito educativo: autoformación, conformación y transformación, que están como vivificadas por lo empático, que como un acto de comprensión, permite afirmar la realidad del mundo exterior y su posibilidad de conocimiento real. La empatía se desarrolla en una triple elipse que permite la percepción de la experiencia ajena. En este caso, el conocimiento de esa experiencia es originaria, pero su contenido no lo es. Por lo tanto, el sujeto debe realizar una *epojé* de su *yo puro* y ascender al conocimiento de la otredad.

Es crucial reconocer la conexión de la empatía en el cultivo de lo que configura y consolida la comunidad. Cabe recordar aquella expresión de Tertuliano que plasmaba de un pincelazo lo que caracterizada a la primera comunidad de cristinos: “**¡Mirad cómo se aman!** Mirad cómo están dispuestos a morir el uno por el otro”. Aquí la mismidad y la otredad se identifican con la vivencia continua del Amor Divino, por encima de las diferencias y particularidades de cada uno de los conversos. Sin embargo, esto sólo es posible a través de la apertura fenomenológica que surge de la empatía, en donde cada cristiano se abre al espectro del amor por el otro. De este modo, se establece que las relaciones interpersonales tienen su base en la capacidad empática desarrollada de manera dialógica para comprender al individuo en relación con su comunidad.

Es crucial unir los dos puntos anteriores con la imagen Trinitaria de Dios. Solo desde esta comprensión se puede entender que el ser humano encuentra su principio y su fin, en términos teológicos, en la figura de Cristo. El Verbo Encarnado se presenta como modelo, pero también como aquello que redime y permite la transformación en Él. De esta manera, Bertolini (2019) expresa que Dios Trino otorga el orden para la educación dentro de una pedagogía fundamentada en la fenomenología realista. Dios es el fin último del hombre como ser espiritual, por lo tanto, estructura desde la antropología a un hombre con la capacidad empática para comprender al otro, en el sentido de los seres personales que tiene tu plenitud referencial en las tres Divinas Personas.

Desde una perspectiva antropológica es crucial hacer énfasis en dos conceptos: el de libertad y el de espíritu. Estos son los pilares de la pedagogía empática, en donde el espíritu implica una apertura hacia las otras personas como nota propia de su condición personal, y la libertad resalta al sujeto como responsable de orientarse al conocimiento de los otros y así avanzar en el perfeccionamiento continuo de su humanidad.

La importancia de estos dos elementos en el ámbito educativo radica en el reconocimiento de que la persona humana se orienta hacia

Dios, en busca de la perfección interior. La pedagogía debe abordar las cuestiones fundamentales sobre el ser humano y guiar a los individuos hacia su teleología. Por tanto, la educación requiere no solo un enfoque fenomenológico, sino también un enfoque teológico para cumplir su propósito. Desde esta perspectiva, se puede llegar a una pedagogía empática a través de un concepto profundamente arraigado en la filosofía, como la *bildung* entendida como la formación integral que todo individuo debe experimentar en un proceso educativo.

Es de suma importancia que los educadores sean plenamente conscientes de la relevancia de su formación ética y espiritual. Esto implica que deben reflexionar de manera constante sobre sus valores y creencias, así como en qué medida estos tienen influencia en su labor educativa. Un docente que cuente con una formación sólida en estos aspectos estará más preparado para orientar a sus alumnos, no solo en su aprendizaje académico, sino también en su desarrollo personal y social. Por ejemplo, un maestro de ética puede incluir en su programa de estudios la discusión de dilemas morales, lo que permite a los estudiantes explorar sus propios valores y comprender mejor los valores de los demás. Esto no solo promueve el desarrollo ético de los alumnos, sino que también fomenta un ambiente de respeto y empatía en el aula.

La interacción educativa debe impulsar el desarrollo del *yo emocional* tanto del educador como del estudiante. Este desarrollo implica la capacidad de comprender y valorar las experiencias y emociones del otro, y utilizar esta comprensión para generar un entorno de aprendizaje positivo y enriquecedor. Por ejemplo, un maestro de básica primaria puede emplear estrategias de aprendizaje socioemocional para ayudar a los alumnos a identificar y expresar sus emociones de manera saludable. Esto puede involucrar actividades como la escritura en diarios emocionales, debates grupales sobre el manejo del estrés. Al fomentar el crecimiento emocional de los estudiantes, el maestro no solo mejora su bienestar, sino que también crea un ambiente más empático y comprensivo.

Un enfoque educativo dirigido a la comunidad debe dar prioridad al cuidado de sus integrantes. Debe fomentar la formación integral

de la persona desde su ser más profundo, con el propósito de comprender a los demás y contribuir al desarrollo de lo más humano en ellos. Por ejemplo, una institución educativa podría introducir un plan de acción comunitaria que involucre a los estudiantes en proyectos beneficiosos para su entorno local. Este plan no solo ayuda a los estudiantes a adquirir habilidades prácticas y un sentido de responsabilidad social, sino que también les brinda la oportunidad de experimentar y practicar la empatía en un contexto real.

La educación, en su esencia, debe abordar los aspectos fundamentales del ser humano y orientar a las personas hacia su propósito. Desde esta perspectiva, un plan de estudios escolar que abarque la *bildung* puede comprender una variedad de actividades y experiencias diseñadas para fomentar el desarrollo intelectual, emocional, físico y espiritual de los estudiantes. Esto podría incluir clases de filosofía, programas de arte y música, educación física, y oportunidades para la reflexión personal y el crecimiento espiritual.

Conclusiones

La empatía es fundamental para la constitución del mundo objetivo, ya que permite al individuo no solo reconocer al otro como un ser intencional y pensante, sino también participar activamente en la captación de un sentido compartido. La empatía es un acto cognitivo que implica un profundo reconocimiento y comprensión de las vivencias ajenas, respetando siempre la alteridad del otro. Esta capacidad de comprender la experiencia del otro devela al acto empático como un proceso complejo y esencial para la interacción humana.

La progresión del acto empático, presentada en tres niveles, refleja la profundidad y complejidad de este fenómeno. En el primer nivel, la empatía se manifiesta a través de la inter-corporeidad, donde se percibe el cuerpo del otro como un cuerpo vivo. En el segundo nivel, la empatía implica una conexión emocional y un reconocimiento más amplio del yo, lo que permite una comprensión más profunda de las emociones y sentimientos del otro en el vínculo psico-físico. En el tercer y más profundo nivel, la empatía implica una comprensión

del ethos y de lo espiritual, donde se reconoce y se comprende la dimensión más íntima y trascendental del otro. Esta graduación evidencia cómo la empatía se enriquece y se profundiza, facilitando relaciones interpersonales más significativas y auténticas.

En el ámbito educativo, la empatía adquiere una importancia capital en el desarrollo integral de los estudiantes y en la formación de comunidades cohesionadas. La capacidad de los educadores para conectar emocionalmente con sus alumnos y crear un entorno de respeto y comprensión mutua resulta fundamental para el éxito académico y el bienestar de la comunidad. La empatía, al posibilitar una comprensión profunda de las vivencias y emociones de los estudiantes, facilita una educación más personalizada y efectiva. Los docentes, al comprender y tomar en consideración las experiencias de sus alumnos, pueden adaptar sus métodos educativos para satisfacer las necesidades individuales y fomentar un desarrollo personal y social más completo.

La relevancia espiritual en la comprensión de las vivencias ajenas destaca la apertura y la trascendencia como elementos fundamentales de la empatía. Al dirigir la atención hacia los demás, la empatía facilita la formación de una comunidad basada en el reconocimiento recíproco y el respeto. Esta perspectiva fenomenológica no solo enriquece la comprensión teórica de la empatía, sino que también brinda valiosas implicaciones prácticas para la educación, la ética y las relaciones interpersonales.

