

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



**Aproximación al fenómeno educativo desde la
hermenéutica de H-G. Gadamer**

Tesis para obtener el grado académico de Maestro en Filosofía

que presenta:

Roberto Antonio Tejada Rivas

Asesor:

Dra. Ana Cecilia Monteagudo de Bacigalupo

Lima, 2025

INFORME DE SIMILITUD

Yo, **Ana Cecilia Monteagudo de Bacigalupo,**

docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú,
asesora de la tesis/el trabajo de investigación titulado

APROXIMACIÓN AL FENÓMENO EDUCATIVO DESDE LA HERMENÉUTICA DE H-G. GADAMER

del, **Roberto Antonio Tejada Rivas,**

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 9%.

Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el

19/08/2025. - He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis, y no se advierte

indicios de plagio.

- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.


Lugar y fecha: Pando, 19 de agosto de 2025

Apellidos y nombres de la asesora: Monteagudo de Bacigalupo Ana Cecilia
Paterno, Materno, Nombre1, Nombre 2

DNI:10266290

FIRMA:

ORCID:


[https://orcid.org/0000-
0002-5530-6563](https://orcid.org/0000-0002-5530-6563)



RESUMEN

La tesis es una revisión de algunos escritos de Hans – Georg Gadamer para la comprensión del fenómeno educativo como experiencia en la que se manifiesta la condición ontológica del lenguaje y la dinámica de la racionalidad dialógica. Para tal objetivo, se recorre la obra *Verdad y método* y otros textos de Gadamer describiendo algunas categorías claves de la hermenéutica tales como lingüisticidad, prejuicios, tradición, autoridad y fusión de horizontes, así como la recepción gadameriana de la categoría fenomenológica del mundo de la vida. El análisis de dichos contenidos permite una lectura de la experiencia educativa como ámbito dialógico en el que se privilegia la relación maestro – discípulo con la idea de construir un camino que permita el acontecer de sentidos y significados en un proceso de maduración y crítica permanente. Tal ejercicio se valora como oportunidad de desarrollo para el consenso político y la construcción de una sociedad que promueve la interculturalidad y el encuentro para la transformación de la comunidad humana. El enfoque hermenéutico se convierte en una alternativa que intenta recuperar el humanismo frente al objetivismo moderno y permite la apertura a la diversidad de experiencias desde las cuales se puede aportar para la lograr que la educación sea una experiencia comunicativa y enriquecedora de la propia identidad.

Palabras clave: hermenéutica, educación, lingüisticidad, mundo de la vida, prejuicios, tradición y autoridad, fusión de horizontes.

ABSTRACT

This thesis is a review of some writings by Hans-Georg Gadamer aimed at comprehending the educational phenomenon as an experience in which the ontological condition of language and the dynamics of dialogical rationality are manifested. For this purpose, *Truth and Method* and other texts by Gadamer are examined, describing some key categories of hermeneutics such as linguisticity, prejudices, tradition, authority, and fusion of horizons, as well as Gadamerian reception of the phenomenological category of the lifeworld. The analysis of these concepts allows reading into the educational experience as a dialogical scope in which the teacher–student relationship gets privileged with the idea of building a path that enables the emergence of senses and meanings within a process of ongoing maturation and critique. Said exercise is valued as an opportunity for development toward political consensus and the construction of a society that promotes interculturality and reunion as means of transforming the human community. The hermeneutic approach turns into an alternative that tries to recover humanism as opposed to modern objectivism and allows for openness to a diversity of experiences that can contribute to succeed in making education a communicative and enriching experience of personal identity.

Keywords: hermeneutics, education, linguisticity, lifeworld, prejudice, tradition and authority, fusion of horizons.

ÍNDICE

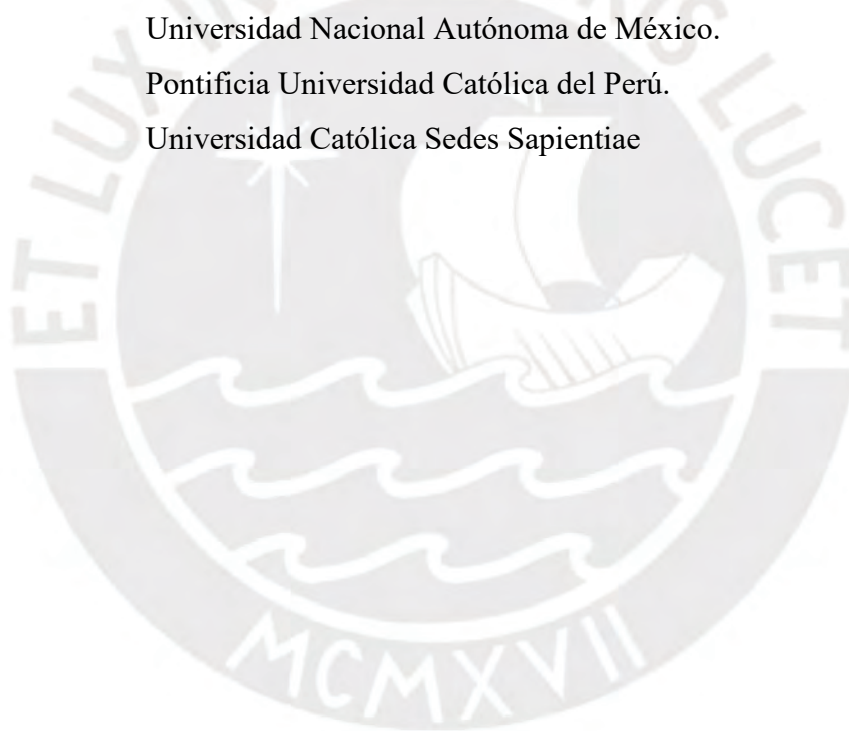
ABREVIATURAS	3
INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I: LA DIMENSIÓN ONTOLÓGICA DEL LENGUAJE Y LA EDUCACIÓN COMO EXPERIENCIA EDUCATIVA	11
1. La recuperación del lenguaje en la hermenéutica filosófica de Gadamer	11
1.1 El lenguaje en la experiencia hermenéutica: la lingüisticidad	16
1.2 El lenguaje como experiencia del mundo	20
2. El fenómeno educativo como experiencia comunicativa	28
2.1 El significado de formación para un enfoque humanístico	28
2.2 La educación como aprendizaje de aquellos que aprenden	32
CAPÍTULO II: LENGUAJE, EDUCACIÓN Y MUNDO DE LA VIDA	35
1. La noción de “mundo de la vida” en la hermenéutica	35
2. La rehabilitación de los prejuicios	39
2.1 Los prejuicios en la experiencia educativa a la luz de la hermenéutica	41
3. Tradición y autoridad	46
3.1 La recuperación de la “tradición”	46
3.2 El sentido de la autoridad	50
3.3 Pensamiento crítico y análisis interpretativo para comprender la educación	51
CAPÍTULO III: DIMENSIÓN DIALÓGICA EN CLAVE GADAMERIANA Y LA EXPERIENCIA EDUCATIVA	54
1. El lugar del diálogo en la experiencia hermenéutica	54

2.	La conversación como experiencia de comprensión	57
3.	Problemáticas emergentes en el diálogo	61
4.	El diálogo como condición de la experiencia educativa	68
	4.1 El problema de la conversación pedagógica	70
	4.2 El diálogo intercultural como diálogo vivo	73
	4.3 Educación para el diálogo y la ciudadanía	76
	4.4 Diálogo y fusión de horizontes	78
	CONCLUSIONES	81
	BIBLIOGRAFÍA	85



ABREVIATURAS

VM	Hans-Georg Gadamer, Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica, Salamanca: Sígueme, 1991.
VM II	Hans-Georg Gadamer, Verdad y Método II, Salamanca: Sígueme, 1992
EBR	Educación Básica Regular - Ministerio de Educación, Currículo Nacional de la Educación Básica, Lima: Minedu, 2017.
MINEDU	Ministerio de Educación, <i>Currículo Nacional de la Educación Básica</i> , Lima: Minedu, 2017.
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México.
PUCP	Pontificia Universidad Católica del Perú.
UCSS	Universidad Católica Sedes Sapientiae



INTRODUCCIÓN

Entre las varias referencias con las cuales Gadamer habla de la educación está una primera constatación que el autor recoge de la experiencia del recién nacido cuando va vinculándose con el mundo: siente, coge cosas, llora, etc. En este proceso va afirmándose poco a poco, una parte de la global experiencia de *sentirse en casa*¹. Si intentamos interpretar un poco qué se puede entender con esta expresión, lo primero que salta a la luz es una relación con los otros seres humanos, pero también con el mundo. Este es un proceso comunicativo que todo ser humano inicia cuando nace y que brinda, por tanto, una pauta para intentar comprender mejor el fenómeno educativo. Al mismo tiempo, se nos indica un horizonte acerca de cómo se entienden tales relaciones para que el sentirse en casa no se convierta en un ideal inalcanzable, sino en un itinerario de descubrimientos y construcción de relaciones que fortalezcan nuestro sentido de humanidad.

En este contexto, nos proponemos mirar el fenómeno educativo desde la hermenéutica, es decir, como un proceso natural de comprensión e interpretación de la realidad. Como tal, siguiendo a Gadamer², este proceso se presenta también con un carácter lingüístico, entendiendo este carácter desde una perspectiva conversacional y ontológica³.

Con esta densa y compleja idea, proponemos una reflexión filosófica que nos lleve hacia las bases de todo discurso sobre el fenómeno educativo, es decir, su constitución lingüística y dialógica como presupuesto básico y fundamental.

Cuando Gadamer se refiere a la hermenéutica no pretende ofrecer una definición o un concepto cerrado. Siendo coherente precisamente con el enfoque hermenéutico, se hace una afirmación que debe ser analizada y descrita para tratar de comprender su sentido, y tal proceso, de acuerdo a la hermenéutica misma, se debe seguir realizando en diversos

¹ Encontramos esta expresión en un discurso brindado por Gadamer donde se afronta el tema específico de la educación. Gadamer, H-G., *La educación es educarse*, Barcelona, Buenos Aires: Paidós, 2000, p. 1.

² Cfr. Gadamer, H-G., *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca: Sígueme, 1991, p. 23. De ahora en adelante citaremos esta obra como *VM* con la página correspondiente.

³ Cfr. *Ibid.*, p. 462. Aclara Gadamer: “*El lenguaje no es un medio ni una herramienta*”. Gadamer, H-G., “Hombre y lenguaje (1965)”, en: Gadamer, H-G., *Verdad y método II*, Salamanca: Ediciones Sígueme, 1992, p. 147. De ahora en adelante citaremos esta obra como *VM II* con la página correspondiente. Para Gadamer, el lenguaje es el hábitat en el que se logra toda experiencia de pensar, conocer, crecer, etc. Por esta razón, nuestro autor afirmará que estamos “*sostenidos por la interpretación lingüística del mundo, cuya asimilación se llama crecimiento, crianza*”. *VM II*, p. 149. Todas estas aclaraciones nos irán mostrando la condición ontológica del lenguaje que se afrontará en la primera sección de este trabajo.

contextos sin la pretensión de agotar un significado. Así, en un texto de 1971 en *VM II*, Gadamer afirma, que “*la hermenéutica es el arte del entendimiento*”⁴ y la primera dificultad para tratar de comprender esta descripción está a nivel práctico, en tanto que la tarea de lograr acuerdos no siempre es sencilla. A lo que se añade, que en el contexto de la hermenéutica gadameriana, hay una confrontación consistente con el paradigma de la ciencia moderna, que ha pretendido dejar de lado esta praxis de la convivencia humana para buscar sus seguridades en la garantía del método científico.

En esta misma perspectiva, Gadamer cuestiona la conciencia estética y la conciencia histórica modernas. A ambas las considera formas de extrañamiento. En el primer caso, el “*juzgar algo en referencia a su calidad estética constituye un extrañamiento de algo que nos afecta mucho más íntimamente*”⁵. Gadamer está tratando de describir el impacto que tiene una obra de arte en tanto que nos coloca en la necesidad de aceptarla o rechazarla cuando trasluce o deja de traslucir una verdad.

*“La recuperación de la verdad del arte tiene que ver precisamente con esta transformación de la relación entre arte y realidad: expandir lo real para que ahí quepa el arte tal y como es, y expandir al arte para que abarque lo real y deje de ser exclusivamente la expresión de las vivencias y creencias del autor”*⁶.

Si el presupuesto de la comprensión de la realidad es la tradición científica de la modernidad, entonces la conciencia estética asume el arte como mera apariencia o imitación ingenua, provocando una distancia insalvable entre arte y verdad.

El segundo caso se refiere a la conciencia histórica. Aquí tenemos una situación diferente, aunque con el mismo enfoque. Si se asume la historia como un dato del pasado que no guarda relación con nuestro presente, la conciencia histórica pierde igualmente su vínculo con la realidad ya que, como afirma Gadamer, “*el gran horizonte del pasado desde el que vive*

⁴ Gadamer, H-G., “Réplica a *Hermenéutica y crítica de la ideología* (1971)”, en: *VM II*, p. 243.

⁵ Gadamer, H-G., “La universalidad del problema hermenéutico (1966)”, en: *VM II*, p. 213.

⁶ González, V., “La crítica gadameriana a la conciencia estética. Sobre el capítulo 3 de *Verdad y método*”, en: Aguilar, M., (coord.), *Entresurcos de Verdad y método*, México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2006, p. 65.

nuestra cultura y nuestro presente, influye en todo lo que queremos, esperamos o tememos del futuro”⁷.

La crítica es necesaria como elemento que permita la relación transformadora entre el arte o la historia con la propia existencia. Así, la crítica es una importante característica de la hermenéutica que nos debe llevar a la comprensión de la “*constitución lingüística del mundo*”⁸, es decir, el proceso de búsqueda de sentido en la integralidad de las relaciones humanas y, por tanto, nos encontramos también en un nivel práctico y experiencial.

En síntesis, “*una hermenéutica filosófica tiene la tarea de detectar la dimensión hermenéutica en todo su alcance y de analizar su relevancia fundamental para nuestra visión del mundo en todas sus formas, desde la comunicación interpersonal hasta la manipulación social*”⁹.

De esta manera, nos vamos aclarando también en relación a la actualidad de la hermenéutica que se ha convertido en la “*lengua común de la filosofía*”¹⁰, en tanto cualquier forma de conocimiento está orientado a establecer un “*vínculo entre los significados y sus contextos y el desplazamiento de los mismos hacia una comprensión presente*”¹¹.

Dado que este trabajo tiene también como orientación la dimensión educativa, nos ayuda considerar que la hermenéutica es una visión que se sostiene en el asumir que nuestras concepciones o saberes no son cerrados o definitivos, sino que están abiertos a la alteridad y al permanente cuestionamiento. Sin embargo, tal alteridad no solamente es necesaria, sino que se transforma en un interlocutor con el cual es posible establecer un diálogo “*de mutuo aprendizaje y mutua transformación*”¹².

Particularmente, creemos que este aporte madurado en la tradición hermenéutica es significativo si se considera que este punto de partida nos ofrece una alternativa para que la

⁷ Gadamer, H-G., “La universalidad del problema hermenéutico (1966), en: *VM II*, p. 217.

⁸ *VM*, p. 532.

⁹ Gadamer, H-G., “Retórica, hermenéutica y crítica de la ideología. Comentarios críticos a *Verdad y método I* (1967)”, en: *VM II*, p. 225.

¹⁰ Aguilar, M., *Diálogo y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*, México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2005, p. 40.

