

Ser, estar, pertenecer. El sentido de la tradición¹

María García Amilburu
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid

*Time present and time past
Are both perhaps present in time future.
T.S. Eliot, Four Quartets*

El ser humano es un ser temporal, y el paso del tiempo afecta inexorablemente a su cuerpo y a su espíritu. La huella que deja en el hombre el transcurrir temporal no sólo tiene interés para los vendedores de cosméticos y escritores de biografías, sino que todos nos sentimos personalmente interpelados al comprobar sus efectos en nuestra propia existencia. Y aunque habitualmente no nos detengamos a reflexionar sobre el tema, a lo largo de la vida se presentan ocasiones en las que no es posible soslayar esta cuestión. Quizá ésta sea una de ellas.

El tiempo, ciertamente, constituye un enigma para el hombre y su permanente transcurso se presenta ante la mente como una paradoja. Desde los presocráticos hasta nuestros días el ser humano se ha admirado ante el ordenado sucederse de las estaciones, el ritmo armonioso de los ciclos vitales, y se ha aventurado a teorizar acerca del carácter circular, espiral o lineal de su despliegue.

La cuantificación “objetiva” del reloj presenta al tiempo como un continuo: cada día se divide en 24 horas, cada hora en 60 minutos idénticos y cada minuto en 60 segundos de igual duración. Sin embargo, la experiencia personal nos confirma que no todas las horas, minutos o segundos tienen igual “peso” y densidad existencial, como tampoco la misma duración psicológica: son vividos de manera diferente, por lo que el paso del tiempo no se experimenta de modo homogéneo. Hay años que “valen por varios”, así como también se conocen horas baldías y “tiempos muertos”, porque la simple

¹ Publicado en VV.AA., *Libro Homenaje al prof. Ibáñez-Martín*, Bibliotecaonline, Madrid, 2012, pp. 95-102

acumulación de instantes temporales no significa necesariamente crecimiento biográfico.

Aunque el tiempo transcurra inexorablemente hacia adelante y no tenga “marcha atrás”, los seres humanos somos grandes *acumuladores* de las experiencias que se producen al hilo de su transcurso. A pesar de que no seamos plenamente conscientes, todo lo que nos ha sucedido, todas las decisiones tomadas convergen en el momento actual perfilando sus contornos. El pasado gravita en el presente y configura el repertorio de posibilidades que se abren ante nosotros en el futuro.

Además, la temporalidad humana no se estructura como mera “duración individual” sino que cada biografía personal forma parte de una “historia” que, cuando se contempla desde la perspectiva de la sociabilidad humana, se convierte en “tradicición”; una realidad que ha sido objeto de estudio de manera particular en el siglo XX: a modo de ejemplo, cabe señalar la relevancia de este concepto para la renovación hermenéutica llevada a cabo por Gadamer, y para la comprensión de la educación como “iniciación a las tradiciones públicas” propuesta por R.S. Peters.

En efecto, a partir de la publicación de *Verdad y Método*, constituye un lugar común considerar que no puede haber “comprensión” que no esté preparada por una pre-comprensión orientada por los prejuicios que actúan en la subjetividad de quien comprende. Éstos se caracterizan justamente por ser juicios emitidos “antes del examen definitivo de todos los momentos objetivamente determinantes”².

Los prejuicios forman el marco de presupuestos teóricos y prácticos que la persona asume de manera no explícita y que conforman el “sentido común” de un grupo humano y determinan cómo se experimenta lo que se experimenta. Engloban asunciones propias de la posición particular de cada uno y de la tradición histórica a la que pertenece, y tienen un papel ambivalente, porque son al mismo tiempo la apertura y el límite de la comprensión, condición de posibilidad y frontera de la misma. Los pre-juicios de la tradición constituyen la orientación previa de toda experiencia y el anticipo de nuestra apertura al mundo.

² GADAMER, H-G., *Verdad y Método*, Sígueme, Salamanca, 1984, p. 255.

Que la razón humana exista sólo en términos históricos, concretos, significa al menos dos cosas: la primera, que no podemos superar completamente la especificidad temporal y la limitación de nuestra situación; la segunda, que estos condicionamientos históricos son el presupuesto necesario para la comprensión de cualquier objeto, en la medida en que comparten con éste un campo de significación que lo hace al menos potencialmente interpretable³.