Siendo así que, el acto empático refiere a toda la naturaleza del hombre. Requiere de su interioridad y de su exterioridad que se da en relación con el mismo sujeto y con los otros. La empatía no puede, de ningún modo, constituirse como identificación con el acto del otro. Como ya se ha afirmado, solicita un acercamiento al vivenciar del otro de formas aprehensiva, comprensiva y objetiva que dé cuentas, sin reducir el acto a una forma emocional, ni mental, de las relaciones intersubjetivas que se dan a la conciencia. Hay empatía con un otro, con los otros si se le conoce su acto, su vivencia. Y este conocer es el que da paso al reconocimiento de esa otra conciencia

presente, mostrándose no en su completitud, pero sí permitiendo concebir su esencia.

La educación se constituye desde una mirada a la realidad profunda del alma. La formación solo se da plenamente en la realización del alma, o sea la actualización de las potencias y lo hace por medio del espíritu que es libre y mantiene esta apertura a la trascendencia. Este camino se encumbra solo desde un perfeccionamiento ético con el propio *yo* y, en consecuencia, con el otro *yo*.

Bibliografía

- Bertolini, A. (2019). Formar para la entrega Empatía, Trinidad y Educación según Edith Stein. *STEINIANA: Revista De Estudios Interdisciplinarios*, 1(1), 9-27. <https://doi.org/10.7764/Steiniana.1.2017.1>
- Bono, J.L. (2012). Consideraciones y preguntas en torno al concepto de empatía en Edith Stein. *Aporía: Revista internacional de investigaciones filosóficas*, N°. 3, 2012, págs. 15-28.
- Ferrer, U. (1996). Introducción: Edith Stein filósofa. *Anuario filosófico* 31, 657- 663.
- Gibu, R. (2004). La empatía como problema de constitución en la obra filosófica de Edith Stein. *la Lámpara de Diógenes* 5 (8):43-56.
- López, R. (2013). Edith Stein, la intersubjetividad y la empatía. *Eleuteria*, 2433, N°. 4.
- Moran, D. (2004). The problem of empathy: Lipps, Scheler, Husserl and Stein. *Amor amicitiae: on the love that is friendship. Recherches de Théologie et Philosophie médiévales*. Peeters: Leuven."
- Stein, E. (2004). *Sobre el problema de la empatía*. Madrid: Editorial Trotta.

La racionalidad analógica en la Descripción documental: Integración de Metadatos para la Protección de Derechos Humanos en el Gobierno Digital¹⁵

María Eugenia Viloría Ortín¹⁶

Universidad Católica Sedes Sapientiae

ORCID ID: 0000-0002-4138-638X

mevo66@gmail.com

Eduardo Mancipe-Flechas¹⁷

Universidad de la Salle, Bogotá

ORCID ID: 0000-0002-9923-9235

emancipef@unisalle.edu.co

Johann Enrique Pirela Morillo¹⁸

Universidad de la Salle, Bogotá

ORCID ID: 0000-0002-1492-6053

jepirela@unisalle.edu.co

Resumen

Este texto analiza el desarrollo histórico de la archivística, la adopción de normas internacionales y los desafíos para modernizar la gestión de documentos en Perú, destacando su impacto en la protección de los derechos humanos. Para ello en primer lugar, se describe cómo la

15 Resultado parcial de la Tesis de Maestría titulada *Lineamientos para la Descripción documental en el marco del Gobierno digital en el Perú*. (Viloria, 2022). Dirigida por el Prof. Eduardo Mancipe Flechas como docente del *Departamento de Filosofía, Artes y Letras* de la Universidad de La Salle.

16 Profesora de la Facultad de Ciencias Agrarias y Ambientales de la *Universidad Católica Sedes Sapientiae*, Lima, Perú. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4138-638X>.

17 Profesor del *Departamento de Filosofía, Artes y Letras* adscrito a la Escuela de Humanidades y Estudios Sociales de la Universidad de La Salle. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9923-9235>.

18 Profesor del *Departamento Estudios de Información* adscrito a la Escuela de Humanidades y Estudios Sociales de la Universidad de La Salle. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1492-6053>.

gestión de documentos ha experimentado una evolución significativa al integrar metadatos y gobierno digital. Posteriormente, se aclara cómo la descripción documental es esencial para el acceso a los archivos, mientras que los metadatos facilitan la comprensión de los documentos electrónicos. Finalmente, se muestra la manera en que el gobierno digital busca generar valor público mediante el uso de tecnologías y datos en la administración pública. Se concluye que la incorporación de métodos de descripción documental tradicionales con tecnologías modernas es crucial para lograr una gestión eficaz y poder salvaguardar de mejor manera los DDHH.

Palabras clave: Descripción documental, Metadatos, Gobierno digital, Archivística, Derechos humanos.

Abstract

This text analyzes the historical development of archival science, the adoption of international standards, and the challenges of modernizing document management in Peru, highlighting its impact on the protection of human rights. First, it describes how document management has undergone significant evolution by integrating metadata and digital government. Subsequently, it clarifies how documentary description is essential for accessing archives, while metadata facilitates the understanding of electronic documents. Finally, it demonstrates how digital government seeks to generate public value through the use of technologies and data in public administration. It concludes that the incorporation of traditional documentary description methods with modern technologies is crucial for achieving effective management and better safeguarding human rights.

Keywords: Document Description, Metadata, Digital Government, Archival Science, Human Rights.

Introducción

La transformación significativa en la gestión de documentos y la archivística se ha producido con la introducción de tecnologías digitales y la implementación de estándares internacionales. La descripción documental, un pilar fundamental en la archivística, ha ampliado su alcance gracias al uso de metadatos, lo que facilita la gestión y acceso a documentos electrónicos. Conforme los gobiernos adoptan estrategias de digitalización, la fusión de métodos tradicionales y modernos de gestión documental se vuelve crucial para asegurar la transparencia, eficiencia y preservación de

la información.

Este texto considera los conceptos iniciales de la descripción documental, metadatos y gobierno digital, y explora detalladamente su desarrollo histórico en el contexto de la gestión de información. Asimismo, se examinan minuciosamente los progresos y obstáculos encontrados en la adopción de estándares internacionales y se evalúa su influencia en la eficiencia y eficacia de la gestión de documentos en Perú. Por último, se analiza exhaustivamente el rol fundamental de la descripción documental en la preservación y defensa de los derechos humanos, y se destaca su relevancia indiscutible en la construcción de relatos históricos y la promoción efectiva de la transparencia gubernamental para fortalecer la confianza y participación ciudadana.

1. Nociones Preliminares: Descripción Documental, Metadatos y Gobierno Digital

1.1. Descripción Documental

La descripción es una actividad que se aplica a todos los objetos, sujetos y realidades. Su definición básica se puede encontrar en el Diccionario de la Real Academia Española, que la define como “Acción y efecto de explicar”. A su vez, este mismo diccionario define “descripción” como “representar o detallar el aspecto de alguien o algo por medio del lenguaje”, y “Delinear, dibujar, pintar algo, representándolo de modo que se dé perfecta idea de ello”. Entonces, esta definición general comienza a revelar cómo podría aplicarse esta acción de descripción para la identificación de las características de los documentos. Es necesario identificar cuáles elementos comunes son relevantes en la totalidad de los documentos existentes, a fin de darles carácter, significado y clasificación. A través de la identificación de algunas características predefinidas, se puede diferenciar un documento de otro. De este modo podemos concluir que la explicación destaca más las diferencias que las similitudes.

Heredia (1991) ofrece una definición significativa de la descripción, que enfatiza en detallar las cualidades y elementos esenciales de una persona u objeto, con el propósito de transmitir a otros los rasgos distintivos que identifican lo que se está describiendo (p. 299). De este modo, la descripción implica seleccionar elementos que reflejen las características diferentes entre objetos o personas similares, resaltando las disparidades entre las semejanzas. En el contexto archivístico, este concepto es reconocido como *Descripción Documental*.

En el ámbito de la Archivística y gestión documental, la descripción es fundamental, como bien lo afirma Heredia (1991) al recordar que es una de las dos acciones técnicas fundamentales junto con la organización. La descripción abarca todas las manifestaciones documentales, ya sean textuales, cartográficas, audiovisuales, informáticas, etc. (p.30).