¹¹ *Ibid.*, p. 41.

¹² *Ibid.*, p. 43.

educación sea realmente una educación para la vida (que tenga significatividad); que se comprenda la necesidad del diálogo (con los otros seres humanos y con las diversas formas de interpretación de la realidad); y que se afirme el sentido comunitario (que apunta a la convivencia), como se espera en el contexto peruano.

Tales aspectos están delineados en el proyecto educativo peruano para afrontar los grandes retos que presenta la educación básica regular y que están referidos, en síntesis, a la gran producción de conocimientos en las diversas culturas, la complejidad de los nuevos ámbitos de trabajo y la globalización de la tecnología¹³.

La experiencia educativa, siendo un hecho humano, es un tema complejo y amplio, por eso es necesario tratar de ir hacia el fondo del asunto, es decir, afrontar todo aquello que la constituye para poder luego intentar comprenderlo e interpretarlo.

En otras palabras, es imprescindible volver sobre los presupuestos de la experiencia educativa y tratar de aclarar sus condiciones de modo que, en cualquiera de sus acepciones, quede claro que cualquier punto de partida será siempre desde la concepción de la educación como un hecho fundado en la posibilidad de “*entenderse con los demás*”¹⁴, es decir, un acto comunicativo. Aquí queremos acentuar, tanto la necesidad, como la actualidad del análisis hermenéutico.

Dicho ejercicio de interpretación sobre el fenómeno educativo no es tan sencillo como parece. El tema se complica cuando se ven las diversas críticas a los enfoques educativos: pragmáticos, constructivistas, interculturales, etc. cuya dificultad no es tanto su naturaleza como planteamientos alternativos, ya que encierran una serie de dimensiones importantes en todo proceso formativo tales como: la necesidad de construir aprendizajes, el aprender haciendo, etc. Sin embargo, el presente trabajo de investigación intenta recuperar el sentido comunicativo que encierra la relación educativa y que permite a una persona hacerse “*capaz*”

¹³ Aunque ha tenido varios cambios en cuestiones de orden pedagógico, aquí señalamos las líneas generales sobre las cuales se ha elaborado el Currículo Nacional para la Educación Básica Regular en el Perú partiendo de los grandes retos de la sociedad peruana, así como las líneas transversales sobre las cuales se ha elaborado todo el engranaje de las competencias y desempeños. Contamos con la versión electrónica del documento disponible en <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

¹⁴ Gadamer, H-G., *La educación es educarse, op. cit.*, p. 4.

de diálogo”¹⁵. Es decir, construir procesualmente, la comprensión de la realidad a través del otro, lo cual implica el desarrollo de la convivencia y de la confrontación con horizontes históricos e interpretaciones diversas.

Con esto queremos aclarar que antes de afrontar el problema de los diversos enfoques educativos es necesario ir a las condiciones fundamentales de la experiencia educativa en sí misma. El detenernos en los presupuestos de toda experiencia educativa representa una condición para comprender cada vez mejor la educación misma y sus exigencias.

Para lograr nuestro objetivo, haremos un recorrido en algunos puntos relevantes de la hermenéutica, propuestos en la obra central de Gadamer, *Verdad y Método*; así como también en otros textos que han ampliado y discutido la visión del autor sobre todo en el ámbito de la educación. De esta manera, tendremos los presupuestos desde los cuales podamos acercarnos al fenómeno educativo tratando de dilucidar mejor, no solamente las condiciones de la relación educativa, sino también abriendo las posibilidades de un proceso de visión crítica de todo discurso sobre el fenómeno educativo, que se pueda actualizar conforme a las exigencias del contexto.

Por tanto, nuestro trabajo estará estructurado en tres capítulos: en el primero, seguiremos la propuesta de *Verdad y Método* de manera particular, para afrontar la dimensión ontológica del lenguaje¹⁶ lo cual nos permitirá ver el fenómeno educativo como expresión de la lingüisticidad de la existencia¹⁷. En este capítulo nos detendremos en la relación educativa que justamente tiene lugar como hecho plenamente humano en cuanto hecho comunicativo.

¹⁵ Aguilar, L., “Conversar para aprender. Gadamer y la Educación”, en: *Sinéctica*, 23, (2003), p. 16. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815908003.pdf>

¹⁶ Lenguaje y diálogo son categorías que la tradición hermenéutica propone como propias de nuestro modo de existir según Grondin. Cfr. Grondin, J., *Introducción a Gadamer*, Barcelona: Herder, 2003, pp. 189-199. Tales categorías atañen a todas nuestras experiencias vitales, incluida la experiencia educativa.

¹⁷ Hans-Georg Gadamer es un pensador que ha visto con claridad no solamente el problema del contexto que nos interpela como realidad histórica y compleja, sino que ha mostrado también en su obra *VM*, la necesidad de volver sobre la condición humana y en razón de esta mirada muestra la “*constitución lingüística*” (*VM*, p. 597) del hombre y de toda experiencia de comprensión del mundo. A esto se ha denominado “*giro hermenéutico*” como afirma también Grondin, J., *Introducción a Gadamer*, op. cit., p. 36. Es desde este enfoque que pretendemos reflexionar sobre el fenómeno educativo.

En el segundo capítulo, seguiremos la visión gadameriana del *mundo de la vida*¹⁸. Más allá de entender el mundo de la vida como un concepto o una abstracción, es importante tomar en cuenta que, para nuestro autor, dicho concepto refiere a una “*pluralidad de horizontes*”¹⁹, y, por otro lado, permite abordar el tema de los prejuicios y la tradición para acercarnos a la educación como una forma de comprensión del mundo. En tanto tal, dicha comprensión funciona como un horizonte que puede representar el camino para desarrollar un pensamiento crítico y el análisis interpretativo; ambos, columnas de una propuesta educativa en nuestros tiempos.

En el tercer capítulo, revisaremos varios textos de Gadamer en los que, además de *VM*, se ha afrontado la dimensión dialógica en la hermenéutica²⁰. Tal reflexión orientará nuestro acercamiento al fenómeno educativo en el contexto de la conversación pedagógica y las condiciones del diálogo que no solamente se refieren a la educación, pero que intentarán darnos una luz para comprender mejor la importancia de la conversación misma y la escucha del otro como expresión de la dialogicidad en el amplio espectro de las relaciones educativas.

Finalmente, trataremos de seguir a Gadamer en el enfoque hermenéutico de la intersubjetividad²¹ como pauta necesaria para comprender mejor las condiciones del diálogo

¹⁸ Gadamer desarrolla el fenómeno interpretativo considerando siempre el contexto y la realidad en la que sucede dicho fenómeno. Aquí encontramos una expresión que será motivo de análisis y reflexión: la noción de “mundo de la vida”, cuya versión recoge también los aportes del concepto husserliano. Cfr. Husserl, E., *La Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Barcelona: Crítica, 1991, pp. 50-55. Desde este enfoque, según Gadamer, se afronta la superación de la simple vinculación racional con el mundo a través de la consideración de todas las esferas de lo humano en las que la búsqueda de significado puede ir más allá de las exigencias de la racionalidad científica. Cfr. Monteagudo, A. C., “Mundo de la vida en la filosofía hermenéutica de H.G. Gadamer”, en: *Areté*, 13 (1), (2001), p. 37-57. Disponible en <https://doi.org/10.18800/arete.200101.002>

En efecto, el mundo de la vida tiene un radio abarcador de toda la experiencia humana en el mundo y muestra, por un lado, el carácter de anterioridad en la experiencia humana y, por otro, también el talante procesual de nuestro estar en el mundo y comprenderlo. Cfr. Monteagudo, A. C., “Mundos de la vida y acepciones del mundo”, en: *Octavas Jornadas de Fenomenología y Hermenéutica*. Lima, 2012, p. 9. Disponible en <http://red.pucp.edu.pe/cipher/actas> y en <https://textos.pucp.edu.pe/pdf/2606.pdf>. Profundizaremos este tema ya que se trata de uno de los presupuestos que debemos revisar en el contexto de la experiencia educativa.

¹⁹ Gadamer, H-G., “La hermenéutica y la escuela de Dilthey (1991)”, en: Gadamer, H-G., *El giro hermenéutico*, Madrid: Catedra, 1998, p. 150. La expresión es revisada por Monteagudo, A. C., “Mundo de la vida en la filosofía hermenéutica de H. G. Gadamer”, en: *Areté, op. cit.*, p. 37 ss. <https://doi.org/10.18800/arete.200101.002>

²⁰ De este modo, buscamos aportar para que la educación supere los límites instrumentales (es decir, como mero instrumento de socialización) y se profundice como vínculo con el mundo y con los otros seres humanos. Se trata más bien de estructurar una reflexión que sostenga una experiencia educativa en la medida que evidencie este “diálogo” de fondo que se va develando poco a poco en la finitud de la historia humana y que está impregnada de la búsqueda de sentido de la propia existencia.

²¹ En efecto, como ya hemos citado antes, el mismo Gadamer afirmará que la educación implica un “*proceso natural que cada quien acepta cordialmente procurando entenderse con los demás*”. Gadamer, H-G., *La Educación es educarse, op. cit.*, p. 7.

intercultural en la educación. A este respecto, serán también importantes las reflexiones sobre la cultura y la historia como condiciones de toda forma de comprensión del fenómeno educativo. La última sección corresponde a las conclusiones de la tesis.

Creemos que la experiencia hermenéutica da luces para una mirada diferente a las tendencias de la educación y de la formación en general. Se trata de un enfoque que intenta ir al fenómeno mismo reconociendo una cierta objetividad, que nos permite una distancia del fenómeno, pero que, al mismo tiempo exige una apertura de atenta escucha y cuestionamiento. Tal dinamismo está presente cuando Gadamer se refiere a la relación del lenguaje con el mundo, ya que se trata de asumir una alteridad que habla y tiene consistencia en sí misma, es decir, una “*alteridad autónoma*”²².

Entonces, si hacemos el esfuerzo de volver, como decíamos, al fenómeno o hecho mismo de la educación, es necesario retomar esta apertura que exige la constitución lingüística del ser humano y que tiene que ver directamente con el sentido de la educación como parte de la experiencia humana en el mundo. Efectivamente, toda educación es introducción a la realidad para tratar de comprenderla e interpretarla. Pero este entender, como explica Grondin, no es para Gadamer “*un conocer sino una experiencia*”²³.

²² Gadamer indica: “*Lo que habla en el lenguaje son constelaciones objetivas; cosas que se comportan de este modo o del otro; en esto estriba el reconocimiento de la alteridad autónoma, que presupone por parte del hablante una cierta distancia propia respecto de las cosas*”. *VM*, p. 534. Esta expresión invita a asumir el rol del mundo y de la realidad como un contexto que nos interpela, nos permite vincularnos con él y finalmente, hacer el esfuerzo de comprensión y búsqueda de sentido.

²³ Grondin J., *Introducción a Gadamer*, op. cit., p. 42.

CAPÍTULO I

LA DIMENSIÓN ONTOLÓGICA DEL LENGUAJE Y LA EDUCACIÓN COMO EXPERIENCIA COMUNICATIVA

Este primer capítulo quiere mostrar en primer lugar, la visión del lenguaje en el contexto amplio de la hermenéutica. En la perspectiva de Gadamer, el lenguaje se entiende desde una dimensión ontológica, es decir, como la condición desde la cual toda experiencia de comprensión (en tanto búsqueda de sentido y de verdad) es posible. Desde este punto de vista, nuestro autor sostendrá que existimos en el lenguaje ya que se trata de una condición no solamente de la experiencia educativa sino de toda experiencia del mundo²⁴. Así se entiende mejor el hecho de que Gadamer se refiere al lenguaje como “*lingüística*”²⁵.

En un segundo momento, nos acercaremos a la experiencia educativa teniendo en cuenta el contexto de la lingüística en el que dicha experiencia se hace posible. De esta manera, la experiencia educativa se puede leer desde una dimensión del lenguaje que está más allá de un mero instrumento de comunicación y que, por el contrario, se trataría de mostrar cómo el lenguaje es el suelo en el que se desarrolla también toda forma de aprendizaje. Para ello, revisando el capítulo primero de *VM*, se afrontará el tema de la *formación (Bildung)* entendida en el contexto del humanismo propuesto por Gadamer y en el replanteamiento de las llamadas ciencias del espíritu. Finalizamos con la presentación de la experiencia educativa como una experiencia comunicativa, es decir, una experiencia en la que se puede observar la dinámica de la comprensión.

1. La recuperación del lenguaje en la hermenéutica filosófica de Gadamer

Esta sección tiene la intención de mostrar el lenguaje como suelo primario en la comprensión de toda experiencia del mundo. Es verdad que la historia del pensamiento muestra una hegemonía de la visión instrumentalista del lenguaje, que se puede contemplar de diversas maneras hasta en la lingüística misma. Sin embargo, trataremos de ir más allá de esa comprensión instrumentalista del lenguaje para mostrar su dimensión ontológica en toda búsqueda de sentido.

²⁴ Cfr. *VM*, p. 548.

²⁵ *VM*, p. 539.

Para comprender mejor tal dimensión ontológica revisaremos a modo de premisa, un texto en el que Gadamer muestra esta nueva dimensión del lenguaje que ha constituido el llamado giro lingüístico de la hermenéutica contemporánea:

“Al convertirse el lenguaje en un tema de la reflexión inextricablemente unido al mundo de la vida humana, parece nacer un nuevo fundamento para la vieja pregunta metafísica por el todo. En este contexto el lenguaje ya no es una mera herramienta o una capacidad especial, propia del hombre, sino el medio en el que vivimos desde el principio como seres sociales, y que sostiene el todo en el que nos introducimos al vivir. Orientación según el todo: esto no es algo que esté en el lenguaje, si por lenguaje entendemos los hábitos lingüísticos monológicos de los sistemas de designación científicos, determinados íntegramente por el ámbito de la investigación en el cual operan como designaciones. Sin embargo, el lenguaje como orientación por el todo entra en juego cada vez que se habla de verdad, esto es, cada vez que dos interlocutores que empiezan a conversar circunscriben “la cosa” por el hecho mismo de dirigirse el uno al otro. Pues cuando hay comunicación no se hace simplemente uso del lenguaje, sino que se hace lenguaje”²⁶.

A partir de este texto se pueden vislumbrar importantes aportes de Gadamer sobre la condición ontológica del lenguaje. En primer lugar, se parte de una observación que proviene de la reflexión sobre el lenguaje desde la experiencia misma, o como se señala en la cita anterior, de una concepción inextricablemente unida al mundo de la vida humana. Es decir, el lenguaje para nuestro autor es el “*medio en el que vivimos*” y, por tanto, la condición necesaria para entender el significado de la existencia humana y formular de un modo particular la “*pregunta metafísica por el todo*”. Tratemos de explicar este asunto.

Las preguntas fundamentales por el significado de la existencia o el sentido de la realidad son experiencias que forman parte de la común racionalidad, pero ya el hecho de formular la pregunta por un sentido o por un *todo* es una manera de introducirnos en la comprensión de la realidad. Lo que estamos entendiendo es que toda forma de vincularnos con la realidad,

²⁶ Gadamer, H-G., “Ciencia y filosofía”, en: *Acotaciones hermenéuticas*, Madrid: Trotta, 2002, pp. 25-26.

es decir, de comprender el significado o el sentido del mundo, está necesariamente relacionada con el lenguaje²⁷. Este es el proceso de la existencia del hombre.