Dado que la conciencia está situada históricamente, querer escapar de la tradición sería un intento tan vano como tratar de salir de la propia piel. Estar insertados en una tradición no es sólo necesario para tener acceso al conocimiento de la realidad exterior, sino también para poder comprenderse a uno mismo. Y como el conocimiento propio es a su vez requisito para la formación de la identidad personal, la necesidad de pertenecer a una tradición que ofrezca al sujeto unas coordenadas significativas muestra hasta qué punto la formación de la identidad personal es una actividad social, no individualista o solitaria⁴.

En este punto, interesa recordar tres principios hermenéuticos fundamentales sobre los que se apoya el razonamiento posterior: conocer significa interpretar; toda interpretación se realiza en el seno de una tradición; y se accede a la tradición a través del lenguaje.

La posibilidad de aprender y emplear un idioma -el ejercicio de la capacidad de hablar- es una actividad esencialmente racional y social; y racionalidad, lenguaje y sociabilidad son, según Aristóteles, tres características específicas del animal que llamamos humano. Y así como no hay un lenguaje humano natural, sino que cualquier lengua concreta es convencional, las tradiciones también son particulares, con lo que eso supone de "situación en el mundo". Es verdad que podemos aprender otros idiomas, incluso llegar a ser políglotas, pero todos tenemos una lengua madre. De la misma manera todos pertenecemos también de modo primario a una tradición y somos inconscientemente etnocentristas hasta que las circunstancias de la vida –

³ Cfr. WEBERMAN, D., "A New Defence of Gadamer's Hermeneutics", en *Philosophy and Phenomenological Research*, vol. 60, 1 (2000), pp. 45-65.

⁴ Cfr. MacINTYRE, A., *Dependent animals. Why human beings need the virtues*, Duckworth, London, 1999, p. 95.

especialmente la experiencia del encuentro con la alteridad- nos ayuda a poner las cosas en perspectiva.

Conocer y hablar de la realidad es interpretarla. Educar es iniciar a alguien en una cultura, algo semejante a enseñar un lenguaje, iniciar en una interpretación de la realidad, dar a conocer una realidad interpretada. El ser humano no tiene un acceso “objetivo” a la realidad, sino que éste se lleva a cabo a través de mediaciones culturales. Como señalaba Rilke, vivimos en un mundo interpretado, y la manera como vemos el mundo depende en gran parte de las ideas que hemos heredado. Pero la interpretación es posible en función de los rasgos y características del mundo, que existe con independencia de quienes lo interpretan. La posibilidad de conceptualizar no es ella misma una construcción social: tiene que ver con ciertas condiciones del mundo y de nosotros mismos que son independientes de nuestros deseos y prevalecen sobre ellos. El hecho de que haya un número infinito de maneras de clasificar los seres de este mundo no significa que cualquier clasificación sea válida o adecuada⁵.

El modo en que concebimos el mundo como experiencia organizada difiere de una cultura a otra, y esas diferencias son construcciones sociales que serán reconstruidas una y otra vez por la irrupción de nuevas experiencias y nuevas ideas que van obligando a hacerlo. De ahí, la necesidad de adoptar una actitud interpretativa cuando uno trata de entender el mundo desde dentro de la tradición de la que forman parte.

La realidad, como el ser aristotélico, se dice de muchas maneras: de tantas como tradiciones la expresan. La tradición a la que cada uno pertenece configura todas las interpretaciones -científicas, artísticas, literarias, históricas o filosóficas- que lleva a cabo la persona. Cualquier incremento del saber es posible gracias a los conocimientos poseídos anteriormente; la comprensión, incluso en los casos en los que se produce a modo de súbita iluminación intuitiva, no se desarrolla a partir de la nada, sino que ha sido siempre preparada por el pasado que llevamos con nosotros, en nosotros.

⁵ Cfr. PRING, R., “The ‘False Dualism’ of Educational Research”, *Papers of the Annual Conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, PESGB, Oxford, 2000, pp. 328-340, p.334.

Siguiendo a Gadamer es posible sostener que la tradición no es como una fuerza externa que *determina* completamente nuestro modo de entender, ni tampoco hay que concebirla como algo inerte y acabado. Más bien somos nosotros, mientras vivimos y formamos parte de ese proceso, quienes comunicamos a la tradición la fuerza que ésta posee. Parafraseando a Goethe se puede afirmar que, al igual que los padres, la tradición otorga raíces y alas; hace a unas generaciones deudoras de las anteriores a la vez que las coloca en una situación mejor que la de quienes les precedieron.