Así, al reconocer la descripción como un elemento fundamental y característico del proceso de organización, se hace necesario adentrarse en su definición. Según Heredia (1991), Schellenberg define la descripción como “la tarea específica que abarca las diversas y variadas actividades del archivero para elaborar los instrumentos que facilitan el acceso a los fondos en general y a los documentos en particular” (p. 299). En esta definición, Schellenberg resalta la importancia de los instrumentos, que Heredia (1991) identifica como inventarios y catálogos. Estos se diferencian en que el primero incluye características generales de un fondo y/o serie documental, mientras que el segundo detalla cada pieza o unidad documental con datos que permiten diferenciar un documento de otro similar (p. 377).

De hecho, en relación con este tipo de herramientas y siguiendo la influencia archivística recibida en Perú, la Directiva N° 011-2019-AGN/DDPA “Norma para la Descripción Archivística en la entidad pública” (2019a) identifica la guía, el inventario y el catálogo como instrumentos de descripción archivística. (Archivo General de la Nación, 2019a, num 7.2.4) Cada uno de estos instrumentos descriptivos tiene una función específica y apropiada, no solo para las necesidades de información y recuperación de los documentos

por parte de la entidad responsable del archivo correspondiente, sino también para la valoración de cada serie documental, independientemente el soporte en el cual se encuentren los documentos, ya sea papel o un entorno electrónico.

De acuerdo con la normativa mencionada, el inventario, que es de suma importancia según la directiva, se refiere a las unidades de descripción que son la sección y la serie documental (Archivo General de la Nación, 2019a, num 7.2.4.2), y describe de manera general los documentos organizados de forma secuencial, utilizando principalmente la nomenclatura de los documentos, ya sea numérica o alfabética, correspondientes a series documentales de poco valor temporal; o como señala Lodolini (1993) que “describe de forma más o menos analítica un solo fondo archivístico” (p. 207). Con relación al instrumento de descripción tipo catálogo, Lodolini (1993) indica que este “adopta como unidad de descripción el documento solo o la unidad archivística” (p. 214), y al mismo tiempo, la directiva menciona que “mediante el catálogo se realiza la descripción del documento o pieza documental (simple o compuesta) correspondiente a la serie, sección y fondo que pertenece. Su unidad documental es la pieza documental” (Archivo General de la Nación, 2019a, num 7.2.4.3, párr. 2).

Asimismo, existe otro recurso archivístico conocido como guía, que no describe los documentos en sí, pero sí su entorno, representando las características del conjunto documental y facilitando la interacción con el sistema de archivo que los resguarda. La guía se emplea para obtener una visión amplia y panorámica del contexto y contenido del archivo para su acceso.

Las diferentes maneras de describir se limitan al campo de la Archivística. No obstante, a medida que este campo se expande más allá del formato papel para abarcar la tecnología de la información y la comunicación, es inevitable que se ajusten a las nuevas tecnologías para seguir alcanzando el mismo propósito: facilitar la identificación, localización y recuperación de la información, orientándose no solamente hacia lo que bien definimos como

catálogo sino, desde una mirada prospectiva, hacia el registro contextual que brinde con precisión los datos de tiempo de cada una de las transacciones documentales necesarias para la realización de un trámite administrativo.

1.2. Metadatos

La gestión documental se ajusta a través de los metadatos, los cuales son definidos por Cruz (2011) como “datos sobre los datos que facilitan la utilización y comprensión del documento” (p. 33). Asimismo, el autor explica que en el contexto de las tecnologías, “El documento electrónico carece de los elementos que en uno tradicional permiten establecer su contexto funcional y administrativo, esa función la cumplen los metadatos” (Cruz, 2011, p. 33), es decir, que toda la información que normalmente se registra en los catálogos o guías en el entorno tradicional, se describe de manera independiente en los diversos metadatos que se identifiquen en el sistema de gestión documental electrónico.

La Norma ISO 15489-1 define los metadatos como “datos que describen el contexto, el contenido y la estructura de los documentos de archivo y su gestión a lo largo del tiempo” (p. 4). Asimismo, explica de manera concisa que estos metadatos deben ser integrados en el sistema de gestión para “todos los procesos de negocio en los que se requiere evidencia de la actividad” (p. 9). Esto confirma la relevancia de los metadatos para asegurar la trazabilidad de los documentos y el cumplimiento de las funciones que representa cada serie documental, con el propósito de “proporcionar un acceso fácil a todos los documentos pertinentes [...]” (*International Standardization for Organization*, 2001, p. 12). Sin embargo, la identificación de los metadatos no es simplemente una tarea del archivista, sino que requiere un enfoque multidisciplinario que articule un esquema que logre satisfacer todos los requisitos de gestión documental en el entorno tecnológico.

El objetivo es reconocer los diversos tipos de metadatos necesarios para cumplir varias funciones que, en la descripción documental

tradicional, abarcaron todas las actividades relacionadas con el ciclo de vida de los documentos, desde su creación hasta su disposición final, y que se diluyeron durante la gestión, organización, conservación y servicio, sin especificar claramente dónde comenzaba y terminaba la descripción en cada proceso archivístico. La norma UNE-ISO 23081-1 sobre Metadatos para la gestión de documentos (*International Standardization for Organization*, 2008) presenta varios tipos de metadatos para abordar toda la descripción que permita identificar, no solo el documento, sino todo lo que le sucede, es decir, que revele su contexto. Según la norma ISO mencionada, para implementar la ISO 15489-1, es necesario incorporar al sistema de gestión de documentos la descripción del contexto del documento representada por los metadatos sobre el documento, sobre los procedimientos, políticas y regulaciones, sobre los agentes, sobre actividades de gestión, y sobre actividades de gestión de documentos. (*International Standardization for Organization*, 2008b, p. 3)

La norma UNE-ISO 23081-1 (*International Standardization for Organization*, 2008) destaca cinco elementos fundamentales para la administración de documentos: los propios documentos, las personas encargadas de manejarlos, las reglas comerciales para su gestión, las funciones asignadas para su manejo y las actividades para asignar valores y permisos a los documentos. Para garantizar una gestión eficaz de los documentos, es crucial establecer relaciones entre estas entidades mediante el modelo entidad-relación, derivado del enfoque propuesto para la gestión de bases de datos relacionales. De esta manera, se puede supervisar cada documento en cada transacción realizada sobre ellos, y conocer en todo momento su estado y ubicación en el sistema de gestión documental.

1.3. Gobierno Digital

Los estados democráticos reconocen la importancia de establecer un diálogo abierto y transparente con la ciudadanía, sin restricciones. Este siglo busca el desarrollo y normalización de estrategias que mantengan conectadas a las sociedades con sus gobiernos, como el gobierno electrónico o digital. La Ley Pública 107-347-DEC, 17 2002

de la Información Gubernamental Autenticada de EE.UU. introdujo una de las primeras definiciones de gobierno electrónico como el uso de aplicaciones de Internet basadas en la web y tecnologías de la información. Es responsabilidad de los gobiernos implementar tecnologías para responder a los requerimientos de los ciudadanos y proporcionar información de manera activa y transparente. La Carta Iberoamericana del Gobierno Electrónico define al gobierno electrónico como el uso de las TIC en la administración para mejorar la información y los servicios ofrecidos a los ciudadanos, aumentar la eficacia y eficiencia de la gestión pública y aumentar la transparencia y participación ciudadana (XVII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, 2007, p. 239).

La última descripción vincula la intervención del estado en la vida de los ciudadanos a través de las tecnologías de la información y la comunicación, con el propósito de fortalecer la gobernabilidad y la democracia, asegurando la satisfacción y la confianza de los ciudadanos en las entidades públicas. Sin embargo, para alcanzar estos objetivos, es imperativo desarrollar, concebir e implementar estrategias de comunicación y tecnología, teniendo en cuenta la consideración etnológica que respete las culturas y fomente la integración. En el Perú, la Ley de Gobierno Digital (Presidencia de la República, 2018) define el gobierno digital como “el uso estratégico de tecnologías digitales y datos en la Administración Pública para la creación de valor público” (p. 5), con el fin de “regular las actividades de gobernanza, gestión e implementación en materia de tecnologías digitales, identidad digital, servicios digitales, arquitectura digital, interoperabilidad, seguridad digital y datos” (Presidencia de la República, 2018, p. 5).