Si entendemos la introducción en el mundo de la vida como un camino que se realiza “con” la vida misma no hablamos de un “concepto” o una “habilidad” particular, sino que nos referimos a esta condición del ser humano como “*homo viator*”, es decir, un peregrino para el que tal toma de conciencia no hace sino revelar esta situación histórica en la que nos encontramos todos y en la que inexorablemente nos desarrollamos. En suma, lo que revela la expresión *introducción en el mundo de la vida* es entonces un proceso de comprensión en el lenguaje.

Comenzamos a vincularnos conscientemente con la realidad cuando formulamos estas típicas preguntas provenientes de nuestra natural inquietud racional: ¿quiénes somos? ¿dónde estamos? ¿para qué somos? Pero ya desde el “inicio” de este camino hacemos esta formulación que solamente es posible en el mundo desde el lenguaje. Digamos que el lenguaje hace viable esta búsqueda en primera instancia, pero la aclaración que hace Gadamer es importante: el lenguaje no es solamente la “herramienta” que posibilita el desarrollo del ser humano en la búsqueda de un sentido. Se trata del lenguaje como la condición misma en la que todo vínculo con la realidad es posible.

Por tanto, lo que se está proponiendo en esta reflexión es que no hay comprensión del mundo sin lenguaje. Toda forma de sentido, interpretación o comprensión de la realidad no es posible sin el lenguaje. Claramente, tenemos una condición de “*lingüística*”²⁸ que nos define en tanto seres humanos y en tanto seres humanos vinculados con el mundo. Podríamos decir, por tanto, que la razón se ha hecho de lenguaje²⁹. El mundo de la vida está constituido de “lenguaje” y se trata, por tanto, de la “lingüística” como orientación totalizante que constituye y permite su comprensión.

Otro aspecto importante, si volvemos al párrafo citado, es la idea que presenta la metafísica como “*orientación según el todo*”. Es claro que si se reduce el lenguaje a mero “medio”

²⁷ Cfr. *VM*, p. 531.

²⁸ Cfr. *Ibid.* p. 536.

²⁹ Cfr. Cruz, M., *Filosofía contemporánea*, Madrid: Taurus – Santillana Ediciones, 2002, p. 217. Tal giro lingüístico explica la amplitud de los aportes de la hermenéutica en la discusión de problemas centrales de la actualidad.

entonces no tendría sentido plantear un objetivo con una pretensión de universalidad. Este también ha sido el reclamo de Gadamer con relación al pensamiento contemporáneo: “*Lo cierto es que la esencia del lenguaje no ha ocupado, ni mucho menos, el punto central en el pensamiento filosófico de occidente*”³⁰.

Aquí el lenguaje se entiende como “*orientación por el todo*” en tanto es el medio en el cual la búsqueda de sentido se vive o se hace. Es desde el lenguaje mismo que se plantea también toda forma de comprensión de la sociabilidad humana. Pero detengámonos en el primer punto, referido a lo que se puede entender como “*ontología*”.

Esta condición ontológica del lenguaje con la que se está planteando la existencia del ser humano también presupone una visión dinámica de la realidad. Por tanto, el acercamiento a la realidad no se realiza con la pretensión de prescribir sobre ella, sino simplemente de ir descubriendo o dejar que se manifieste. En esto consistiría la comprensión del ser.

Por eso afirma Gadamer en el texto citado que: “*cada vez que dos interlocutores empiezan a conversar circunscriben la cosa*”. La conversación, por ejemplo, es el contexto en el que se muestra este acercamiento a la realidad en el lenguaje. Admitiendo su carácter dinámico mientras “*circunscribimos la cosa*”, ésta va adquiriendo su constitución, no porque no la tenga, sino porque no nos es dada en su totalidad.

Más allá de la experiencia de la conversación, lo que queremos anotar aquí es que frente a la realidad subyace en el ser humano una permanente búsqueda de la verdad, sin embargo, dicha búsqueda es un camino infinito que se va configurando en la historicidad de cada persona y sus diversas relaciones.

De esta manera queda claro este *logos* como una racionalidad hecha de lenguaje³¹ es decir, constituida de lenguaje y como tal, condición de las relaciones con los otros seres humanos.

³⁰ Gadamer, H-G., “Hombre y lenguaje (1965)”, en: *VM II*, p. 146.

³¹ Usamos esta expresión para indicar la naturaleza lingüística de la racionalidad es decir la *lingüisticidad*. Como afirma el mismo Gadamer: “*La definición del hombre como el animal racional, el ser que posee razón, ha atravesado los siglos ratificando el tardío orgullo de la razón. Mas logos no es “Razón” sino “discurso”: justamente la palabra que se dice a otro.*” Gadamer, H-G., “La cultura y la palabra”, en: Gadamer, H-G., *Elogio de la teoría. Discursos y artículos*, Barcelona: Ediciones Península, 1993, p.10. Lo que queremos acentuar con esta expresión es la naturaleza lingüística de la racionalidad y, por tanto, el estatuto del lenguaje más allá de una herramienta accesoria de la razón.

Podríamos decir que dichas relaciones humanas están constituidas desde el lenguaje, ya que implican una relación de necesidad y de autonomía, al mismo tiempo, que son los roles con los que juega la política. Como se afirma en otro texto de Gadamer:

“... y todo ello, porque el hombre es el único poseedor del logos. Puede pensar y puede hablar. Puede hablar, es decir, hacer patente lo no actual mediante su lenguaje, de forma que también otro lo pueda ver. Puede comunicar todo lo que piensa; y lo que es más, gracias a esa capacidad de comunicarse las personas pueden pensar lo común, tener conceptos comunes, sobre todo aquellos conceptos que posibilitan la convivencia de los hombres sin asesinatos ni homicidios, en forma de vida social, de una constitución política, de una económica articulada en la división del trabajo”³².

¿Cuándo podemos decir que estamos comprendiendo la realidad? Efectivamente, se podría responder afirmativamente cuando reconocemos un significado e interpretamos un sentido y tal sentido va enriqueciéndose en el proceso. Y aquí, como afirma Gadamer, es más claro todavía que la dinámica del lenguaje es la condición existencial del hombre *“aquello que sostiene el todo en el que nos introducimos al vivir”*.

Asumimos, por tanto, una condición dialógica del ser humano que se hace plausible en toda la experiencia del vivir. El idioma es una muestra. Se aprende una lengua con otros y en ese proceso incluimos todos los aspectos que se van transmitiendo en el ejercicio de la comunicación: la gestualidad, diversidad de contenidos, señas, tonos, acentos, etc. Toda forma de conocer una lengua y más aún, toda forma de conocer es finalmente, un intercambio de modos de ser en el ser lingüístico que nos constituye.

Por tanto, tenemos dos ámbitos importantes del lenguaje que intentaremos abordar partiendo de la obra de Gadamer *VM*: la condición ontológica del lenguaje y el lenguaje *“como experiencia del mundo”*.

³² Gadamer, H-G., “Hombre y lenguaje (1965)”, en: *VM II*, p. 145.

1.1 El lenguaje en la experiencia hermenéutica: la *lingüística*

La posibilidad de entender el significado de la experiencia hermenéutica tiene como premisa la dimensión ontológica del lenguaje o lo que Gadamer denomina la “*lingüística*”³³. En el capítulo doce de *VM*, Gadamer intenta mostrar el carácter ontológico de la lingüística a través de algunas experiencias como la conversación que se analiza bajo el enfoque de un espacio privilegiado del diálogo. Nuestro autor también revisa la experiencia hermenéutica en el aprendizaje de una nueva lengua, que es una experiencia de interpretación, la cual se equipara a la traducción. Finalmente, Gadamer presenta el lugar de la escritura sobre todo en relación a la tradición escrita.

Para sintetizar los aportes de estas experiencias es importante fijar nuestro punto de observación desde el cual tal vez se puedan apreciar mejor las constataciones de Gadamer que muestran al mismo tiempo la naturaleza del giro lingüístico en la hermenéutica.

La búsqueda legítima de la autonomía de la razón en la modernidad estableció también una brecha entre la racionalidad en sí misma y su expresión en el lenguaje³⁴, quedando este último como un carácter accidental de la racionalidad, en la medida de su coherencia o no con determinados fines. Sin embargo, como afirma Gadamer, todo lenguaje (incluyendo el lenguaje de las ciencias) tiene relación con el lenguaje vivo³⁵.

De este problema es claramente consciente nuestro autor al señalar en el texto al que hacemos alusión, la intención de establecer o en todo caso de recuperar en la experiencia hermenéutica la relación de la “comprensión” con la “*lingüística*”, en efecto, para Gadamer es clara “*la pertenencia previa de todo lo que es lingüístico al ámbito de la comprensión*”³⁶.

Si desglosamos un poco la densidad de esta última afirmación, debemos recordar, por un lado, el marco confrontacional con el objetivismo racionalista en el que Gadamer plantea su

³³ Cfr. *VM*, p. 468.

³⁴ Cfr. Ciancio, C., Ferretti, G., (et al.), *Filosofía: i testi, la storia 2. Dall'umanesimo all'illuminismo*, Turín: Società Editrice Internazionale, 1996, p. 448.

³⁵ Cfr. Gadamer, H-G., “Lenguaje y comprensión (1970)”, en: *VM II*, p. 188. En este texto se afirma: “*el habla científica es siempre el enlace de un lenguaje técnico o de expresiones técnicas – terminología especializada – con el lenguaje que en sí es vivo, evolutivo y cambiante*”.

³⁶ Cfr. *VM*, p. 468.

proyecto hermenéutico. En efecto, para entender la amplitud de la experiencia de comprensión, nuestro autor debe hacer un ajuste de cuentas con el metodologismo moderno y su concepto de verdad. En esta línea, Gadamer se empeña en hacer ver la posibilidad de otros caminos de búsqueda, tal es el caso de las denominadas ciencias del espíritu. En efecto, en *VM*, Gadamer explica también la necesidad de recuperar el humanismo y, por lo tanto, mostrar que hay otras formas de interpretar la diversidad de relaciones del ser humano con el mundo y con los demás, superando la unilateralidad de una sola visión o una sola forma de interpretar tales relaciones.

Por otro lado, la lingüisticidad no solamente implica la posibilidad de toda comprensión ya que presupone también una condición de apertura de la racionalidad. Por este motivo, Gadamer también hace un ajuste de cuentas con el racionalismo moderno, en el cual, la razón, en lugar de ser condición de apertura para el ser humano, se convierte en una limitación de la cual no se puede escapar provocando así una especie de desilusión en la búsqueda del conocer. Desde esta situación observamos el aporte de Gadamer ya que, en el contexto de la comprensión, la razón es entendida, como búsqueda permanente del sentido de las cosas³⁷.

Bajo esta mirada, Gadamer elabora una crítica a una razón monológica comprendiendo que la racionalidad, más allá de tomar consciencia de sus propios límites como condición de posibilidad del accionar racional, como planteara el criticismo kantiano³⁸, debe asumir su consistencia dialógica en la experiencia de la comprensión. En esta dirección podemos asumir, por ejemplo, los aportes que Gadamer retoma de Vico sobre el *sensus communis*, los

³⁷ Aunque Gadamer difiere de una visión pesimista de la racionalidad, solamente referimos la visión crítica de algunos autores en la reflexión sobre la racionalidad. “*El agotamiento de la modernidad se transforma pronto en un sentimiento angustioso por la falta de sentido de una acción que ya no acepta como criterios sino los de la racionalidad instrumental*”. Touraine A., *Crítica de la modernidad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1995, 93 ss.

A este respecto también referimos el reclamo de Popper sobre la concepción de una racionalidad desvinculada de toda experiencia, núcleo problemático de la modernidad: “*Las teorías son nuestras invenciones, nuestras ideas no se imponen sobre nosotros, sino que son nuestros instrumentos de pensamientos, instrumentos que hemos hecho a partir de nosotros mismos: esto ha sido visto claramente por los idealistas. Pero algunas de estas, nuestras teorías, pueden chocar con la realidad y, cuando chocan, sabemos que hay una realidad; que existe algo, recordándonos el hecho de que nuestras ideas pueden estar equivocadas. He aquí por qué el realista tiene razón*”. Popper K., *Scienza e filosofia. Problemi e scopi della scienza*, Turín: Piccola Biblioteca Einaudi, 1974, p. 3. (La traducción es nuestra).

³⁸ Cfr. Kant, I., *Crítica de la razón pura*, México: Fondo de Cultura Económica - UNAM, 2009, p. 64.

cuales muestran una concepción de racionalidad que supera el simple saber y se orienta hacia la experiencia de la búsqueda de sentido³⁹.

Como veremos más adelante, la hermenéutica tiene un punto central en la concepción dialógica de la misma racionalidad. En efecto, como afirma M. Aguilar: “*La filosofía es esencialmente un diálogo, un mutuo intento de llegar a entenderse, y la comprensión hermenéutica debe comprenderse como un movimiento dialógico (...). Gadamer elabora una propuesta de racionalidad dialógica detectando estrategias que suelen impedir su ejercicio*”⁴⁰. En esta dirección, el problema se vuelve evidente cuando se afronta en la modernidad la pretensión de una razón sin ninguna otra posibilidad de comprensión del mundo que la del método científico y además centrada en el sujeto⁴¹. Por el contrario, el pensamiento hermenéutico plantea una razón que se abre a la comprensión del mundo manifestando así su relacionalidad con él y con los otros seres humanos.

Por el otro lado, tenemos el problema de la lingüística moderna ya que redujo el lenguaje a mero instrumento, aunque no se le excluía del ámbito del *logos*. Gadamer se refiere a este asunto cuando habla del mundo técnico de la modernidad en el que un lenguaje científico puede convertirse también en parte de un sistema de conformismo social⁴². El lenguaje pasaría a ser el instrumento que no brinda ninguna posibilidad de sentido ni contexto, es decir, en tanto es entendido como una expresión independiente y desligada del mundo de la vida.

Así las cosas, se puede entender mejor el porqué de la reflexión de Gadamer al afrontar la relación comprensión – lingüisticidad, que en el fondo la entendemos como la constitución de la racionalidad en el lenguaje. Es decir, se trata de la lingüisticidad como condición del hombre en tanto ser racional, que habita en el lenguaje, de modo que el lenguaje se convierte en un *medium* o condición ontológica.

³⁹ Cfr. VM, p. 51.

⁴⁰ Aguilar, M., *Diálogo y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*, op. cit., p. 49.

⁴¹ Al respecto también podemos referir la crítica de J. Habermas cuando plantea la recuperación del concepto de razón en el planteamiento de la *razón comunicativa* frente al problema de la razón instrumental: “*Un saber especializado en una sola pretensión de validez, al percutir, sin prestarse atención al contexto, sobre toda la latitud del espectro de validez de la práctica cotidiana, desequilibra la infraestructura comunicativa del mundo de la vida*”. Habermas, J., *El discurso filosófico de la modernidad*, Madrid: Katz Editores, 2008, p. 367.

⁴² Cfr. Gadamer, H-G., “Lenguaje y comprensión (1970)”, en: VM II, pp. 186-187.

Cerremos esta sección con una experiencia en la que se puede mostrar la lingüisticidad de la razón: la lectura del texto escrito. Partiendo de la conocida discusión platónica en el diálogo del *Fedro* (citado por el mismo Gadamer) sobre la prevalencia de la dialéctica sobre la escritura, Gadamer reconoce la importancia de la dialéctica, pero para mostrar cómo tal condición se da también en la escritura, es necesario afrontar una lectura comprensiva del texto. Expliquemos a qué se refiere.