Aun así, el peso de la tradición no determina absolutamente la concepción del mundo que cada persona se forja, pues la relación de cada individuo con la tradición a la que pertenece está entretejida de confianza y extrañeza: en el momento de la socialización primaria se acepta y asume de manera inconsciente, espontánea e inmediata; pero más adelante, el ser humano se puede cuestionar su validez, de modo que las relaciones con la propia tradición se vuelven hermenéuticas, confrontando sus contenidos con las percepciones propias y los referentes de otras tradiciones de las que se tiene noticia.

A lo largo de la historia del pensamiento se han producido intentos de prescindir de la tradición a la hora de afrontar el conocimiento de la realidad. Descartes es uno de esos ejemplos: quiso empezar a pensar desde cero, pero su proyecto fracasó. Asimismo, la Ilustración se rebeló contra la tradición y la autoridad, sosteniendo que cada sujeto debería comprobar racionalmente por sí mismo, aquello que dice conocer. Pero el proyecto ilustrado también sucumbió, quizá porque no se entendieron adecuadamente las relaciones entre la autoridad propia de la tradición y la razón. Para los ilustrados, estas dos nociones se oponen y se excluyen mutuamente; por el contrario, es posible afirmar que existe una autoridad que tiene derecho a reclamar nuestro consentimiento: aquella que se apoya en la razón. En este sentido, las tradiciones expresadas objetivamente en las costumbres y en las leyes, gozan de autoridad cuando se apoyan en la experiencia humana y la racionalidad⁶.

Los humanos no somos mónadas aisladas que podamos valerlos por nosotros mismos, sino que necesitamos de la ayuda que nos brindan nuestros

⁶ Cfr. GALLAGHER, S., *Hermeneutics and Education*, SUNY Press, New York, 1992, p. 88.

semejantes. En este sentido, como señala Leo Strauss de la misma manera que el suelo necesita quienes lo cultiven, la mente necesita maestros; aunque no sea tan fácil encontrar maestros como encontrar agricultores. En cuanto forman parte de una tradición, los maestros *son* a su vez discípulos, y *deben ser* discípulos. Sin embargo, como no puede darse un regreso al infinito, es necesario hallar finalmente maestros que no sean a su vez discípulos. Ésos son los grandes talentos, o mejor dicho, *los más grandes talentos*⁷.

¿Cómo es posible descubrirlos? ¿Dónde encontrar a los *maestros*? En un primer momento se debe proceder por exclusión, distinguiéndolos de los que sólo merecen el nombre de *profesores*. Entre estos últimos algunos son meros informadores, transmisores de un conglomerado de datos, que corren el peligro de inducir a sus alumnos hacia posiciones cercanas al escepticismo; otros tratan de convencerlos de que lo que sostienen es la única respuesta válida al problema planteado, y pueden derivar fácilmente hacia el dogmatismo. Y existen también profesores que abren espacios a la libertad, e interpelan para que quienes les escuchan formen y ejerciten su sentido crítico: precisamente entre esos se encuentran aquellos a quienes consideramos maestros.

“Las lecciones del Maestro son manifestaciones de búsqueda personal y libre de la verdad: son ‘lecciones magistrales’. La actividad del maestro es rica y densa, pues supone la puesta en juego de las energías personales más íntimas y verdaderas. (...) Las Lecciones Magisteriales son una muestra de libertad y por eso forman en libertad. (...) La actividad del Maestro requiere una gran intensidad de vida intelectual y personal. Esta actividad expresa la libertad al más alto nivel, pues es mostrar la actividad investigadora y de relación con la realidad desde el más hondo foco personal. El Maestro muestra el alma, al mostrar que su acción es verdaderamente suya y no tomada de otro”⁸.

Por eso, los maestros son “únicos”, o por lo menos, difícilmente sustituibles; pero, desgraciadamente, los maestros no abundan. Es más, “tales hombres son extremadamente raros. No es posible que nos encontremos alguno de ellos en un aula. Es una gran suerte si hay uno de ellos vivo en la

⁷ Cfr. STRAUSS, L., “What is Liberal Education?”, en *Liberalism. Ancient & Modern*, Basic Books, New York-London, 1968, pp. 3-8.