Esta descripción resalta el desafío que implica la implementación de tecnologías para desarrollar productos específicos que requieren la colaboración de todas las entidades públicas, especialmente aquellas encargadas de otorgar identidad a ciudadanos nacionales y extranjeros. Además, el Anexo I *Lineamientos para la Formulación del Plan de Gobierno Digital* – PGD (2018) realiza una distinción entre

gobierno electrónico y gobierno digital, definiendo el primero como “el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) por parte de los gobiernos, especialmente en Internet, como una herramienta para lograr un mejor gobierno” (Secretaría de Gobierno Digital, 2018, p. 35), mientras que el segundo está definido por la Ley de Gobierno Digital.

Basado en la legislación mencionada, el nuevo *Reglamento de Gobierno Digital* incorpora a los objetivos previos el “establecimiento del marco legal aplicable al uso transversal de tecnologías digitales en la digitalización de procesos y la prestación de servicios digitales en los tres niveles de gobierno” (Presidencia de la República, 2021, p. 9), involucrando a las entidades públicas del nivel central del gobierno en este esfuerzo para ayudar a las entidades a nivel regional o local. No obstante, es crucial que las entidades públicas posean una comprensión clara de las acciones que pueden emprender en el ámbito del gobierno digital y dispongan de la información mínima estándar para iniciar el proceso de diseño. Por consiguiente, el reglamento asigna a cada entidad la responsabilidad de crear canales digitales que gestionen las distintas aplicaciones, plataformas, contenidos y servicios digitales de acuerdo con el sector o función correspondiente (p.15), y que permitan cumplir con lo que establece la Ley del Procedimiento Administrativo General en relación con las condiciones del expediente único que garantice la intangibilidad e integridad documental.

Para salvaguardar la intangibilidad e integridad, la estructura del Gobierno Digital incluye un elemento fundamental: el expediente electrónico, que sólo se considera como tal cuando cuenta con su respectivo índice digital. El Capítulo IV del *Reglamento de Gobierno Digital* se centra en la Gestión Archivística Digital, donde se reafirman los conceptos esenciales del documento archivístico digital y se relaciona con metadatos básicos (Presidencia de la República, 2021, p. 18), demostrando la integración de tecnologías de la información y la comunicación con la ciencia archivística como el camino a seguir para lograr una gestión documental que garantice transparencia,

orden y confiabilidad en la gestión pública.

1.4. La articulación de la descripción de documentos entre el soporte papel y la administración electrónica de archivos.

A lo largo de la historia se ha evidenciado la eficacia de la archivística tradicional en la creación, preservación y consulta de documentos que otorgan y respaldan los derechos de los ciudadanos. Asimismo, es innegable el potencial de la tecnología para proveer a la población toda la información necesaria, sin limitaciones geográficas o temporales. Ante estas dos realidades, surge la preocupación por integrarlas de manera que se asegure una gestión documental adecuada, la cual sólo será posible a través de la descripción. Esta integración busca la cercanía entre los gobiernos y sus ciudadanos y está actualmente más relacionada conceptualmente con las tecnologías, ya que la gestión documental en papel implicaba distanciamiento debido a la realidad espacial y los procesos y procedimientos involucrados. Por ende, las estrategias de descripción en entornos electrónicos únicamente pueden llevarse a cabo a través de metadatos, sin perder de vista la esencia y razón de la descripción documental tradicional.

Para resolver esta controversia, que implica la división entre los expertos en Archivística y los especialistas en tecnologías de la información y la comunicación, es esencial examinar y combinar los métodos de descripción tradicionales con los metadatos, presentes en los sistemas electrónicos de gestión de manera omnipresente pero intangible.

Una primera medida para lograr esta armonización consiste en tomar conciencia de que la más avanzada tecnología de gestión documental puede resultar ineficiente si el usuario no sabe cómo acceder a la información gestionada. Este reconocimiento es crucial para sentar las bases de un diálogo interdisciplinario que posibilite que la tecnología reestructure los procesos y procedimientos de archivo tradicionales, con el propósito de alcanzar una gestión documental auténtica que asegure la gobernanza. A partir de la

comprensión del rol de cada disciplina involucrada en el proceso, es esencial que el área de gestión documental evalúe los diferentes modelos existentes de descripción archivística, para identificar cuál se ajusta mejor a las necesidades y, si es necesario, adaptarlo incorporando las particularidades de la organización. En lo que respecta a los especialistas en tecnologías, su papel en este desarrollo es adquirir conocimiento de las normas y modelos existentes de gestión de metadatos, para seleccionar aquellos que se adapten mejor a la realidad de la organización y a los sistemas ya existentes, en caso de haberlos. Además, deben evaluar la capacidad financiera, de talento humano y de equipamiento, así como fomentar espacios de comunicación entre los responsables de ambas disciplinas.

El triunfo o fracaso de una compañía que opera en un sistema de gestión documental electrónico descansa en la prontitud y confiabilidad en la gestión de la información, así como en la integridad, ubicación, recuperación y disponibilidad de esta para los clientes. Para alcanzar esta conjunción entre la gestión archivística y electrónica, en un momento dado se contempló el uso de diversos modelos de descripción archivística reconocidos como ISAD-G, ISAAR-CPF, ISDIAH; sin embargo, luego de varios años de análisis y discusión, a finales de 2023, el Consejo Internacional de Archivos (ICA) publica el Modelo Conceptual *Records in Contexts* (RiC-CM) que integra, de una manera lógica y estructurada la descripción documental a las tecnologías de información, específicamente a partir del mismo esquema entidad-relación y uso de las definiciones básicas de la norma ISO 23081, dedicada a los metadatos para la gestión de documentos. En el ámbito tecnológico, para la gestión adecuada de los documentos, se debe tener en cuenta el uso de normas ISO como la ISO 15836 que presenta el conjunto de elementos de metadatos Dublin Core o la ISO 23081 mencionada, integradas con distintos esquemas de metadatos como AGkMS, e-MGDE u otros desarrollados por entidades públicas para adaptarlos a las necesidades de la empresa.

Después de intentar establecer una conexión coherente y

constante entre la archivística y la gestión electrónica, se vuelve esencial, en el contexto del gobierno digital y la preservación digital, considerar los modelos docucéntrico y datacéntrico. Esto se debe a que, al igual que los instrumentos descriptivos no terminan con los documentos que describen, los datos de un sistema de gestión documental permanecen después de la disposición final de los documentos electrónicos. Como señala Casellas (2016, p. 164), los datos generados en la gestión diaria han aumentado debido a la automatización de los procesos de trabajo.

2. La Evolución de la Descripción Documental

2.1. Del Período Prearchivístico al Desarrollo Archivístico

Para comprender la situación actual de la Descripción Documental, es esencial examinar la historia de los archivos, como lo sugiere Cruz (1996, p.22), quien propone dividirla en dos grandes etapas: el *período prearchivístico* y el *desarrollo archivístico*. Durante el primer período, los archivos eran gestionados sin una estructura clara, basándose en la necesidad y sentando las bases para el segundo período. Un documento surge como respuesta y testimonio de una acción que satisface una necesidad. Los problemas humanos suelen ser compartidos; si una persona, grupo o sociedad enfrenta un problema, otros pueden encontrar similitudes con sus propios desafíos. El reconocimiento de un problema da lugar a acciones para resolverlo, realizadas por entidades o personas, ya sean naturales o jurídicas. Esto da sentido a la formación de la teoría archivística básica, que identifica los fondos documentales y, posteriormente, las series documentales.