Lo importante de la discusión se aprecia en la explicación de lo que es la lectura comprensiva⁴³ que se entiende mejor cuando Gadamer afirma que el texto debe “*hacerse lenguaje*”⁴⁴. ¿Qué significa esto? Expliquemos cómo se puede entender esta exigencia. La simple lectura de un texto con la finalidad de decodificar un mensaje está lejos del significado de la comprensión por cuanto el texto escrito representa un “*mundo en el cual nos insertamos como lectores y se realiza una confrontación con otro horizonte histórico*”⁴⁵. Por eso Gadamer afirma que los textos “*hacen hablar siempre a un todo*”⁴⁶, refiriéndose a la tradición escrita. Así, en la lectura comprensiva, el texto se hace lenguaje cuando dialogamos con él poniendo en juego también nuestro propio horizonte histórico.

Por tanto, lejos de pensar que el texto escrito es impositivo, sí es posible recuperar la dimensión dialéctica en la lectura comprensiva. Ello, sin embargo, supone una superación de la interpretación literal, que es el problema que a veces vemos cuando intentamos reproducir en los mismos términos lo que el autor quiso expresar en un momento histórico diferente.

De esta manera, la interpretación se refiere a un hacer presente un sentido. Se trata, por tanto, de una “introducción” a una realidad diferente que se convierte en una “vivencia” que irrumpe en la vida del lector, en su presente. Por ello, afirma Gadamer que, aun tratándose de un mismo texto, las experiencias interpretativas pueden ser tan diversas como las lecturas. La condición de la comprensión de un texto escrito es que el lector, desde su propio horizonte histórico, es partícipe del horizonte histórico del texto: “*se trata de una participación en lo*

⁴³ Entendida en el sentido gadameriano “*La lectura comprensiva no es repetición de algo pasado, sino participación en el sentido presente.*” *VM*, p. 471.

⁴⁴ *Cfr. VM*, p. 469.

⁴⁵ *VM*, p. 469.

⁴⁶ *VM*, p. 469.

que el texto nos comunica”⁴⁷. En efecto, “leer es, por el contrario, una manera silenciosa de dejarse decir nuevamente algo, lo cual presupone anticipaciones de comprensión”⁴⁸. Por tanto, entender lo que se lee implica que comprendemos como producto de un diálogo con el texto en el que dejamos que el texto “le hable a uno”⁴⁹. Así se llega al ámbito del sentido que es lo que finalmente implica la interpretación de un texto: participación en un sentido presente⁵⁰.

Nuevamente anotamos la constatación inicial: la relación comprensión – lingüisticidad desde la que se asume que toda lectura de un texto es interpretación en el contexto ontológico de la lingüisticidad. Así hay que entender también el problema de la filosofía del lenguaje que Gadamer menciona en tanto que, si el lenguaje no se entiende en un nivel ontológico, entonces el problema del sentido se reduce a un objetivismo que termina separando la comprensión del mundo de la vida.

Por el contrario, la comprensión y toda forma de interpretación suponen el fenómeno de la lingüisticidad, aun cuando lo que se muestra no tenga una estructura lingüística proposicional⁵¹, como es el caso de todas las formas en las que un silencio, un callar, una expresión muda son tal vez lenguajes más complejos. Sin embargo, no afrontaremos en este trabajo esta última cuestión. El acontecer de la comprensión se da pues en el contexto ontológico de la lingüisticidad sin el cual toda búsqueda de sentido carecería de posibilidad.

1.2 El lenguaje como experiencia del mundo

El capítulo catorce de *VM* está orientado a sostener el estatuto del lenguaje en la experiencia de la comprensión y, por lo tanto, en el emerger de la cosa misma, como contenido de dicha experiencia, es decir, la objetividad del mundo. Aquí Gadamer presenta tres secciones: En la primera sección se aborda el sentido de la lingüisticidad como necesidad del lenguaje en experiencia del mundo. En la segunda, se fijará en la centralidad del lenguaje y su estructura

⁴⁷ *VM*, p. 470. Esta es la condición para poder asumir la interpretación de un texto en su dimensión productiva y no solamente reproductiva como se señala en *Cfr.* Monteagudo, A. C., “Escucha y diálogo en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer”, en: Monteagudo, A. C. – Tubino, F. (ed.), *Hermenéutica en diálogo. Ensayos sobre alteridad, lenguaje e interculturalidad*, Lima: Fondo Editorial PUCP, 2009, p. 55.

⁴⁸ Gadamer, H-G., “Oír-ver-leer (1984)”, en: Gadamer, H-G., *Arte y verdad de la palabra*, Barcelona: Paidós, p. 76-77.

⁴⁹ *Ibid.* p. 69.

⁵⁰ *Cfr.* *VM*, p. 471.

⁵¹ *Cfr.* *VM*, p. 478.

especulativa como elemento esencial de la experiencia hermenéutica y, finalmente, dedicará la tercera sección al aspecto universal de la hermenéutica. Para nuestros fines nos detendremos sobre todo en la revisión de la primera sección.

Siguiendo la dinámica de nuestra reflexión, resaltamos el punto central que debemos analizar: el lenguaje como experiencia del mundo. En la experiencia hermenéutica veíamos la explicación de la necesaria relación lenguaje – razón para concluir en la dimensión ontológica de la lingüisticidad. Ahora veremos cómo, en la lingüisticidad, tenemos ya una experiencia del mundo y ésta hace referencia a la objetividad del mundo. Nos adentraremos en algunos aspectos que intentan mostrar esta relación.

La premisa básica para la discusión sobre la naturaleza del lenguaje como experiencia del mundo la hemos contemplado en la sección anterior: hay pues una “*constitución lingüística humana*”⁵² ya que es en el lenguaje donde nos realizamos y por tanto es desde ahí que se asume toda comprensión del mundo.

Gadamer destaca los aportes de Herder y sobre todo los de Humboldt precisamente porque, según nuestro autor, nos muestran que es desde la individualidad de los fenómenos lingüísticos, que se debe comprender el todo de la constitución lingüística humana. Expliquemos esta consideración. Para Gadamer, la indagación de Humboldt ha permitido ver en la variedad de las lenguas un factor común: todas las lenguas son productos de “*la fuerza del espíritu humano*”⁵³. ¿Cómo se interpreta esta *fuerza*?

En el fondo, la idea de Von Humboldt que rescata críticamente Gadamer es que, efectivamente, luego de haber analizado las lenguas desde cuestiones muy individuales Humboldt no se quedó solamente en dichas particularidades, sino que logró la percepción de un “*todo*”. Es decir, la percepción de una totalidad especificada como *constitución lingüística de la naturaleza humana* y en el fondo, a pesar de la diversidad lingüística, que se puede ver materialmente, lo que queda claro es que “*cada lengua es una acepción del*

⁵² VM, p. 527.

⁵³ Id.

mundo”⁵⁴. Por tanto, tal “fuerza” podría expresar finalmente nuestra cuestión central: el sentido del lenguaje como comprensión del mundo.

Se trata así de asumir que el ser humano, en tanto constituido lingüísticamente, guarda una relación estrecha con el mundo, relación de la que depende la búsqueda del sentido. De esta manera se entiende que cada lengua manifieste diversamente, el “*acontecer humano originario que es la formación del lenguaje*”⁵⁵ y, por lo tanto, un acceso al dinamismo de la totalidad.

Así, caemos en la cuenta de la inagotabilidad de las formas de expresión para intentar acercarnos a dicha totalidad y, sin embargo, en cada lengua se podría decir que se va circunscribiendo la complejidad de la totalidad⁵⁶. Por esto afirma Gadamer que “*la forma lingüística y el contenido transmitido no pueden separarse en la experiencia hermenéutica*”⁵⁷.

Por tanto, cualquier lengua no se ve solamente caracterizada por las formas peculiares de su constitución o sus estructuras, sino que debe ser mirada también en su real consistencia: como experiencia del mundo. Dice Gadamer: “*El fracaso del lenguaje demuestra su capacidad de buscar expresión para todo – y la expresión «quedarse sin habla» es precisamente un modismo -, un lenguaje con el que el individuo no acaba su discurso, sino que lo inicia*”⁵⁸.

Ya vimos cómo en la experiencia de aprender otra lengua se toma en consideración que la mayor dificultad no es la lengua en sí, sino que finalmente es ver el mundo abriéndose positivamente a otra acepción, desde la cual se aprecia otra perspectiva que nos “habla” y

⁵⁴ VM, p. 531. Como sostiene Vergara, la importante noción de diálogo en la hermenéutica gadameriana tiene esta característica de fungir como punto de encuentro entre la relación lenguaje – mundo. Cfr. Vergara, F., “Gadamer y la hermenéutica de la comprensión dialógica: historia y lenguaje”, en: *Revista de Filosofía*, 69, 3 2011, p. 86.

<http://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/18227/18215>

⁵⁵ VM, p. 528.

⁵⁶ Es interesante aquí notar esta característica del “asombro” en la experiencia del conocimiento. El descubrimiento de una totalidad omniabarcante nos deja estupefactos frente al fenómeno del conocimiento mismo. Queremos hacer notar, por la temática que afrontaremos más adelante en la experiencia educativa, que no se trata tanto de la imposibilidad o los límites del lenguaje sino de la inagotabilidad de una realidad que exige una apertura permanente, como lo explica el mismo Gadamer, como que “*nos falta el lenguaje ante algo justamente por ser tan evidente su excesiva grandeza*”. Cfr. Gadamer, H-G., “Lenguaje y comprensión (1970)”, en: Gadamer, H-G., VM II, p.182.

⁵⁷ VM, p. 529.

⁵⁸ Gadamer, H-G., “Lenguaje y comprensión (1970)”, en: VM II, p. 182. También en: Cfr. Gadamer, H-G., *Antología*, Salamanca: Ediciones Sígueme, p. 100.

nos muestra algo. Por eso aprender una lengua es “*ampliar lo que uno puede aprender*”⁵⁹. Dejar que otra acepción del mundo nos diga algo más (asumiendo que no dejamos atrás nuestra acepción del mundo) es parte del proceso de la experiencia hermenéutica de la comprensión⁶⁰. Sintetizando: no se aprende otra lengua solamente cuando se identifican estructuras gramaticales, sino cuando desde ella se puede uno vincular con la realidad desde otro punto de vista y comprender su significado.

Un segundo punto importante que hay que retomar en el texto de *VM* es el tema de la “objetividad”: “*De la relación del lenguaje con el mundo se sigue también su peculiar objetividad. Lo que habla en el lenguaje son constelaciones objetivas; cosas que se comportan de este modo o del otro; en esto estriba el reconocimiento de la alteridad autónoma, que presupone por parte del hablante una cierta distancia propia respecto de las cosas*”⁶¹. Entonces el mundo no es para el ser humano un mero entorno ya que el ser humano puede ejercer su libertad y “*elevarse por encima de las coerciones de lo que le sale al encuentro desde el mundo significa tener lenguaje y tener mundo*”⁶². A partir de esto se entiende que la noción de mundo no es posible sino en el lenguaje.

Se trata, por tanto, como lo refiere nuestro autor, de mostrar una necesaria relación del hombre con respecto a su contexto cuya comprensión solamente se da en el lenguaje. Por eso, esta “*elevación sobre el entorno tiene desde el principio un sentido humano, y eso quiere decir lingüístico*”⁶³.

El aprender a hablar es una experiencia en la que mostramos una apertura al mundo ya que una lengua es también una acepción del mundo. En este sentido, aprender un idioma implica abrirse a una diversidad de acepciones del mundo que se nos presentan como algo nuevo y diferente. Sin embargo, antes que creer que nuestra propia identidad corre el riesgo de difuminarse o desvanecerse en el mundo, vemos que nuestra identidad se reafirma. Así, en la experiencia del mundo, que es el habla, nos vamos reconociendo a nosotros mismos, como reflexiona Gadamer en otro texto:

⁵⁹ *VM*, p. 530.

⁶⁰ Aquí se tiene en cuenta la noción de *horizonte histórico* que Gadamer también profundiza y que tocaremos más adelante.

⁶¹ *VM*, p. 534.

⁶² *Ibid.*, p. 532.

⁶³ *Ibid.*, p. 533.

“Crecemos, vamos conociendo a las personas y en definitiva a nosotros mismos a medida que aprendemos a hablar. Aprender a hablar no significa utilizar un instrumento ya existente para clasificar ese mundo familiar y conocido, sino que significa la adquisición de la familiaridad y conocimiento del mundo mismo tal como nos sale al encuentro”⁶⁴.

Lo que nos “*sale al encuentro*” es el mundo en tanto diverso en las acepciones que de él vamos aprendiendo en cada lengua. En esta dirección, la diversidad de lenguas, que podría ser entendida solamente como un obstáculo, ya que hace referencia, a su vez, a diversidad de acepciones; puede ser entendida también como formas de acercarnos al mundo desde distintos caminos.

Esta relación con el mundo significa entonces una realización lingüística, es decir “*poner al descubierto lo que es como tal*”⁶⁵, lo cual muestra que hay una objetividad a la que tenemos que referirnos cuando hablamos del mundo. M. Aguilar lo explica de esta manera: “*al relacionarnos de manera interpretativa con el mundo no hacemos una descripción como observadores neutrales, sino entramos en una relación dialógica en la cual nosotros hablamos al mundo al identificarnos con él y el mundo, como interlocutor nuestro, nos habla y nos dice algo acerca de nosotros mismos*”⁶⁶. Pero tal objetividad, si bien es cierto, señala los polos de una auténtica relación de alteridad⁶⁷ entre el hombre y el mundo; lo que hay que considerar también es que el mundo se convierte en un “*otro*” en tanto que nos habla haciéndose lenguaje.

Va quedando claro que, en la relación con el mundo, lo que se comprende no es un mero objeto, sino que se trata de lo que se descubre en el proceso de tal relación y que se hace posible y enunciable en el lenguaje. Explica Garagalza al respecto:

“Tanto el lenguaje como el mundo que en él se articula y conforma tienen, por su mutua correlación, una carácter objetivo – subjetivo: no hay acceso al mundo sin

⁶⁴ Gadamer, H-G., “Hombre y lenguaje (1965)”, en: *VM II*, p. 148.

⁶⁵ *VM*, p. 534.

⁶⁶ Aguilar, M., *Diálogo y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*, op. cit., p. 44.

⁶⁷ *Cfr. VM*, p. 534.

*mediación lingüística y, viceversa, todo lenguaje comporta una interpretación del mundo. Podremos hablar, por tanto, del mundo del lenguaje como una realidad intermedia o “mundo intermedio” (...) situado entre el hombre (subjetividad) y el entorno (objetivo) y que resulta de su mutua interacción dialéctica”*⁶⁸.

A partir de este último planteamiento se presentan dos cuestiones: la primera se refiere a una posible relativización del mundo, es decir, que el mundo no tenga una consistencia real. Es importante señalar que cuando se habla de objetividad no se trata de una reducción del ser del mundo a una simple cosa, ya que en la lengua tenemos una acepción del ser del mundo⁶⁹, que sigue siendo el que es, más allá de las acepciones interpretadas en una lengua en la que se va “mostrando” o develando. Por tanto, entendemos que se trata de una relación del ser humano con el mundo, relación en la que lo real va aconteciendo como fruto de dicha interacción. Tal dinamismo no tiene, por tanto, un final, sino que es un continuo comprender.

En este sentido, se puede decir que cada lengua expresa nuestra *lingüisticidad* en tanto que, en cada lengua, hay una experiencia del mundo que, aún en su diversidad, es finalmente una forma de comprender el sentido de las cosas. Tal vínculo con el mundo en el lenguaje es condición de nuestro modo de ser y de nuestro modo de razonar.