⁸ RUIZ RETEGUI, A., “Maestros y profesores” en *Nuestro Tiempo*, marzo 1990, pp. 65-70.

misma época que nosotros. En la práctica, los discípulos, tienen acceso (...) a los más grandes talentos, sólo a través de los libros más importantes, de las obras fundamentales”⁹.

Esos maestros –tan escasos en cada generación- gozan de autoridad y con el paso del tiempo, algunos merecen el nombre de “clásicos”. No es fácil definir qué es un clásico, pero quizá pueda ser útil la descripción que hace Steiner: “No son necesariamente los ‘antiguos’, sino aquellos cuyas obras – además de buenas- han pasado la prueba del tiempo (...). Hay textos milenarios que, para algunas personas, no han perdido nada de su capacidad de provocación, de su vitalidad, de su fuerza para impresionar. Pero también hoy puede nacer un clásico. ¿Qué quiere decir eso de un clásico? Significa que se trata de un texto que, en sentido estricto, es inagotable. Es leído, repetido, reinterpretado y, sin embargo, mantiene siempre su frescura. Y no hablo en sentido metafórico, en modo alguno: no se trata de algo simulado, sino de una experiencia casi fisiológica, la impresión de algo conocido que se nos presenta de una manera totalmente novedosa. Cuando se repara en una cita memorable de Dante, de Homero, de Shakespeare o de Racine, surge el comentario: ‘pero si es algo que me sé de memoria’; y, sin embargo, tengo la impresión de que no es así, como si no lo hubiera comprendido hasta ese momento. Esa fuerza renovadora encierra una de las definiciones de lo clásico. Igual que la que pervive, a pesar de estúpidas interpretaciones o de males traducciones, a la aridez de los manuales escolares o a los exámenes. Y debo recalcar que no es posible afirmar algo así sin experimentar una profunda sorpresa. Un clásico sobrevive a toda necesidad, a la deconstrucción, al postestructuralismo al feminismo, al posmodernismo y, como los perros de raza, se sacude, resopla y esboza una breve y demoníaca sonrisa, al tiempo que asegura: ‘esas cosas han muerto, pero yo sigo vivo’. Cuenta, pues, con un instinto de supervivencia”¹⁰.

Cuando topamos con un maestro, con una obra clásica, podemos volver a experimentar el gozo que describe Guardini: “es una delicia poder introducirse en un gran texto, hacerlo comprensible frase a frase y explicarlo [en primer lugar a uno mismo] tanto en su contenido particular como en su

⁹ STRAUSS, L., “What is Liberal Education?”.

¹⁰ STEINER, G. y LADJALI, C., *Elogio de la transmisión*, Siruela, Madrid, 2005, pp. 126-128.

conexión con el todo; y, por último, a partir de lo que el autor dice, establecer la relación con el problema en sí y con las cuestiones actuales”¹¹.

Los clásicos están vivos, pues la característica de lo vivo –tal como lo describió Aristóteles- consiste en *no ser todavía* todo lo que se puede llegar a ser, porque aún *puede dar más de sí*. Y eso es lo que se experimenta cuando se relee a los maestros: que no nos habían dicho todo lo que podían decir, sino que tienen cosas nuevas que decirnos en cada relectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GADAMER, H-G., *Verdad y Método*, Sígueme, Salamanca, 1984.
- GALLAGHER, S., *Hermeneutics and Education*, SUNY Press, New York, 1992.
- GUARDINI, R., *Apuntes para una autobiografía*, Eds. Encuentro, Madrid, 1992.
- MacINTYRE, A., *Dependent animals. Why human beings need the virtues*, Duckworth, London, 1999.
- PRING, R., “The ‘False Dualism’ of Educational Research”, *Papers of the Annual Conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, PESGB, Oxford, 2000, pp. 328-340.
- RUIZ RETEGUI, A., “Maestros y profesores”, en *Nuestro Tiempo*, marzo 1990, pp. 65-70.
- STEINER, G. y LADJALI, C., *Elogio de la transmisión*, Siruela, Madrid, 2005,
- STRAUSS, L., “What is Liberal Education?”, en *Liberalism. Ancient & Modern*, Basic Books, New York-London, 1968, pp. 3-8.
- WEBERMAN, D., "A New Defence of Gadamer's Hermeneutics", en *Philosophy and Phenomenological Research*, vol. 60, 1 (2000), pp. 45-65.

¹¹ GUARDINI, R., *Apuntes para una autobiografía*, Eds. Encuentro, Madrid, 1992, pp. 159-160.