Durante la era *prearchivística*, antes de que se establecieran los principios archivísticos, la documentación ya se separaba según su origen y, en algunos casos, según la función o utilidad de un grupo de documentos. Esta forma de organizar los archivos en la antigüedad sugiere que, cuanto más poderoso era un imperio, mayor era la cantidad de documentos. Por lo tanto, el encargado de estos espacios necesitaba algún tipo de herramienta para

registrar y ubicar los documentos que custodiaba, lo que puede considerarse como los primeros indicios de lo que más tarde se conocería como Descripción Documental. Desde el siglo XII, los instrumentos descriptivos han sido una parte integral de la organización documental, reflejando derechos legales atribuidos a los ciudadanos a través de procedimientos administrativos, en respuesta a la estructura social, política y jurídica de la Edad Media. La evolución de la práctica archivística se volvió inevitable, dando lugar a archivos públicos que satisfacían diversas necesidades y contribuían significativamente a la organización documental.

2.2. *La Norma Internacional de Descripción Archivística y su Impacto*

Un avance significativo en la historia de la archivística temprana fue la transferencia de documentos. Según Bautier, citado por Cruz (1996), Pedro el Grande fue un pionero en 1720 al ordenar que los documentos de las oficinas rusas se trasladaran a los archivos cada tres años, lo que requería la creación de instrumentos descriptivos para especificar los documentos transferidos. En relación con la descripción, la cancillería francesa mantenía un registro cronológico de documentos en 1568. Cruz destaca la importancia de la descripción en el siglo XVIII, momento en el que se elaboraron inventarios de documentos históricos que aún se consultan en el mundo latino. Al mismo tiempo, surgió la idea de establecer un sistema nacional de archivos, lo que llevó a la creación de los archivos nacionales de Rumanía, Bélgica y España hasta mediados del siglo XIX. Este período marcó el comienzo del “desarrollo archivístico”, que fue reconocido principalmente por Natalis de Wailly, quien en 1841 definió el *principio de procedencia*. Este declaraba que la gestión documental requería un método sistemático, integrando prácticas empíricas y estableciendo la archivística como una disciplina independiente y transversal a todos los sistemas administrativos (Cruz, 1996, p. 23).

En 1922, Jenkinson comprendió plenamente la importancia de la descripción en el servicio archivístico. En su libro “Manual de Administración de Archivos”, detalló cómo configurar instrumentos descriptivos, indicando campos específicos como las

fechas de acceso a los documentos, un ítem por cada uno de ellos, y el correspondiente nombre. También señaló la necesidad de relacionar el documento descrito con otros dentro del expediente, testimoniando su recepción y cumpliendo funciones de cargo. Además, especificó la incorporación del asunto del documento y su procedencia, así como la oficina a la que se dirige. Esta descripción detallada es la base de los modelos de instrumentos descriptivos utilizados en la actualidad. La archivística, debido a su función original de custodiar la memoria de los pueblos y sus derechos, ganó relevancia a partir de la necesidad de conocer y comprender los hechos ocurridos durante la Segunda Guerra Mundial.

En este contexto, los documentos se convirtieron en testimonios cruciales para el reconocimiento de los derechos humanos. Es en este período cuando Schellenberg destaca con su obra "Archivos modernos. Principios y técnicas" en 1953, y especialmente con su texto "Técnicas descriptivas de archivos" en 1961. Heredia (1991) señala que fue Theodore Schellenberg quien definió la "descripción" como la tarea específica que abarca las diversas actividades del archivero para elaborar los instrumentos que facilitan el acceso a los fondos y documentos.

En su estudio, Schellenberg destaca la importancia de detallar minuciosamente los fondos y documentos, una labor crucial para los archiveros desde hace mucho tiempo. Su enfoque se concentra en simplificar los procesos de búsqueda y asegurar la recuperación de la información. Schellenberg también distingue entre archivos y bibliotecas, argumentando que, aunque la descripción proviene de la catalogación bibliotecaria, el tratamiento técnico de los archivos requiere herramientas específicas adaptadas a sus características únicas. No obstante, no queda claro si Schellenberg define con precisión la diferenciación de instrumentos descriptivos para distintos tipos de archivos o series documentales.

En el capítulo sobre la descripción documental de "Archivística General, Teoría y Práctica," Heredia (1991) define la descripción documental como el análisis de los documentos de archivo que permite su identificación, localización y recuperación de información

para gestión o investigación. Heredia incorpora esta descripción como una herramienta para identificar tanto los elementos internos como externos de los documentos, así como su importancia y significado dentro de la organización. La descripción documental, por su naturaleza, requiere conocer qué elementos de cada documento deben describirse para lograr el objetivo de identificar, buscar, recuperar y proporcionar acceso a documentos específicos.

Lodolini (1993) examina el proceso de descripción documental desde los inventarios de trabajo en el archivo, poniendo énfasis en la guía y el catálogo, y denominando al proceso de ordenación de documentos como “Inventariación.” Este autor destaca que el inventario es el único medio eficaz para la búsqueda en un archivo, mientras que un catálogo de documentos, que describe documentos individualmente sin considerar su interdependencia, carece de utilidad y de sentido archivístico. Lodolini también sugiere que la archivística va más allá de las ciencias de la información, advirtiendo que centrarse exclusivamente en la información contenida en documentos sueltos sin tener en cuenta el soporte físico sería un retroceso de dos siglos. Este enfoque resalta la importancia del soporte físico como parte integral de la información, y en consecuencia de la necesidad su descripción. Con la irrupción de las tecnologías de información y comunicación, esta particularidad se ha profundizado y es tema de discusión debido a la necesidad de garantizar la disponibilidad de los objetos de información en soporte electrónico.

En última instancia, según Cruz (1996), la descripción de documentos es el fruto final del quehacer archivístico y coincide en su propósito con la documentación: informar. Aunque es discutible que la descripción sea el punto final del trabajo archivístico, ya que es un proceso que atraviesa todo el ciclo de vida de los documentos (activo, semiactivo e inactivo), conviene aceptar que la descripción también produce “documentos que documentan documentos,” mostrando la propiedad de lo que describe. El autor complementa su definición al afirmar que la descripción documental es una

tarea fundamental en el trabajo archivístico y una consecuencia inevitable de la organización de los fondos. Esta labor se centra en poner los documentos al servicio de la sociedad, convirtiéndolos en herramientas accesibles (Cruz, 1996, p. 255).

La descripción documental no es sólo un complemento importante en la organización de los archivos, sino un componente esencial del servicio archivístico, ya que no puede haber un archivo sin instrumentos que describan los documentos y su ubicación dentro del acervo documental. La evolución histórica de la descripción documental, refleja un proceso de desarrollo que va desde prácticas rudimentarias hasta sofisticados modelos internacionales. La distinción entre el período prearchivístico y el desarrollo archivístico propuesta por Cruz (1996) establece un marco esencial para comprender la transición de la documentación sin estructura orgánica a la sistematización formalizada de la archivística. La clasificación de estos períodos es útil, pero merece una reflexión más profunda sobre cómo las necesidades y prácticas del período prearchivístico influyen en la configuración de los principios archivísticos contemporáneos.

El período inicial, marcado por la ausencia de principios formales de archivo, debe ser visto como una etapa en la que la necesidad de manejar documentos sentó las bases para la formalización de la archivística. Es esencial destacar que la organización de documentos en el pasado, aunque rudimentaria, no sólo facilitó la gestión en ciertos contextos, sino que también influyó en el desarrollo de prácticas archivísticas futuras.

Esto genera un movimiento internacional preocupado por la recuperación de información, en respuesta a la Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU en 1948, lo que llevó a la búsqueda de un modelo de descripción documental utilizable por todos los archivos. Las normas internacionales de descripción documental surgieron en 1990, cuando el Consejo Internacional de Archivos (ICA), con el apoyo de la UNESCO, inició un proceso de revisión de normas existentes como la APPM (EE.UU.), MAD

(Reino Unido) y RAD (Canadá) para crear una norma unificada que estandarizara la descripción de archivos.