Por otro lado, la objetividad no significa la llegada a un “*mundo en sí*”, en el sentido de un objeto del cual nos apropiamos. Pues, justamente cuando creemos que eso sucede, entonces caemos en la perspectiva de la ciencia moderna que asume el mundo como extraño y ajeno a la condición humana: un objeto de observación⁷⁰. Por el contrario, como afirma Gadamer, “*la perfectibilidad infinita de la experiencia humana del mundo significa que, nos movamos en el lenguaje que nos movamos, nunca llegaremos a otra cosa que a un aspecto cada vez más amplio, a una “acepción” del mundo*”⁷¹.

⁶⁸ Garagalza, L., *Introducción a la hermenéutica contemporánea. Cultura, simbolismo y sociedad*, Barcelona: Anthropos Editorial, 2002, p. 19.

⁶⁹ Para Gadamer, aclara Grondin, “*el lenguaje no es una visión del o la formación del mismo para nuestra mente, sino que es el mundo más mundano que pueda darse en absoluto*”. Grondin, J., *Introducción a Gadamer, op. cit.*, p.219.

⁷⁰ Este es el reclamo de Gadamer expresado en varios discursos sobre el problema de la ciencia en la modernidad y sus pretensiones con relación al mundo. *Cfr.* Gadamer, H-G., “Ciudadanos de dos mundos”, en: Gadamer, H-G., *La herencia de Europa. Ensayos*, Barcelona: Ediciones Península, 1990, p. 107. En el mismo texto también se puede revisar también “El hecho de la ciencia”, p. 85.

⁷¹ *VM*, p. 536.

Aquí nos referimos a una totalidad que se va “tocando” asintóticamente desde diversos horizontes y cada perspectiva va configurando una contribución diferente a la comprensión del mundo⁷². Dice Gadamer: “*en el lenguaje se representa a sí mismo el mundo. La experiencia lingüística del mundo es «absoluta»*”⁷³.

Por ello nuestra forma de ver el mundo en el lenguaje es una relación existencial en el pleno sentido heideggeriano, en tanto que leemos el mundo desde *nuestro estar en él*. Gadamer habla de un “*comportamiento vital*”⁷⁴ es decir una relación con el mundo que no está orientada a cuantificarlo o medirlo, sino una relación que nos permite reconocernos en él⁷⁵.

Si asumimos que el lenguaje es una experiencia del mundo, esto significaría permitir que lo “dado” nos hable, por eso la “*lingüística caracteriza en general toda experiencia humana del mundo*”⁷⁶. Nuevamente, se establece así la condición fundamental para explicar la relación lenguaje y mundo: la lingüística.

Tratemos de entender qué es lo que se nos quiere decir. Lo que se está proponiendo es que pasemos del común hablar subjetivo, que puede darse entre dos personas (como el caso de la conversación⁷⁷, en la que, sin embargo, la cosa misma “emerge” y, por lo tanto, la totalidad de sentido se hace presente, es decir “acontece”), a la experiencia del lenguaje como comprensión en todas las formas posibles, o sea, que el “ser en el mundo” y “todo ser” puede ser comprendido en el lenguaje.

Dicho con otras palabras, cuando intentamos acercarnos a la realidad, a todo lo que es, podemos usar varios caminos, pero en todos ellos hay una implícita confirmación de “lenguaje” (lenguaje del arte, lenguaje de la naturaleza, etc.). Por lo tanto, podemos hablar

⁷² Hay también un carácter “realizativo de lo real” en el sentido de que, si cada lenguaje es en el fondo una acepción del mundo, se tiene que entender que lo que el mundo es, no es para nada distinto de sus acepciones ya que encuentra el ser en sus representaciones lingüísticas. Cfr. Garagalza L., *La interpretación de los símbolos. Hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual*, Barcelona: Anthropos, 1990, p. 150.

⁷³ *VM*, p. 539.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 544.

⁷⁵ La objetividad del mundo no implica su extrañeza con relación al ser del hombre, la mirada de la comprensión se refiere a comprendernos en el mundo. Cfr. Gadamer, H-G., “La diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo. Una conferencia en el Studium-generale (1990)”, en: Gadamer, H-G., *Arte y verdad de la palabra*, Barcelona: Paidós, 1998, pp. 120-122.

⁷⁶ *VM*, p. 547.

⁷⁷ Veremos que Gadamer prioriza justamente el tema de la conversación en tanto muestra privilegiada de la lingüística. Cfr. Gadamer, H-G., “La incapacidad para el diálogo (1971)”, en: *VM II*, p. 207.

del lenguaje como una estructura universal con carácter ontológico, es decir: de la *lingüística*.

Cuando Gadamer indica que “*El ser que puede ser comprendido es lenguaje*”⁷⁸, se podría entender que en todas las formas en las que tratemos de comprender nuestro ser, el ser del hombre, y el ser en general, el ser del mundo; lo hacemos en el medio del “lenguaje”. ¿Se trata de una ontología con el carácter de la metafísica fundacional? Por todo lo visto hasta ahora, la respuesta a esta interrogante tendría que ser negativa ya que la pretensión metafísica, con carácter definitorio está excluida desde el momento en que Gadamer nos ha mostrado que la relación del sujeto con el mundo es una relación en constante devenir, en un dinamismo permanente (de aquí procede el sentido especulativo y dialéctico del lenguaje, es decir, del mundo que va apareciendo).

El ser es, en todo caso, “poder ser”, como se ha dejado entender. Hay una apertura de posibilidad e interpretaciones en una totalidad de significados y por ello la ontología a la que Gadamer está haciendo alusión es una ontología que “indica”, que muestra, pero que no absolutiza o determina, como pudiese interpretarse desde la metafísica tradicional. Por eso es importante comprender también el sentido de la experiencia hermenéutica como una experiencia histórica. Recordemos que en los capítulos anteriores de *VM* (sobre todo el capítulo noveno) se discute acerca de la condición histórica de toda experiencia de interpretación, cuya consideración fáctica nos ubica y nos lanza a entender mejor los límites de la comprensión.

De una parte, tenemos el acontecer que no es la palabra misma (materialmente hablada en una lengua) sino aquel contenido que indica la cosa misma que emerge en ella, por eso, desde la lingüística, vemos que la palabra en su sentido material, de algún modo, se niega en vistas de dar a luz a aquello que representa.

Por otra parte, la cosa misma no llega a nacer sino por la palabra, es decir, no se trata de un objeto determinado (independiente) sino que “acontece” en la determinación de la palabra dejando una visión de *evento* como algo que irrumpe desde la apertura a la alteridad. Por lo tanto, tenemos un carácter ontológico y universal, pero no en el sentido de “objeto

⁷⁸ *VM*, p. 567. No pretendemos agotar la interpretación de esta expresión, sin embargo, la citamos para no confundir la postura de Gadamer con una concepción estática o determinante.

determinado y estático” sino como “movimiento especulativo”⁷⁹: el acontecer de la experiencia hermenéutica en la que el mundo se manifiesta.

2. El fenómeno educativo como experiencia comunicativa

Habiendo revisado en líneas generales la concepción del lenguaje en el enfoque hermenéutico de Gadamer, nos adentraremos en algunos aspectos de la experiencia educativa que, como veremos, también se comprende en el plano de la lingüisticidad. Como toda experiencia de comprensión, el fenómeno educativo representa un ámbito de relaciones y de diálogo que está orientado no solamente al conocimiento de las cosas, sino, sobre todo a la búsqueda del sentido. Con esta orientación, el primer aspecto que encontramos en *VM* es justamente el esfuerzo de Gadamer por plantear un humanismo que afronte las limitaciones del enfoque racionalista de la modernidad, para ello se enfoca en el significado de la formación (*Bildung*).

2.1 Significado de formación para un enfoque humanístico

Para aproximarnos mejor al fenómeno de la educación y de modo más específico, es muy importante que resaltemos la dimensión de la *formación (Bildung)*, como un concepto básico del humanismo en Gadamer. En efecto, el contexto en el que Gadamer afronta este asunto en su obra *VM* es cuando explica la importancia de la tradición humanista para las ciencias del espíritu⁸⁰ en clara discusión con el modelo de las ciencias naturales.

El punto de partida en Gadamer cuando se refiere a la formación, está dirigido a la visión de formación con relación a algo que ya está “naturalmente dado” como sucede con la naturaleza física. Pero nuestro autor va más allá e intenta proponer la visión herderiana⁸¹ que, a su entender, tiene la influencia tanto de Hegel como de Kant. En este sentido, la idea de formación, para nuestro autor, está relacionada con aquello que *requiere forma* en

⁷⁹ Es decir, como realización de sentido. Tal realización se da desde un horizonte histórico, pero en una orientación hacia el infinito. *Cfr.* *VM*, p. 561.

⁸⁰ Aunque nos detendremos en las aclaraciones que Gadamer hace de la formación y su importancia para las ciencias del espíritu, nuestro autor dedica la primera sección de *VM* a esta cuestión que, en el fondo tiene como tema transversal el problema de la verdad. *Cfr.* *VM*, pp. 31-49.

⁸¹ *Cfr.* *VM*, p. 39.

referencia a las disposiciones y capacidades del ser humano, es decir, la formación tiene que ver con la cultura⁸², entendida en el sentido antropológico⁸³ y relacional del término⁸⁴.

Efectivamente, se recupera el sentido de formación vinculado en primer lugar con la cultura, es decir, con el desarrollo del ser humano. En este ámbito, hablamos, por un lado, de la propia disposición individual para buscar el crecimiento. Este es el sentido que Gadamer ve en Kant por cuanto está involucrada la decisión del ser humano de lograr su realización, aun asumiendo las exigencias que esto conlleva, es decir, el deber⁸⁵. Por otro lado, la formación adquiere un sentido que implica una elevación, de acuerdo a la visión hegeliana revisada por Gadamer⁸⁶. Tal elevación sería posible cuando el ser humano trata de conducirse dejando atrás las particularidades para llegar a una generalidad. Este es el camino que nuestro autor explica como un “*sacrificio que implica inhibición del deseo y en consecuencia libertad con respecto al objeto del mismo y libertad para su objetividad*”⁸⁷.

Implicando este último significado, Gadamer interpreta también el término alemán *Bildung* (que el autor prefiere en lugar de *Form*) que viene explicado como un sentido de formación a partir de un proceso interior y constante, es decir, como un camino en el cual “*uno se apropia por entero (de) aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma*”⁸⁸. De esta manera, la formación no solamente abarca las capacidades que se pueden desarrollar sino el proceso mismo que forma parte de tal desarrollo, el cual tiene un carácter plenamente relacional.

Siguiendo también la visión de la dialéctica hegeliana, Gadamer explica la tarea humana de la formación como “*ascenso a la generalidad*”, es decir, un proceso que se entiende más allá

⁸² Cfr. VM, p. 39.

⁸³ Hacemos esta aclaración en la que Gadamer se refiere a Herder. Efectivamente, hay otros modos en los que se ha interpretado el término “*cultura*”, por ejemplo, en sentido gnoseológico, es decir, como cantidad de saberes. Esto según el vocablo latino *cultus*, referido también al conocimiento. Esta distinción es importante al referirnos también al tema educativo. Cfr. Fullat, O., *Filosofías de la educación. Paideia*, Barcelona: Ediciones Ceac, 1992, p. 187.

⁸⁴ Afirma Fullat: “*Una cultura (...) que pasa a los cerebros de los educandos gracias a la habilidad de los educadores, los cuales se hallan inscritos en las diversas instituciones sociales, por ejemplo, en la familia y en la escuela*”. Fullat, O., *Filosofías de la educación. Paideia*, op. cit., p. 185.

⁸⁵ Cfr. VM, p. 39. Se puede también revisar al respecto la noción de *deber*. Cfr. Kant, I., *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, Madrid: Alianza Editorial, 2008, p. 69 ss.

⁸⁶ Cfr. VM, p. 40.

⁸⁷ VM, p. 41. Sigue señalando Gadamer: “*acoge la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad. La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general*”.

⁸⁸ VM, p. 41.

del desarrollo de las capacidades o talentos. Por tanto, a través de la formación el hombre adquiere no solamente el desarrollo de sus habilidades o capacidades, sino que se va haciendo consciente de sí mismo y de sus propias necesidades en tensión permanente desde la formación práctica hacia dicha generalidad⁸⁹.

Para explicar mejor su punto de vista, Gadamer cita algunos ejemplos de la formación práctica como la templanza en la satisfacción de las necesidades en favor de la salud o la elección profesional que, cuyas competencias se van haciendo cada vez más propias hasta que se asume como parte de nuestra personalidad.

Pero también cuando reflexiona sobre la formación, Gadamer rescata de Hegel la posibilidad de aprender a *“aceptar la validez de otras cosas también, y en encontrar puntos de vista generales para aprehender la cosa”*⁹⁰. Por tanto, más allá de la cuestión práctica o teórica, la formación sigue un talante dialéctico: *“Reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro”*⁹¹.

En este punto, interesa citar el contexto de la elaboración de las lenguas, ya que cada una representa formas de ver el mundo y la formación tiene que ver tanto con el lenguaje como presupuesto ontológico, como con los idiomas. Revisemos lo que dice Gadamer: *“Cada individuo que asciende desde su ser natural hacia lo espiritual encuentra en el idioma, costumbres, e instituciones de su pueblo una sustancia dada que debe hacer suya de un modo análogo a como adquiere el lenguaje”*⁹².

Realmente el sentido de “ascenso a la generalidad” no habla directamente de una negación sino de una “superación”, entendida desde la dialéctica de Hegel a quien Gadamer sigue en este aspecto. La “generalidad” que se busca no excluye, por tanto, el desarrollo humano en las particularidades precisamente porque se podrían considerar como “peldaños” que, en

⁸⁹ Como explica Grondin: *“No se trata de lo universal de la ley de la naturaleza; no se trata tampoco de la universalidad del concepto perfecto, porque ese ascenso representa (¡y forma!) un proceso que no llega nunca a terminarse, pero que sigue siendo una constante tarea humana, en virtud de la cual uno aprende a mirar más allá de su propia peculiaridad”*. Grondin, J., *Introducción a Gadamer*, op. cit., p. 48.

⁹⁰ VM, p. 42. Al respecto también se puede consultar: Moya, Albert, “Bildung y formación de lo universal en el pensamiento hegeliano”, en: *Temps d'Educaió*, 56 (2019), Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 79-94. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/360523>

⁹¹ VM, p. 43.

⁹² *Id.*

lugar de obstaculizar la elevación de lo humano, la favorecen; como lo afirma el mismo Gadamer: “*La entrega a la generalidad de la profesión es así al mismo tiempo ‘un saber limitarse, esto es hacer de la profesión cosa propia. Entonces ella deja de representar una barrera’*”⁹³.

Dígase lo mismo si asumimos una perspectiva teórica, es decir que, en lugar de ver a los otros puntos de vista (o teorías) como una contradicción, o una cancelación (en tanto que son diversas formas de ver y comprender el mundo), finalmente se afirman en función a una mejor comprensión de la realidad. La formación en tanto teórica, confirma Gadamer, “*consiste en aprender a aceptar la validez de otras cosas también, y en encontrar puntos de vista generales para aprehender la cosa*”⁹⁴.