En 1993, el Consejo Internacional de Archivos presentó la Norma Internacional General de Descripción Archivística (ISAD-G), la cual fue utilizada como base para que los diferentes países desarrollaran sus propias versiones, unificando así sus archivos bajo un estándar común, pero respetando las diferencias culturales. El propósito era lograr la interoperabilidad de los sistemas de gestión documental (Consejo Internacional de Archivos, 2000). A pesar de ser una solución universal, la ISAD-G no ha logrado cumplir completamente su objetivo, ya que se centra en la descripción de fondos y series documentales. Por esta razón, se continuó en la búsqueda de una estructura más adaptable, lo que ha dado lugar a la creación de numerosas normas que han abordado parcialmente diversas necesidades, pero que no han logrado satisfacer por completo a quienes están involucrados.

3. Avances y Desafíos en la Evolución de la Descripción Documental

3.1. La Evolución de los Principios Archivísticos

El desarrollo de los principios archivísticos, como el *Principio de Procedencia* de Natalis de Wailly, marca un punto crucial en la sistematización de la archivística. La transición hacia un sistema nacional de archivos y la implementación de instrumentos descriptivos detallados por Jenkinson en 1922 son avances que indican una mayor sofisticación en la gestión de documentos. Sin embargo, la evolución de estos principios no se detiene en el contexto histórico; la aplicación de la teoría archivística debe considerarse como un proceso continuo de adaptación y mejora, especialmente en vista de las nuevas tecnologías y las necesidades emergentes.

Aunque es relevante el reconocimiento de Schellenberg y su enfoque en la simplificación de la descripción documental, es necesario analizar cómo sus propuestas se han ajustado a los cambios tecnológicos y a las necesidades actuales. La evolución de la

archivística no es lineal, y los conceptos desarrollados en el pasado deben ser evaluados en términos de su aplicabilidad y flexibilidad en el contexto actual.

3.2. Normas Internacionales y su Implementación

En 1995, se presentó la Norma Internacional sobre los Registros de Autoridad de Archivos relacionados con *Instituciones, Personas y Familias* (ISAAR-CPF), la cual se centra en la descripción documental. Esta norma abarca diversos conjuntos de metadatos, incluyendo identificación, descripción, relaciones y control, y profundiza en las interacciones entre los elementos descritos (Consejo Internacional de Archivos, 2004). Posteriormente, en 2007, se publicó la *Norma Internacional para Describir Funciones* (ISDF), enfocada en la descripción de las funciones organizativas, basada en la experiencia de gestión documental por procesos en diferentes países. La ISDF busca alinearse con las normas internacionales ISO 15489 e ISO 23081 (Consejo Internacional de Archivos, 2007, p. 4).

En 2008, la Norma Internacional ISDIAH se enfocó en la descripción de instituciones que custodian fondos documentales y sus relaciones, aunque su aplicación se ve restringida debido a su especificidad. La integración de la archivística en la gestión documental mediante herramientas tecnológicas ha transformado la descripción documental en metadatos, lo que facilita su sistematización y normalización en sistemas de gestión.

La Organización Internacional de Normalización (ISO) lanzó la ISO 15489 en 2001, introduciendo el concepto de metadatos para describir el contexto, contenido y estructura de los documentos archivísticos. Esta norma establece que los metadatos deben ser creados junto con los documentos y gestionados durante todo su ciclo de vida, reflejando las relaciones entre los elementos descritos, que en la ISO 23081 se denominan “entidades” (*International Standardization for Organization*, 2008b, p. 5). La ISO 23081, publicada en 2004, se divide en tres partes: Principios, Aspectos conceptuales y de implementación, y Método de Evaluación. Esta norma establece

un marco para la creación, gestión y uso de metadatos en la gestión documental, destacando la importancia de su incorporación en todas las etapas del ciclo de vida de los documentos.

En 2011, se publicó la norma ISO 30300 sobre los *Principios y Vocabulario de Sistemas de Gestión de Registros*, seguida por la ISO 30301, que establece los requisitos para certificar estos sistemas (*International Standardization for Organization*, 2011). Además, la norma ISO 16175 reconoce esquemas de clasificación y modelos de metadatos como herramientas fundamentales para el desarrollo de software de gestión de información empresarial, resaltando la importancia de que cada metadato esté relacionado con el contexto comercial y el momento de captura (*International Standardization for Organization*, 2008b, p. 24). El movimiento hacia la estandarización internacional, con la introducción de normas como ISAD-G y la ISO 15489, es un esfuerzo significativo para unificar la práctica archivística a nivel mundial. Aunque la ISAD-G busca lograr la interoperabilidad entre sistemas de gestión documental, su implementación ha mostrado limitaciones en su adaptabilidad a diversas necesidades culturales y contextuales.

El surgimiento de nuevas normas, como ISAAR-CPF e ISDF, evidencia el esfuerzo por abordar aspectos particulares en la descripción de documentos. No obstante, la crítica debe enfocarse en la eficacia de dichas normas para cubrir todas las necesidades existentes, así como en su capacidad para adaptarse a las prácticas archivísticas a nivel local y global. La multiplicación de estándares podría generar fragmentación en lugar de una unificación efectiva.

4. Estandarización y Modernización de la Gestión Documental en Perú

4.1. Evolución de la Normativa Documental en Perú

En América Latina, varios países han establecido reglas para la estandarización de la gestión documental y los metadatos. En el caso de Perú, la descripción de documentos comenzó en 1972 con el Decreto Ley N° 19414, que designa a los archivos como responsables

de conservar y organizar fondos documentales (Congreso de la República, 1972). En 1985, el Archivo General de la Nación publicó la Resolución Jefatural N° 073-85-AGN-J, estableciendo normas técnicas para el Sistema Nacional de Archivos, incluyendo la descripción documental a través de instrumentos descriptivos básicos (Archivo General de la Nación, 1985).

Más recientemente, en 2019, el Archivo General de la Nación emitió la Norma para la Administración de Archivos en la Entidad Pública, la cual asigna la responsabilidad de la descripción a los archivos de gestión y resalta la necesidad de una descripción transversal durante todo el ciclo de vida del documento (Archivo General de la Nación, 2019b). Por otro lado, la Política Nacional de Gobierno Electrónico de Perú para el periodo 2013-2017, promulgada mediante el Decreto Supremo N° 081-2013-PCM, enfatiza la importancia de la gestión documental y los metadatos en la modernización del estado, con la Oficina Nacional de Gobierno Electrónico e Informática (ONGEI) encargada de su implementación a nivel nacional (Presidencia del Consejo de Ministros, 2013).

4.2. Desafíos y Brechas en la Implementación de Normas Internacionales

El ejemplo de América Latina, en particular en Perú, muestra los retos y el impacto de adoptar normativas internacionales en contextos locales. A pesar de que el Decreto Ley N° 19414 y la Resolución Jefatural N° 073-85-AGN-J representan logros importantes en la estandarización y la modernización, la falta de actualización y la desconexión entre entidades clave, como el Archivo General de la Nación y la Secretaría de Gobierno Digital (SEGDI), ahora Secretaría de Gobierno y Transformación Digital (SEGTDI), evidencian dificultades inherentes a la adaptación y aplicación de normas globales en contextos específicos. La crítica se centra en la necesidad de una mayor integración y colaboración entre diferentes entidades y niveles gubernamentales para asegurar que las normas internacionales se implementen y adapten de manera efectiva a las realidades locales.

El Decreto Legislativo N° 1310 de 2016 marca un momento crucial en la gestión documental con tecnologías de la información y comunicación en el Estado peruano. Este decreto establece la interconexión de los sistemas de trámite documentario de las entidades públicas, lo que permite el envío automático de documentos electrónicos a través de la Plataforma de Interoperabilidad del Estado (PIDE), administrada por la Presidencia del Consejo de Ministros (PCM) (Presidencia de la República, 2016). En este sentido, la Oficina Nacional de Gobierno Electrónico e Informática (ONGEI) aprobó el Modelo de Gestión Documental, destacando la importancia de la descripción documental y los metadatos mínimos obligatorios definidos por la Secretaría de Gestión Digital (SEGDI) para los documentos electrónicos firmados digitalmente (Secretaría de Gobierno Digital, 2017, p. 18, p. 21). En 2018, casi cinco años después de la Política Nacional de Gobierno Electrónico, la Ley de Gobierno Digital fue promulgada, respaldada por el reglamento aprobado en febrero del mismo año.