En tercer lugar, la formación es entonces una cuestión de “humanidad”, un proceso que incluye todos los elementos de la constitución histórica del hombre: la sensibilidad, la memoria, el *tacto* artístico, etc., es decir del ser del hombre “ubicado”. En la misma dirección, entendemos que no se llega a un punto culminante o absoluto. Precisamente Gadamer se distancia de Hegel, para hacer notar que la formación “terminada”, “completa” se puede referir solamente a estados de madurez que reenvían a nuevos desafíos. El concepto de “horizonte” es esencial para entender la dimensión procesual también en el ámbito de la formación humana.

A partir de su idea de formación, entendemos en consecuencia que Gadamer se aleja de una acepción intelectualista y teórica de la educación lo mismo que de una educación tecnicista y pragmatista⁹⁵. También es importante considerar que Gadamer no escribió directamente un tratado sobre educación, sin embargo, la educación es uno de sus focos de interés por cuanto es un ámbito en el que se puede ver el desarrollo del hombre intentando comprenderse a sí mismo y a su entorno. Al respecto, resulta interesante la lectura del texto *Mis años de aprendizaje* sobre todo en la sección en la que nuestro autor va descubriendo, en su propia experiencia, no solamente su acercamiento a varios autores y docentes, sino que describe

⁹³ *VM*, p. 42.

⁹⁴ *Id.*

⁹⁵ En esta dirección, es imposible formular una “corriente pedagógica” o un “paradigma” a partir de la hermenéutica pues de lo que se trata es de asumir la educación como un elemento dinámico. Lo que se podría pensar es, en todo caso, una hermenéutica pedagógica, aunque no es este el objetivo de este trabajo.

también su modo de formarse en diversos ámbitos: la familia, las ciencias de la naturaleza, la historia del arte, la poesía, la teología, la lectura y la exégesis, etc.⁹⁶.

En la sección en la que Gadamer se refiere a la formación también resaltamos una forma integral de entender la educación, por cuanto, como afirma nuestro autor, no es posible excluir algún aspecto en la experiencia de la comprensión⁹⁷. Este aspecto resulta decisivo ya que al momento de acercarnos al hecho educativo también podemos afirmar el sentido humanista (el ser humano como ser situado) que propone la hermenéutica filosófica.

2.2 La educación como aprendizaje de aquellos que aprenden

En el texto de Gadamer *Sobre los que enseñan y los que aprenden*, encontramos esta afirmación: “*la humanidad de nuestra existencia depende de lo lejos que aprendamos a ver las fronteras de nuestro ser de las de los otros seres*”⁹⁸. En efecto, aunque nuestro autor no se refiere explícitamente a la educación, muestra la dinámica relacional del hecho educativo: “*se aprende de aquellos que aprenden de uno*”⁹⁹.

Así, la educación es el contexto en el que se desarrolla aún más la relación con otros seres humanos. Desde que aprendemos a hablar, esa relación va haciéndose cada vez más amplia y también compleja hasta llegar a la escuela en donde se hace más plausible, no solamente la importancia de la lengua, sino también la capacidad de expresar nuestras ideas, nuestros juicios e interpretaciones acerca de lo que observamos y experimentamos.

En este sentido Gadamer afirma: “*Es patente que el momento en que, después de los padres, empiezan primero el jardín de infancia y después la escuela, significa un gran corte en estos años de aprender a hablar. Sin duda es un gran paso en el que tiene lugar algo realmente nuevo, «de la cuna, por así decir, hasta la sepultura». Me refiero a la relación con los otros seres humanos, la comunicación*”¹⁰⁰.

⁹⁶ Sobre todo, en la sección titulada “Recuerdos de Marburgo”. Cfr. Gadamer, H-G., *Mis años de aprendizaje*, Barcelona: Herder, 1996, pp. 17-67.

⁹⁷ Refiere Gadamer: “*La regla hermenéutica de que el todo debe entenderse desde lo individual, y lo individual desde el todo, procede de la retórica antigua y ha pasado, a través de la hermenéutica moderna, del arte de hablar al arte de comprender*”. Gadamer, H-G., “Sobre el círculo de la comprensión (1959)”, en: *VM II*, p. 63

⁹⁸ Gadamer, H-G., “Sobre los que enseñan y los que aprenden”, en: Gadamer, H-G., *La herencia de Europa. Ensayos*, op. cit., 145.

⁹⁹ *Id.*

¹⁰⁰ Gadamer, H-G., *La educación es educarse*, op. cit., p. 5.

Aunque podría parecer evidente la condición comunicativa del hecho educativo, debemos recordar que, como afirma Aguilar L., para Gadamer, el lenguaje es “*el medio común en el que somos unos con otros*”¹⁰¹. Es más, la construcción de nuestra humanidad estaría enfocada precisamente en “*poder hacerse capaz de diálogo*”¹⁰². Por tanto, la base de la experiencia educativa está constituida por la capacidad de abrirse a otro no solamente para confrontarse sino también para que, comprendiendo las diferencias se construya el respeto y la empatía.

Tal proceso de hacerse capaces de diálogo no pretende solamente favorecer una buena relación de convivencia, sino de ofrecer al otro la posibilidad de ser escuchado, atendido y, finalmente, acogido. Este encuentro incluye la posibilidad de lograr un intercambio enriquecedor que incluye también la alternativa de estar equivocados y que el otro tenga razón. Finalmente, el lenguaje es comunicación que permite llegar a consensos, y *esta* es la razón por la cual, al referirse a la educación, Gadamer pone énfasis en la experiencia de la conversación: “*solo se puede aprender a través de la conversación*”¹⁰³.

Pero la comunicación en el hecho educativo va más allá, Gadamer comprende la experiencia de educar como un encuentro con otro en el cual el ser humano es también capaz encontrarse consigo mismo y comprenderse en el mundo. Tal reconocimiento también permite recrear el lenguaje y construir formas de expresión e interpretación de la realidad. Dejemos que el mismo Gadamer lo explique:

*“De lo que se trata es de que el hombre acceda él mismo a su morada. Esta es una expresión utilizada por Hegel, un gran filósofo que en su uso especulativo se atrevió a modificar algo las palabras, por ejemplo, de morar [hausen] a acceder a la morada [einhausen]. El acceder a la morada en el mundo se muestra también con ese atrevimiento a formar nuevas palabras del que he hablado. Esta edad es muy interesante, mucho”*¹⁰⁴.

¹⁰¹ Aguilar, L., *Conversar para aprender*, op. cit., p. 5.

¹⁰² *Ibid.*, p. 6.

¹⁰³ Gadamer, H-G., *La educación es educarse*, op. cit., p. 1. Profundizaremos este tema más adelante, incluyendo también la crítica de hace Gadamer a la *conversación pedagógica*.

¹⁰⁴ Gadamer, H-G., *La educación es educarse*, op. cit., p. 5.

El hecho educativo no solamente es comunicativo en referencia a las relaciones con los demás, sino también en la interpretación del mundo y, con un énfasis particular, en la comprensión de uno mismo. Todo este dinamismo se desarrolla en el contexto del lenguaje y el fenómeno educativo no escapa a esta condición.

Cerremos este primer capítulo con dos observaciones. La primera de ellas se refiere la recuperación del sujeto que se educa y que al mismo tiempo es educado. Gadamer sostiene una reciprocidad en la experiencia del aprendizaje¹⁰⁵. En este proceso no se deja de lado el protagonismo de dicho sujeto, por ello cuando habla de *educarse* nuestro autor explica: “*potenciar sus fuerzas allí donde uno percibe sus puntos débiles y no dejarlo en manos de la escuela o, menos aún, confiarlo a las calificaciones (...)*”¹⁰⁶.

Por otro lado, resaltamos también una necesaria apertura a la realidad, es decir, la disposición para lograr un proceso de comprensión sin la pretensión de determinar o agotar la dinámica del aprendizaje que va desarrollando procesualmente el descubrimiento del mundo y de la propia subjetividad y, al mismo tiempo de la diversidad de interpretaciones que apuntan siempre a la misma comprensión y al sostenimiento de una postura. Gadamer lo explica de esta manera:

“Tengo más bien la convicción de que ejercitar el pensamiento, las enseñanzas del pensamiento ajeno y el libre juicio y despertar esta práctica en los demás es como tal un eminente quehacer político. En este sentido creo que también mi propia capacidad de juicio encuentra siempre sus límites en el juicio y la capacidad de juicio de los demás y se enriquece con ello. Ésta es el alma de la hermenéutica”.¹⁰⁷

¹⁰⁵ Cfr. *Ibid.*, p. 7.

¹⁰⁶ Gadamer, H-G., *La educación es educarse, op. cit.*, p. 8. El tema resulta importante también si se mira la realidad educativa actual. Al respecto algunos autores han elaborado una fuerte crítica a las visiones que intentan eliminar el sujeto educativo (la relación maestro – estudiante) para priorizar de modo excluyente la dinámica de un sistema socializador. Cfr. Borghesi, M., *El Sujeto Ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*, Lima: Fondo Editorial UCSS-Encuentro, 2007, pp. 47- 52. En el mismo tema encontramos también el extremo del giro subjetivo de la cultura moderna que termina eclipsando la posibilidad de una racionalidad que busca un acercamiento al otro y al mundo de la vida. Cfr. Meseguer, J., *Pensamiento crítico: una actitud*, La Rioja: Unir Editorial, 2016, pp. 55-70. Sobre todo, la sección dedicada a las nuevas coordenadas culturales.

¹⁰⁷ Gadamer, H-G., “Sobre los que enseñan y los que aprenden”, en: Gadamer, H-G., *La herencia de Europa. Ensayos, op. cit.*, p. 145. Se trata, efectivamente de la apertura a la totalidad que otros autores han valorado también en el ámbito educativo. Es decir, de no excluir ninguna posibilidad formativa en la experiencia de aprendizaje. El tema incluye, por tanto, las inquietudes y también las necesidades de convivencia y realización de todo ser humano. Al respecto se puede revisar Cfr. Giussani, L., *Educación es un riesgo*, Madrid: Ediciones Encuentro, 1986, p. 38.

CAPÍTULO II

LENGUAJE, EDUCACIÓN Y MUNDO DE LA VIDA

En este capítulo abordaremos en primer término la recepción gadameriana del concepto fenomenológico de ‘mundo de la vida’, como una importante dimensión de la hermenéutica para luego detenernos en algunos aspectos más específicos como son la rehabilitación de los prejuicios, la tradición y la autoridad. Aquí encontraremos los enfoques para la revisión de la experiencia educativa, entendida como experiencia que se da en la historicidad y que involucra presupuestos que se ponen en juego en la dinámica enseñanza – aprendizaje.

1. La noción de “mundo de la vida” en la hermenéutica

La problemática del mundo de la vida desarrollada por Husserl tiene una importante recepción crítica por parte de Gadamer. Pero, como señala Monteagudo, lo que importa destacar es la “*presencia operativa*” del concepto husserliano de “mundo de la vida” en la filosofía hermenéutica¹⁰⁸.

En *VM*¹⁰⁹ se muestra que la noción de “mundo de la vida” se enmarca en el proyecto fundacional de la fenomenología de Husserl, proyecto que Gadamer ve de modo muy crítico. Sin embargo, ello no le impide considerar la noción de “intencionalidad”, presente en el planteamiento fenomenológico¹¹⁰ y además, en el contexto de una de las críticas más importantes al objetivismo de la ciencia¹¹¹, crítica que se complementará con la noción de horizonte, también desarrollada por Husserl¹¹².

¹⁰⁸ Monteagudo, A. C., “‘Mundo de la vida’ en la filosofía hermenéutica de Hans-Georg Gadamer”, en: *Areté*, *op. cit.*, p. 37.

¹⁰⁹ Cfr. *VM*, p. 309.

¹¹⁰ Cfr. Husserl, E., *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro I: introducción general a la fenomenología pura (1913)*, México: Fondo de Cultura Económica, 1949, pp. 198-199. Al respecto, Grondin se refiere a Husserl con la figura de un liberador en razón de algunos lineamientos de la fenomenología: el volver a las cosas mismas para liberarse del modelo metodológico. Por otro lado, está también el tema de la intencionalidad con la que sabemos que todo dato objetivo comparte el modo de ser de la conciencia. No hay objetividad o apertura al objeto sin intencionalidad de la conciencia. Grondin, J., *Introducción a Gadamer*, *op. cit.*, p. 121.

¹¹¹ Cfr. Husserl, E., *Investigaciones Lógicas I*, Madrid: Revista de Occidente, 1967, p. 42.

¹¹² Otra noción compleja en el planteamiento fenomenológico. Solamente citamos como referencia Cfr. Husserl, E., *Meditaciones cartesianas*, Madrid: Editorial Tecnos, 1986, p. 62. Como veremos, para Gadamer, la misma experiencia de la comprensión quedará limitada si se pretende excluir el propio horizonte histórico, tal conclusión la afrontaremos cuando Gadamer recupera el sentido de la tradición.

Tomaremos en primer lugar lo referido a la crítica al objetivismo y metodologismo científico. En efecto, ya en la introducción de *VM* Gadamer se deslinda claramente de la concepción moderna unilateral del método científico: “*El fenómeno de la comprensión no sólo atraviesa todas las referencias humanas al mundo, sino que también tiene validez propia dentro de la ciencia, y se resiste a cualquier intento de transformarlo en un método científico*”¹¹³. Pero cabe aclarar, que Gadamer no está en contra del método científico como tal, sino que cuestiona la pretensión moderna de configurarse como único camino para la búsqueda de la verdad. El problema radica justamente en que toda forma de búsqueda de sentido termina siendo inagotable en tanto que no logramos obtener una verdad, sino que nos acercamos a ella desde distintos puntos de encuentro. Tal consideración está implicada en el fenómeno de la comprensión y el horizonte histórico en el cual todo ser humano se encuentra ubicado. Hay pues, muchas referencias humanas al mundo que, no solamente escapan al método científico, sino que comportan una racionalidad que no se enmarca en la mera verificación y, sin embargo, están dotadas de sentido, como es el caso de la experiencia del arte¹¹⁴.

El otro punto se refiere a la noción de intencionalidad en el planteamiento fenomenológico de Husserl. Gadamer ve aquí la idea primigenia del mundo de la vida. Sin embargo, nuestro autor delinea con más claridad el sentido trascendental de este punto de partida fenomenológico, es decir, el descubrimiento del carácter *a priori* del mundo de la vida¹¹⁵.

En efecto, la fenomenología plantea el problema de la estructura misma de la conciencia que no se puede limitar a meras sensaciones. Por el contrario, la conciencia es intencional en el sentido de que refiere al acto de ser conscientes de algo y de que ese algo nos es dado¹¹⁶. Podríamos decir que, en ambos aspectos, tanto por el lado de la crítica al metodologismo,

¹¹³ *VM*, p. 23. Se trata de no quedarse en la mera verificación científica, sino que la experiencia de la comprensión tiene un marco que, sin dejar de tener el rigor del conocimiento, permite un saber del mundo y su sentido.

¹¹⁴ Al respecto, la primera sección de *VM* lleva por título *Elucidación de la cuestión de la verdad desde la experiencia del arte*. En tal sección Gadamer empieza tocando el tema de la recuperación de las denominadas ciencias del espíritu para luego afrontar el tema del arte en el marco de la conciencia estética. Sobre este tema afirma Grondin: “*Según la tesis fundamental – positiva y polémica – de Gadamer, el arte constituye en primer lugar una experiencia del ser que puede describirse como adquisición de conocimiento*”. Grondin J., *Introducción a Gadamer*, op. cit., p. 67.

¹¹⁵ Monteagudo, A. C., ““Mundo de la vida” en la filosofía hermenéutica de Hans-Georg Gadamer”, en: *Areté*, op. cit., p. 42.

¹¹⁶ Cfr. Husserl, E., *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, op. cit., p. 199. También se puede revisar la explicación de Cfr. Xirau, J., *La filosofía de Husserl. Una introducción a la fenomenología*, Buenos Aires: Editorial Losada, 1941, p. 45.

como por el objetivismo modernos, la raíz del problema se encuentra precisamente en la forma en la que se intenta entender el conocimiento y la búsqueda de sentido separados del vínculo con el mundo, es decir, sin tomar en cuenta la condición de historicidad del ser humano. El punto de encuentro que tal vez tiene más consistencia es la noción de horizonte¹¹⁷.

Ya en el octavo capítulo de *VM*¹¹⁸, Gadamer reconoce que la fenomenología husserliana ha contribuido, de manera significativa a la crítica al objetivismo. Como afirma Monteagudo, se trata de un aporte “*fundamental a la superación del enfoque epistemológico sobre la “comprensión”*”¹¹⁹. En este sentido, se puede entender mejor la afirmación de Gadamer en otro texto:

“En Alemania, este paso lo dio el movimiento fenomenológico. Al dirigirse “hacia las cosas mismas”, cambio de orientación que fue iniciado por Husserl, ya no se trata sólo del conocimiento al que llega la ciencia, cuyas condiciones apriorísticas debía determinar la filosofía, sino de los fenómenos del “mundo de la vida””¹²⁰.

De esta manera, el planteamiento del “mundo de la vida” permite a Gadamer, como dice Monteagudo:

*“participar también de la exigencia de una reorientación de la filosofía, en vista de una nueva autocomprensión de la verdad y el conocimiento, que precisamente partiría de una “liberación del planteamiento epistemológico” y de la rehabilitación de ese ámbito previo que se halla contenido en el concepto de “mundo de la vida”, como horizonte histórico pre-dado e intersubjetivamente constituido”*¹²¹.

Aquí tenemos otro aspecto que nos ayuda a interpretar mejor la noción de mundo de la vida. Se trata de esta *pre-dación* como condición de sentido a toda forma de comprensión. En

¹¹⁷ Monteagudo, A. C., “Mundo de la vida” en la filosofía hermenéutica de Hans-Georg Gadamer, en: *Areté*, *op. cit.*, p. 41.

¹¹⁸ *Cfr. VM*, p. 307.

¹¹⁹ Monteagudo, A. C., “Mundo de la vida” en la filosofía hermenéutica de Hans-Georg Gadamer, en: *Areté*, *op. cit.*, p. 44.

¹²⁰ Gadamer, H-G., “Ciudadano de dos mundos (1985)”, en: Gadamer, H-G., *El giro hermenéutico*, *op. cit.*, p. 179.

¹²¹ Monteagudo, A. C., “Mundo de la vida en la filosofía hermenéutica de H-G. Gadamer”, en: *Areté*, *op. cit.*, p. 48.

efecto, la forma en que se realiza toda relación de comprensión está de alguna manera ya contextualizada en el lenguaje, como se ha planteado en la primera sección. Sin embargo, el mundo de la vida se convierte en un campo que Gadamer quiere rehabilitar como condición de toda experiencia del mundo: *“el mundo en el que nos introducimos por el mero vivir nuestra actitud natural, que no nos es objetivo como tal, sino que representa en cada caso, el suelo previo de toda experiencia”*¹²².

En este texto vemos plasmados tres aspectos importantes que pueden profundizar el planteamiento del mundo de la vida para nuestro autor. El primero de ellos se refiere a la noción de mundo en tanto que no tiene formulación alguna fuera del ámbito de la experiencia de la comprensión. Este es el sentido en el que Gadamer explica la intencionalidad ya que para Husserl las cosas mismas no son ajenas a la conciencia, sino que son precisamente, el modo de ser de la conciencia.

El segundo aspecto se refiere al concepto de objetividad, en tanto que el mundo de la vida habla de una relación cuya objetividad no es dada por el sujeto o por el objeto, sino que entran ambos en la dinámica de la comprensión. Desde este punto podemos hablar de mundos de la vida, ya que cada persona mantiene así el papel de sujeto con una acepción diferente.

El tercer aspecto está vinculado al anterior ya que se refiere a la imposibilidad de cualquier pretensión de excluir todas las perspectivas o ángulos desde los cuales nos vinculamos con el mundo, ya que cada una configura una forma de acercarnos a él. Por tanto, está ya la prerrogativa del pluralismo metodológico, es decir, que la experiencia de la comprensión implica entender que no hay un solo método o un solo camino de interpretación, en tanto que cada sujeto tiene una visión del mundo desde un horizonte histórico diferente.

Concluamos con una cita en la que nuestro autor sintetiza el asunto:

“De hecho, una vez reconocido, el problema del “mundo de la vida” – mundo en el cual la vida siempre está acompañada de una preevidencia y no se convierte nunca en objeto – reveló ser un problema cardinal para el filósofo. No hay duda de que

¹²² VM, p. 310.

mientras practica la meditación trascendental, el filósofo mismo está rodeado por todas partes por este horizonte mundano. Una mirada hacia los campos de investigación de la etnología o de la historia enseña sin embargo que espacios y tiempos dan lugar a mundos de la vida muy diversificados, mundos en los cuales cosas muy diversificadas valen como evidencias no cuestionadas”¹²³.

A continuación, nos detendremos en dos aspectos en los que Gadamer plantea la hermenéutica enfocada en la noción del mundo de la vida: la rehabilitación de los prejuicios y la tradición, tema que incluye el principio de la autoridad.

2. La rehabilitación de los prejuicios

Los prejuicios han tenido en la terminología común, la idea de un obstáculo o de un impedimento para tener una visión adecuada (o supuestamente objetiva) al momento de hacer un juicio. De tal forma que, hacer un juicio guiándose únicamente de un prejuicio resulta para muchos una decisión autoritaria ya que se partiría de la mera subjetividad y además una subjetividad cargada de la ausencia de sentido crítico. Pero también los prejuicios pueden entenderse como un punto de partida (adecuado o no) desde el cual se elabora una hipótesis de significado (un sentido, una forma de entender) que requiere algún tipo de confirmación.

En términos gadamerianos, hablamos de una “*preestructura de la comprensión*”¹²⁴ que nuestro autor analiza a partir de la propuesta de Heidegger¹²⁵. Para tal propósito, Gadamer recorre el proceso de la comprensión por ello, en cualquier forma de interpretación, el

¹²³ Gadamer, H-G., “La ciencia del mundo de la vida (1972)”, en: Gadamer, H-G., *El movimiento fenomenológico*, Madrid: Síntesis, 2016, p. 104-105.

¹²⁴ *VM*, p. 331.

¹²⁵ Al respecto, Grondin hace algunas puntualizaciones en el marco del círculo hermenéutico. Por un lado, el círculo de la comprensión se puede entender desde el punto de vista lógico, una serie de ensayo – error que termina siendo un círculo vicioso. Se trataría de perspectivas que van siendo sometidas a contraste en modo sucesivo. Por otro lado, tenemos el círculo de la comprensión entendido en sentido fenomenológico que expresa la “*circunstancia demostrable de vez en cuando de que toda interpretación se deja guiar por supuesto del entender: en el propósito, en la previsión y en la anticipación*”. Grondin, J., *Introducción a Gadamer, op., cit.*, p. 130. Esta sería la visión tanto de Heidegger como de Gadamer, en la explicación de Grondin, se trata de una interpretación crítica y autocrítica con la orientación hacia las cosas mismas. Finalmente, es necesario al menos mencionar que las diferencias entre Heidegger y Gadamer según el texto de Grondin (pp. 132-135) radican fundamentalmente en la orientación epistemológica o fenomenológica del círculo de la comprensión.

objetivo primario es enfocarse en “*la cosa misma*”¹²⁶ para lo cual es necesario contrarrestar las creencias, las preconcepciones etc. En el caso de interpretar un texto (modelo de interpretación que propone Gadamer), el intérprete tendría que asumir su atención en el texto mismo. Pero al momento de vincularse con el texto se proyecta un “*sentido del todo*”¹²⁷. De acuerdo a lo que analiza nuestro autor el significado o sentido emerge justamente porque se

*“lee el texto desde determinadas expectativas relacionadas a su vez con algún sentido determinado. La comprensión de lo que pone en el texto consiste precisamente en la elaboración de este proyecto previo, que por supuesto tiene que ir siendo constantemente revisado en base a lo que vaya resultando conforme se avanza en la penetración del sentido”*¹²⁸.

Al tratar de comprender entonces la función de los prejuicios podríamos afirmar que se trata de las hipótesis explicativas de sentido que se generan a partir de nuestra propia situación y que se van confrontando para ser renovados permanentemente al confrontarse con la alteridad de las cosas. Los prejuicios, como condiciones que intervienen en la comprensión pueden pasar inadvertidos, lo cual implica un grado de apertura a otras personas o al texto que se está interpretando¹²⁹.

Para Gadamer, el problema del pensamiento ilustrado es justamente que se ha negado y desvirtuado el prejuicio en sí mismo para relegarlo solamente como un elemento negativo, es decir, como elemento carente de fundamentación y además incompleto pues se niega toda otra forma certeza que no esté vinculada con la seguridad del conocimiento científico. Al mismo tiempo, la ilustración se ha empeñado en quitar cualquier sentido de autoridad a los prejuicios para dejar todo criterio de validez a la razón¹³⁰.

Pero el romanticismo, acota Gadamer, también habría caído en las mismas condiciones de la ilustración en la pretensión de hacer valer “*lo viejo como viejo*”¹³¹. De esta manera “*la*

¹²⁶ VM, p. 333. Entendemos esta expresión como enfocarse en el texto con sentido. En efecto, “*Las cosas mismas no significan en Gadamer las cosas en sí (...). La palabra Sache («cosa»), en alemán tiene el sentido enfático de una cosa o asunto sobre el que hay que tratar o discutir (...). Por consiguiente, la «cosa» se encuentra ya en el horizonte del entender*”. Grondin, J., *Introducción a Gadamer, op. cit.*, pp. 138-139.

¹²⁷ VM, p. 333.

¹²⁸ *Id.*

¹²⁹ *Cfr. VM, p. 335.*

¹³⁰ *Cfr. VM, p. 338.*

¹³¹ VM, p. 340.

creencia en la perfectibilidad de la razón se convierte en la creencia en la perfección de la conciencia “mítica”, y se refleja en el estado originario paradisiaco anterior a la caída en el pecado del pensar”¹³². Sin embargo, en el contexto de la hermenéutica, el prejuicio puede tener un talante positivo pues, como afirma Gadamer, los prejuicios son el punto de partida de la experiencia hermenéutica y también el objeto de la tarea de la razón, en tanto que, se debe hacer una crítica sobre aquellos prejuicios que son legítimos y los que no¹³³.

Sobre esta tarea de distinguir entre los prejuicios que ayudan a la comprensión o de lo contrario, generan malos entendidos; Gadamer considera, como uno de los criterios, la llamada “*distancia en el tiempo*” o la distancia temporal cuya implicancia es importante para dimensionar la experiencia de la comprensión. La distancia temporal no tiene como meta la superación (en el sentido de cancelación) de la distancia del tiempo sino, como explica el mismo Gadamer, se trata de considerar dicha distancia como sustrato que hace posible una mejor ponderación entre prejuicios legítimos y los que no lo son y, por tanto, que la comprensión sea más productiva. Aquí el tiempo viene considerado como un movimiento continuo e indefinido y es esta condición la que funge de filtro en el proceso de legitimación para el consentimiento o no de los prejuicios¹³⁴.

En la experiencia de la comprensión es necesario asumir el significado de la conciencia histórica, la cual consiste fundamentalmente en tomar conciencia de los prejuicios que están en el trasfondo de nuestras interpretaciones, pero también consiste en el despertar de la conciencia a comprender que podríamos no tener conciencia de algunos prejuicios y, sin embargo, estar bajo su permanente influencia. Por esta razón, será la tradición la que hará que los prejuicios revelen su determinación e interpelen la capacidad de comprensión¹³⁵.

2.1 Los prejuicios en la experiencia educativa a la luz de la hermenéutica

En la experiencia educativa los prejuicios constituyen un aspecto importante del proceso enseñanza - aprendizaje. Teniendo en cuenta la noción de mundo de la vida es inevitable asumir que sería muy parcial pretender comprender el fenómeno educativo considerando

¹³² *Ibid.*, p. 341.

¹³³ *Cfr. VM*, p. 344.

¹³⁴ Para revisar la cuestión, *Cfr. Gadamer, H-G., El problema de la conciencia histórica*, Madrid: Editorial Tecnos, 2001, p. 111.

¹³⁵ *Cfr. VM*, p. 369.

solamente el punto de partida de la educación como una ciencia o como hecho. Es necesario acercarnos a la experiencia educativa considerando también las condiciones en las que, tanto el llamado “educando” (que se educa), como el educador, parten también desde su propia experiencia y situación. Los prejuicios son la tierra en la que nace todo saber o experiencia es el “*factor esencial del que parten multitud de aprendizajes tácitos y es el marco de la enseñanza formal. En este sentido, debería ser materia imprescindible de la consideración pedagógica*”¹³⁶.

Es más, incluso para poder acercarnos a la comprensión de la experiencia educativa misma es imprescindible asumir que también poseemos nociones sobre su significado. Tales presupuestos provienen de la misma experiencia en el ámbito de la educación y también de una serie de tradiciones que definen de alguna manera nuestro modo de pensar sobre la educación. Todos estos presupuestos constituirían una hipótesis (o varias) que nos servirán de guía y punto de partida para la confrontación con otras perspectivas y para el análisis de la experiencia educativa en sí.

En el caso de la experiencia educativa, como señala Gallagher¹³⁷, consideramos la denominada educación formal y también la educación informal. En el caso de la educación formal, nos referimos a la estructura de la clase en la que el profesor y el estudiante tienen sus roles definidos. En el caso de la educación informal podemos hacer referencia al entorno de la clase, a las experiencias de lecturas o a las actividades lúdicas, etc. En todas estas experiencias es posible asumir que hay un aprendizaje tanto por parte de los estudiantes como por parte de los profesores.

¹³⁶ Rodríguez, T., “Los métodos en general. Algunas aplicaciones a las ciencias de la educación”, en: AA.VV., *Filosofía de la educación hoy. Temas*, Madrid: Dykinson, 1998, p. 47. Al respecto, no es nuestro interés revisar los diferentes enfoques pedagógicos, pero en el contexto de la dinámica enseñanza – aprendizaje, muchas veces se han entendido los prejuicios como los saberes previos que los estudiantes muestran que constituyen punto de partida para la significatividad de los aprendizajes que ayudan a confrontar las nuevas situaciones o problemas. Desde este enfoque socioconstructivista, el partir de los saberes previos consiste en “*recuperar y activar, a través de preguntas o tareas, los conocimientos, concepciones, representaciones, vivencias, creencias, emociones y habilidades adquiridos previamente por el estudiante, con respecto a lo que se propone aprender al enfrentar la situación significativa*”. MINEDU, *Currículo Nacional de la Educación Básica*, Lima: Ministerio de Educación, 2017, p. 172.

<https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Sobre el tema de los enfoques educativos se puede revisar también Cfr. Latorre, M., *Teorías y paradigmas de la educación*, Lima: Universidad Marcelino Champagnat, 2010, pp. 90-174. Entendemos que hay una relación estrecha de los prejuicios con los llamados saberes previos, sin embargo, es necesario aclarar que los prejuicios no se pueden referir solamente a saberes o conocimientos previos por cuanto la situación del ser humano abarca la integridad de aspectos que se muestran en su contexto o situación.