Este reglamento reitera que la PCM, a través de la SEGDI, es responsable de establecer los perfiles mínimos de metadatos para garantizar la comprensión, disponibilidad, accesibilidad, conservación, integración e interoperabilidad de los datos (Presidencia de la República, 2018, p. 23). Sin embargo, aunque el perfil mínimo está establecido en el Decreto Legislativo N° 1310 y en el Reglamento de Gobierno Digital, no se ha identificado un documento específico que regule este aspecto, excepto el Anexo I: Lineamientos de la Estructura de Metadatos, versión preliminar de 2016. Este anexo, elaborado por la ONGEI, se basa en los estándares de la iniciativa Dublin Core Metadata (DCMI) y en la norma ISO 15836, así como en la ISO 19139 para Metadatos de Información Geográfica (Oficina Nacional de Gobierno Electrónico e Informática, 2016). A pesar de esto, la implementación de la ISO 15836 muestra deficiencias en investigación y actualización, y la falta de participación del Archivo General de la Nación en la formulación de políticas evidencia una brecha en el conocimiento y aplicación de

metadatos en la descripción documental.

La falta de conexión entre el Archivo General de la Nación y la SEGDI en su oportunidad, y de igual modo con la SEGTDI ahora, podría atribuirse a la escasez de capacitación en archivística en el Perú, con solo una universidad que ofrece esta carrera desde 2010 y un número limitado de profesionales titulados. La deficiencia en el sector público, tanto en archivística como en tecnologías de gobierno digital, refleja que “las entidades públicas nacionales, regionales y locales no tienen las capacidades de gobierno y gestión necesarias para ofrecer bienes y servicios públicos de calidad a todos los ciudadanos” (Presidencia del Consejo de Ministros, 2013, p. 11).

Para enfrentar esta situación, se diseñó *la Política Nacional de Modernización de la Gestión Pública* del 2021 (PNMGP), que busca guiar a todas las entidades públicas para que, desde sus competencias, impacten positivamente en la vida de los ciudadanos. El PNMGP desglosa su propósito en 14 objetivos específicos, destacando dos que promueven el desarrollo del gobierno digital.

Estos objetivos se centran en la simplificación administrativa y en la promoción del gobierno electrónico mediante el uso de tecnologías de la información y comunicación. El programa establece tres ejes transversales —Gobierno Abierto, Gobierno Electrónico y Gobierno Institucional— que se apoyan en cinco pilares, entre los que se encuentra la Gestión por Procesos, con el fin de optimizar la eficiencia interna de las instituciones. Estos ejes y pilares ofrecen directrices adaptadas a las capacidades de gestión de las entidades, que se dividen en: a) entidades públicas en general, b) ministerios y organismos rectores de sistemas funcionales, y c) organismos rectores de sistemas administrativos, todos comprometidos con el gobierno abierto. La integración de la archivística en este proceso es esencial para garantizar una gestión pública efectiva, ya que una adecuada evidencia documental depende del manejo archivístico correcto, sin importar el formato en que se encuentre.

5. Impacto de la Descripción documental en la protección

de los Derechos Humanos

La descripción documental es una labor significativa en el ámbito de los archivos, que tiene un impacto notable en los derechos humanos, especialmente en situaciones donde la transparencia y la responsabilidad son fundamentales. En un contexto físico, donde los documentos deben ser catalogados y detalladamente descritos, la precisión y la exhaustividad de estas descripciones pueden afectar la capacidad de una sociedad para proteger y promover los derechos humanos.

Una adecuada descripción de los documentos garantiza la correcta identificación y acceso a cada documento relevante. Esto es de suma importancia en casos de investigación de violaciones de derechos humanos. Por ejemplo, en denuncias de abuso por parte de fuerzas estatales, registros bien descritos pueden proporcionar evidencia crucial para investigaciones judiciales y la reparación de víctimas. Sin una descripción adecuada, documentos esenciales pueden ser mal catalogados o perdidos, obstaculizando la justicia. La transparencia se ve reforzada cuando las descripciones documentales son claras y accesibles, permitiendo que investigadores, periodistas y defensores de derechos humanos localicen rápidamente la información necesaria. Esto es especialmente importante en contextos donde el acceso a la información puede estar restringido o censurado. Una sólida descripción documental facilita la lucha contra la impunidad, permitiendo que los responsables de transgresión de derechos humanos sean identificados y procesados.

El acceso a la información es un derecho humano esencial que depende en gran medida de la capacidad de las instituciones para otorgar acceso a documentos tanto históricos como administrativos. La descripción documental, por tanto, es un instrumento que habilita a los ciudadanos para ejercer este derecho. Una eficaz descripción documental garantiza que los documentos pertinentes estén disponibles y puedan ser entendidos en su contexto apropiado. Por ejemplo, en el caso de las víctimas de desapariciones forzadas, la descripción detallada de documentos puede ofrecer indicios sobre

el paradero de las víctimas o las circunstancias de su desaparición. La falta de una descripción adecuada puede derivar en la pérdida de estos documentos esenciales, privando a las familias la oportunidad de conocer la verdad y acceder a la justicia.

La capacidad de acceder a archivos históricos descritos adecuadamente permite a los historiadores y otros investigadores crear narrativas precisas y detalladas de sucesos pasados. En América Latina, por ejemplo, donde varios países han experimentado conflictos internos, la descripción minuciosa de archivos ha desempeñado un papel fundamental en la investigación de estos períodos oscuros. Los registros de derechos humanos, con descripciones detalladas de documentos como órdenes militares, informes de inteligencia y testimonios de víctimas, han permitido a los investigadores y a la sociedad en general comprender mejor estos sucesos y asegurarse de que no caigan en el olvido.

Los archivos adecuadamente descritos son un recurso invaluable para la instrucción y concienciación del público. Posibilitan a las entidades educativas y a los medios de comunicación el acceso a fuentes primarias que pueden ser empleadas para educar a las nuevas generaciones sobre sucesos históricos relevantes y sus implicaciones. La descripción detallada asegura que los documentos sean fácilmente accesibles y comprensibles, facilitando su utilización en actividades educativas y de divulgación. Por ejemplo, la descripción de documentos relacionados con movimientos sociales permite a los educadores diseñar planes de estudio que aborden diversas temáticas de manera efectiva. Los estudiantes pueden acceder a documentos originales y aprender a interpretar las fuentes primarias, desarrollando una comprensión más profunda de la historia y sus lecciones.

Conclusiones

La descripción documental, enriquecida con metadatos, es crucial para la eficiencia en la gestión de documentos en el ámbito de un gobierno digital. A lo largo de la historia, la evolución de la

archivística ha generado estándares internacionales que, si bien son útiles, presentan dificultades en su aplicación a nivel local. En el caso de Perú, la adopción de estos estándares ha sido un proceso progresivo, con avances destacados y áreas de mejora que requieren atención.

La modernización de la gestión documental y la integración de tecnologías digitales son fundamentales para asegurar la transparencia y eficiencia en la administración pública. Asimismo, la descripción documental tiene un impacto directo en la protección de los derechos humanos. Una adecuada descripción documental garantiza el acceso a información crítica, lo que es esencial para la transparencia y la rendición de cuentas. La preservación de registros detallados y precisos facilita la creación de narrativas históricas exactas y protege los derechos de los individuos al proporcionar evidencia confiable y accesible.

Este análisis resalta la importancia de una mayor cooperación entre archivistas y expertos en tecnología, así como la relevancia de la formación en archivística para hacer frente a los desafíos actuales. La combinación de enfoques tradicionales y contemporáneos en la gestión de documentos no solo optimiza la eficacia administrativa, sino que también consolida la credibilidad de las entidades gubernamentales y contribuye a salvaguardar los derechos humanos.

Bibliografía

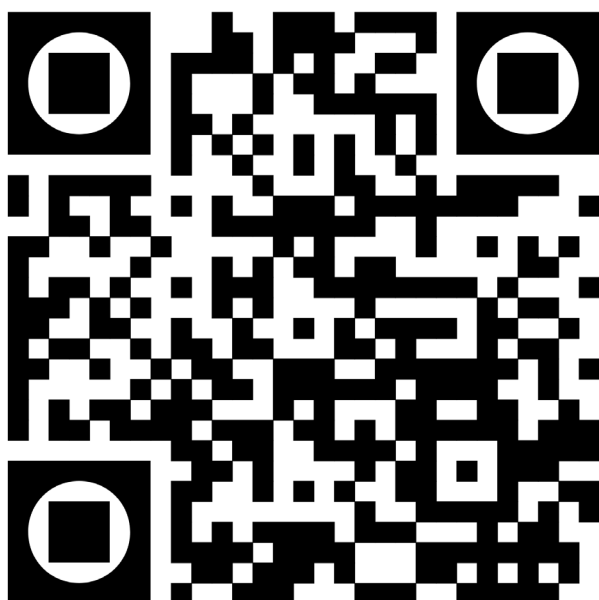
- Archivo General de la Nación. (2019a). *Directiva N° 011-2019-AGN/DDPA Norma para la Descripción archivística en la entidad pública*.
- Archivo General de la Nación. (2019b). *Directiva No 009-2019-AGN/DDPA Norma para la Administración de archivos en la Entidad Pública*. <https://agn.gob.pe/portal/institucional/1547591003-directivas>
- Casellas, L.-E. (2016). A la preservación de datos... ¡y más allá! *Legajos*, 9, 157-187. https://www.girona.cat/sgdap/docs/CASELAS_2016_Legajos-Datos.pdf

- Congreso de la República. (1972). *Decreto Ley N°19414, Es de utilidad pública defensa, conservación e incremento del Patrimonio Documental*.
- Consejo Internacional de Archivos. (2004). *ISAAR (CPF): Norma Internacional sobre los Registros de Autoridad de Archivos relativos a Instituciones, Personas y Familias*.
- Consejo Internacional de Archivos. (2007). *ISDF: Norma internacional para la descripción de funciones*. In *Elaborada por el Comité de Buenas Prácticas y Normas Profesionales Dresde, Alemania, 2-4 mayo 2007*. <https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:0198eabb-4a51-48a1-b6be-3f32ee3a602c/isdf-esp-definitiva.pdf>
- Cruz, J. R. (1996). *Manual de archivística* (PIRAMIDE (ed.); 2da. Edici). <https://nucleodedocumentouno.webs.com/manual-de-archivistica-cruz-mundet.pdf>
- Cruz, J. R. (2011). Principios, términos y conceptos fundamentales. In *Coordinadora de Asociaciones de Archiveros* (p. 21). <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/19730>
- Heredia, A. (1991). *Archivística General. Teoría y Práctica*. (E. D. Provincial (ed.); 5º). <https://alexavidal.files.wordpress.com/2015/07/archivisticageneralteoriaypractica-antonia-heredia-herrera.pdf>
- International Standardization for Organization. (2001). *ISO 15489-1, Información y documentación - gestión de documentos*. [http://www.informacionpublicapgr.gob.sv/descargables/sia/normativa-internacional/GESTexto1\(CS\).pdf](http://www.informacionpublicapgr.gob.sv/descargables/sia/normativa-internacional/GESTexto1(CS).pdf)
- International Standardization for Organization. (2008b). *UNE-ISO 23081-1. Información y documentación - Procesos de gestión de documentos - Metadatos para la gestión de documentos - Parte 1: Principios*.
- International Standardization for Organization. (2011). *UNE-ISO 30300 - Información y documentación - Sistemas de gestión para los documentos - Fundamentos y vocabulario*.
- Lodolini, E. (1993). *Archivística Principios y Problemas*. (Anabad (ed.)). Dialnet-ElArchivoDeAyerAlMananaLaArchivisticaEntreTradicio-50952

- Oficina Nacional de Gobierno Electrónico e Informática. (2016). *Anexo I: Lineamientos de la Estructura de Metadatos*. <https://www.peru.gob.pe/lineam.pdf>
- Presidencia de la República. (2018). *Decreto Legislativo N° 1412, que aprueba la Ley de Gobierno Digital*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/353216/decreto-legislativo-que-aprueba-la-ley-de-gobierno-digital-decreto-legislativo-n-1412-1691026-1.pdf>
- Presidencia de la República. (2021). *Decreto Supremo No 029-2021-PCM, que aprueba el Reglamento del Decreto Legislativo N° 1412, Decreto Legislativo que aprueba la Ley de Gobierno Digital, y establece disposiciones sobre las condiciones, requisitos y uso de las tecnologías y medios electrónicos*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1680865/DS_029-2021-PCM.pdf.pdf
- Presidencia del Consejo de Ministros. (2013). *Política Nacional de Modernización de la Gestión Pública al 2021*. <https://sgp.pcm.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/PNMGP.pdf>
- Secretaría de Gobierno Digital. (2017). *Aprueban Modelo de Gestión Documental en el marco del Decreto Legislativo N° 1310. Resolución de Secretaría de Gobierno Digital N° 001-2017-PCM/SEGDI*. <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/decreto-legislativo-que-aprueba-medidas-adicionales-de-simpl-decreto-legislativo-n-1310-1469390-1>
- Secretaría de Gobierno Digital. (2018). *Lineamientos para la Formulación del Plan de Gobierno Digital - PGD*. https://www.peru.gob.pe/normas/docs/Anexo_I_Lineamientos_PGD.pdf
- XVII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. (2007). *Carta Iberoamericana Del Gobierno Electrónico*. <https://clad.org/wp-content/uploads/2020/10/7-Carta-Iberoamericana-de-Gobierno-Electrónico-2007-CLAD.pdf>



Publicación digital de Ediciones Clío y
Fundación Difusión Científica.
Agosto de 2024



Mediante este código podrás acceder a nuestro sitio web y visitar nuestro
catálogo de publicaciones

FUNDACIÓN EDICIONES CLÍO

La Fundación Ediciones Clío constituye una institución académica que procura la promoción de la ciencia, la cultura y la formación integral de las comunidades con la intención de difundir contenido científico, humanístico, pedagógico y cultural en aras de formar de manera individual y colectiva a personas e instituciones interesadas. Ayudar en la generación de capacidades científicas, tecnológicas y culturales como herramientas útiles en la resolución de los problemas de la sociedad es nuestra principal visión. Para el logro de tal fin; ofrecemos un repositorio bibliográfico con contenidos científicos, humanísticos, educativos y culturales que pueden ser descargados gratuitamente por los usuarios que tengan a bien consultar nuestra página web y redes sociales donde encontrarás libros, revistas científicas y otros contenidos de interés educativo para los usuarios.

En el sentido anterior compartimos *La Racionalidad Analógica en la Educación y el Arte*, compilado por Daniel Felipe Moreno-Sarmiento, es una obra interdisciplinaria que explora la aplicación de la racionalidad analógica en la educación y el arte, enfocándose en su capacidad para promover una comprensión profunda y un desarrollo integral del ser humano. A través de contribuciones de diversos autores, se analizan temas como la acción educativa, la hermenéutica de Heidegger y Gadamer, y la dialéctica de Ricoeur entre confianza y sospecha. Además, se discute la importancia de la empatía en la pedagogía y el papel de la descripción documental en la protección de los derechos humanos. Este libro, respaldado por el proyecto PAPIIT IN403520 de la UNAM, propone un modelo educativo que equilibra elementos del conductismo y el constructivismo, fomentando hábitos intelectuales que orientan hacia la felicidad y la realización plena de la existencia. La obra resalta la interconexión entre educación, arte y gestión documental, subrayando su relevancia en la formación de individuos comprometidos con sus contextos sociales y culturales. La Fundación Ediciones Clío invita a su lectura para enriquecer el conocimiento y la práctica educativa y artística.

Dr. Jorge Fyrmark Vidovic López

<https://orcid.org/0000-0001-8148-4403>

Director Editorial

<https://www.edicionesclio.com/>



Fundación Ediciones

Clío