¹³⁷ Cfr. Gallagher, S., *Hermeneutics and Education*, New York: State University of New York, 1992, p. 33-34.

Sin embargo, es importante revisar con atención la experiencia educativa ya que los prejuicios, además de ser el suelo de toda la dinámica de enseñanza aprendizaje, justamente, es en esa dinámica en la que pueden ser sometidos a una interpretación crítica y tal proceso define también una manera de concebir la misma experiencia hermenéutica.

Siguiendo el texto de Gallagher ¹³⁸, si asumimos una mera interpretación textual de los prejuicios podríamos asumir una forma de educar en la que el aprendizaje se refiere a conocer un texto y tratar de explicar lo que quiere decir. Esto es lo que Gallagher denomina una *hermenéutica tradicional o conservadora*.

En esta visión tradicional, en la que Gallagher ubica a Scheleiermacher y Dilthey, se sostiene que con una correcta metodología, el intérprete (de un texto en este caso) sería capaz de romper con el contexto histórico del texto para entender al autor como debe ser entendido y/o trascender las limitaciones históricas para llegar a un cierto grado de universalidad o al menos llegar a una verdad objetiva: “*El objetivo de la interpretación es reproducir el significado o la intención del autor siguiendo adecuadamente los cánones hermenéuticos que guían la lectura*”¹³⁹.

El trabajo del que enseña o del profesor solamente se mantendría en el mostrar contenidos o saberes previos intentando una reproducción exacta de conceptos o ideas. Si bien la interpretación textual es una forma de aprender como otras, sería poco imparcial asumir que es la única forma de aprender. Sin embargo, se deben considerar aspectos críticos desde el punto de vista de la experiencia educativa: la dependencia del texto, la intervención del intérprete, asumida como un riesgo de una no adecuada interpretación y, también, el problema de remitir la dinámica enseñanza – aprendizaje a un esquema preconcebido, lo cual podría obstaculizar el afrontar una nueva situación.

¹³⁸ Seguiremos en esta sección las aproximaciones de Gallagher con el único propósito de mostrar la estrecha relación entre la hermenéutica y la educación. Si bien, el análisis de Gallagher puede tener limitaciones, nos ayuda a mostrar el núcleo práctico de la hermenéutica en experiencia educativa. Por otro lado, lo que Gallagher muestra es también una forma de entender y procesar los prejuicios en el contexto de una situación de aprendizaje, es decir, observando cómo puede ser la explicación de un profesor y la relación que se establece con los estudiantes.

¹³⁹ Gallagher, S., *Hermeneutics and Education*, op. cit., p. 9. (La traducción es nuestra).

El enfoque de la experiencia educativa podría ser diferente si la dinámica enseñanza-aprendizaje se basa no tanto en la interpretación del texto cuanto en la relación que se puede construir entre el profesor y el estudiante¹⁴⁰. De esta manera, el aprendizaje ocurre justamente en el intercambio incluyendo aquí a quienes no necesariamente tienen el rol de profesor o estudiante. Se trataría entonces de un intercambio de interpretaciones, las interpretaciones del maestro y las que el estudiante puede aportar. Todo ello sucede en la dinámica del salón de clase. Es de esta manera que emergería un proceso de comprensión siguiendo las condiciones de la pedagogía para hacer que el intercambio sea productivo en razón de brindar un aprendizaje y afrontar una nueva situación o problema.

Sin embargo, también en esta última consideración tenemos algunos puntos para revisar en razón de las diversas interpretaciones que pueden surgir y que se confrontan en el intercambio. En efecto, el estudiante aprende en tanto se vincula con el maestro y confronta sus ideas, pero también el maestro aprende a revisar nuevamente sus posturas ya que tiene el trabajo de presentar al estudiante sus síntesis. Mientras tanto, hay una diversidad de interpretaciones que van surgiendo y que podrían terminar incluso distorsionando la versión original del contenido. ¿Qué es lo que se interpreta finalmente y qué tipo de aprendizaje surge en relación a un contenido interpretado?

Gallagher ubica esta última cuestión en lo que denomina un enfoque *radical de la hermenéutica*. Tal enfoque estaría sintetizado en las posturas de Derrida y Foucault (deconstruccionismo y el posestructuralismo, respectivamente). Cuando se plantea dicho intercambio entre el profesor y el estudiante en el cual, el estudiante es atraído e inspirado por lo que se le presenta. Existe la posibilidad de cuestionar el contenido de la propuesta, pero al mismo tiempo el estudiante (con sus ideas, creencias, etc.) se involucra en la interpretación del profesor tanto que la presentación del profesor se convierte para el estudiante en el objeto y el contenido de su interpretación y aprendizaje.

Así se demostraría que, desde varias perspectivas, puede haber discrepancias entre la comprensión del estudiante y la propuesta del profesor, ya no se trata de una mera transmisión de contenidos, se trata de un intercambio de interpretaciones que dan lugar a una comprensión para una nueva perspectiva frente a un problema o un contenido¹⁴¹.

¹⁴⁰ Cfr. Gallagher, S., *Hermeneutics and Education, op. cit.*, p. 34-35.

¹⁴¹ Cfr. Gallagher, S., *Hermeneutics and Education, op. cit.*, p. 10-11.

En esta última situación, según Gallagher¹⁴², se mostraría una forma de entender la *hermenéutica dialéctica o moderada*, en la que el autor ubica a Gadamer y Ricoeur. La comprensión se somete a nuevos intercambios y nuevos análisis para ser modificada, adaptada. El aprendizaje se da en tanto que el estudiante es quien genera procesos de asimilación y el profesor hace lo propio para enfrentar nuevos retos del aprendizaje.

Las diversas situaciones mostradas nos invitan a intentar una mirada un poco más general para poder comprender mejor el rol de los prejuicios no solamente en el mundo de la vida sino también en las experiencias particulares, como la experiencia educativa. Desde este enfoque, los prejuicios pueden ser definidos como “*el conjunto de opiniones que atañen al “mundo de la vida”, las ideas, las valoraciones que llegan a la persona por el ambiente que frecuenta, por la formación familiar y por la tradición*”¹⁴³. Son, precisamente los prejuicios, los puntos de partida que dan lugar a la experiencia del aprendizaje su dinámica en la enseñanza¹⁴⁴, incluyendo el esfuerzo mismo que se hace para “*superar ilusiones renovadas y para ver lo que es*”¹⁴⁵.

Podríamos sintetizar, sobre esta cuestión, algunas conclusiones. La primera de ellas sería el comprender que cualquier paradigma educativo no podría poner en discusión si los prejuicios existen o no, en tanto que el mismo proceso educativo implicaría y está sustentado en reconocerlos y hacerse conscientes de ellos para realizar el proceso de superación o asimilación crítica¹⁴⁶. Por otro lado, el mismo sentido humano de educar sería contraproducente si se pretende cortar las “raíces” que describen el contexto histórico o situacional de una persona, sino que se trataría de elevarse (superar) hacia una perspectiva más universal y que va más allá de la propia individualidad, lo cual sería el trabajo de la educación, es decir, hacer que los prejuicios se enmarquen en una visión más amplia del

¹⁴² Cfr. *Ibid.*, p. 9.

¹⁴³ Borghesi, M., *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*, op. cit., p. 142.

¹⁴⁴ Este proceso también es denominado “*trasposición didáctica*” que se podría sintetizar como el trabajo de interpretación que hace el profesor para que los estudiantes puedan asimilar un contenido. Tal dinámica incluye tanto las influencias externas (intereses, contextos, antecedentes, etc.) como internas en cada uno de los agentes de la trasposición. En este sentido se trata de conocer al otro tomando en cuenta sus situaciones de orden cultural, axiológico, existencial, etc. Cfr: Atangana, J., *El rol de la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer en Educación*, Madrid: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana, 2018, p. 77-83.

¹⁴⁵ Gadamer, H-G., “Elogio de la teoría”, en: Gadamer, H-G., *Elogio de la teoría. Discursos y artículos*, op. cit., p. 38.

¹⁴⁶ Guardini, R., *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*, citado en: Borghesi, M., *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*, op. cit., p. 142.

mundo y de otras perspectivas. “*El prejuicio constituye, por lo tanto, el peculiar punto de vista mediante el cual el individuo se abre, con la ayuda de la razón y de la experiencia, a la totalidad del mundo*”¹⁴⁷.

El otro elemento vinculado a los prejuicios se refiere a la tradición y al sentido de la autoridad que revisaremos a continuación.

3. Tradición y autoridad

3.1 La recuperación de la “tradición”

La importancia de la tradición proviene definitivamente de nuestro “ser histórico” ya que “*sin tradición (...) no existe una continuidad voluntaria en el tiempo y, por tanto, hablando en términos humanos, ni pasado ni futuro: sólo el cambio eterno del mundo y del ciclo biológico de las criaturas que en él viven*”¹⁴⁸. Más allá de configurar un aspecto del humanismo, Gadamer ve la necesidad de recuperar la tradición como parte del trabajo hermenéutico al realizar toda experiencia de interpretación, pero sobre todo en relación a la cultura y la historia, como señala Velasco¹⁴⁹. En este sentido, es Gadamer “*quien ha desarrollado con mayor detalle la tesis de que el acontecer de una tradición se basa en la capacidad hermenéutica de sus miembros. Sin tal capacidad no hay formación, no hay reflexión crítica y no hay posibilidad de aprender de otras tradiciones*”¹⁵⁰.

Es en este contexto en el que Gadamer plantea la necesidad de recuperar el sentido de la tradición que emerge de la “*historicidad de la comprensión*”¹⁵¹. La visión heideggeriana del

¹⁴⁷ Borghesi, M., *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*, op. cit., p. 143. Al respecto, Borghesi hace también la diferencia entre un prejuicio y un *preconcepto*. Mientras que el prejuicio se muestra como una oportunidad de apertura y de confrontación, el preconcepto no se somete a la crítica de la razón y, por tanto, termina distorsionando el concepto mismo quedándose en el ámbito de lo ideológico, lo cual termina en una visión reduccionista. Aquí la razón pierde también su característica de considerar otras posibilidades al plantear un problema.

¹⁴⁸ Arendt, H., *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona: Ediciones Península, 1996, p. 11.

¹⁴⁹ Cfr. Velasco, A., “Hermenéutica, pluralidad cultural y democracia. Sobre el capítulo 9 de Verdad y Método”, en Aguilar, M. (coord.), *Entresurcos de Verdad y Método*, op. cit., p. 135.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 136.

¹⁵¹ Cfr. VM, p. 344.

ser “arrojado” da cuenta de la temporalidad del ser humano y es solamente desde esta conciencia histórica que se hace posible el fenómeno de la comprensión¹⁵².

Por tanto, si la experiencia educativa es entendida como una “*introducción a la realidad total*”¹⁵³, es decir, *introducción* como una búsqueda de sentido o interpretación (comprensión) de las experiencias que van marcando la propia existencia; entonces, se puede afirmar que la educación misma no es posible sin la consideración de la tradición con toda su carga histórica y sin un diálogo con la tradición o tradiciones, ya que esto constituye la “realidad” (nuestro *ser ahí*) y la dinámica misma de la formación. En esta dirección, se debe entender la *totalidad*, es decir que todas las experiencias vividas (incluida la experiencia educativa) son motivo de reflexión y no se puede excluir ninguna ya que todas ellas constituyen una perspectiva y un horizonte desde el cual se puede construir un significado.

Para profundizar la rehabilitación de la tradición, Gadamer vuelve sobre el planteamiento del pensamiento ilustrado que había distinguido entre prejuicios de autoridad y prejuicios por precipitación. De esta manera, la precipitación se explica como fuente de error en el que la razón puede caer y, por tanto, la autoridad vendría a ser la condición que implica la negación de la razón¹⁵⁴. Según Grondin, con Gadamer, se plantea el problema de fondo acerca de la manera en que los prejuicios adquieren una legitimidad. El centro de esta discusión se encontraría en la forma de entender las cosas mismas en tanto que “*la “cosa” se encuentra ya en el horizonte del entender. Por tanto, elaborar una anticipación adecuada a la cosa significa desarrollar los proyectos del entender que sean conformes a la cosa debatida*”¹⁵⁵.

Podríamos asumir entonces, con Grondin, que los prejuicios adquieren su legitimidad a partir de un “diálogo” con las cosas. En tal diálogo se da una especie de *adecuación* entendida como movimiento hacia la cosa¹⁵⁶. “*El acuerdo se produce aquí entre la cosa que hay que*

¹⁵² En efecto, según Escudero, el trabajo de Heidegger habría consistido fundamentalmente en “*mostrar fenomenológicamente las diferentes formas de ser del Dasein para desde ahí aprehender el sentido del ser desde el horizonte de la historicidad y la temporalidad*”. Escudero, J., “El joven Heidegger y los presupuestos metodológicos de la fenomenología hermenéutica”, en: *Thémata*. Revista de filosofía, 44 (2011), p. 215.

<https://revistascientificas.us.es/index.php/themata/article/view/494/459> En esto radica el tema central del importante capítulo noveno de *VM*. Sus antecedentes pues están en el concepto de vida, ser ahí y arrojamiento.

¹⁵³ Giussani, L., *Educación es un riesgo*, op. cit., p. 38.

¹⁵⁴ Cfr. *VM*, pp. 344-345.

¹⁵⁵ Grondin, J., *Introducción a Gadamer*, op. cit., p. 139.

¹⁵⁶ No nos referimos a aquel significado de adecuación que hace referencia a la equivalencia sujeto-objeto. Como se podría entender en el ámbito de la escolástica del medioevo.

entender y la persona que entiende”¹⁵⁷. De esta manera, el sentido de la tradición no se refiere solamente a algo que se dio en un momento histórico, sino que sus efectos continúan desde el momento en que pretendemos comprender el sentido de las cosas. Tal movimiento de comprensión no solamente nos hace conscientes de lo que *traemos* como seres históricos, sino que la tradición también nos interpela. Al respecto afirma Gadamer, “*el efecto de la tradición que pervive y el efecto de la investigación histórica forman una unidad efectual cuyo análisis sólo podría hallar un entramado de efectos recíprocos*”¹⁵⁸.

La esencia de la tradición consiste entonces en la “*multiplicidad de voces*”¹⁵⁹ con las que el pasado se hace presente y nos hacemos partícipes de ello en modo permanente. A diferencia de las ciencias naturales (que pueden tener un resultado o conclusión), el objeto o el significado que emerge, muestra siempre un proceso que no tiene una determinación final, sino que es un continuo acontecer. Si, desde este enfoque tratamos de comprender la experiencia educativa, se puede considerar también que la tradición es un dato originario, entendiendo que en él se incluyen valoraciones, sentidos, significados que constituyen el horizonte histórico del educando y con el cual se debe mostrar “lealtad”, en tanto se trata de elementos que deben ser reconocidos como parte de la propia subjetividad. Entonces tendría sentido también hablar de una cierta autoridad de la tradición, como elemento reconocible y del cual se toma conciencia.

En la misma dirección, como mencionamos en la sección anterior con relación a los prejuicios, la tradición es una herencia de significados que alumbran el proceso formativo y sobre dicha herencia tiene lugar la experiencia educativa en tanto comprensión de la propia existencia. Se trata de una hipótesis, es decir, no una verdad definitiva, sino una acepción que se va confrontando permanentemente y que plantea una cierta confianza acerca del crecimiento en el camino educativo, sin la cual no habría ni siquiera la intención de comenzar.

El movimiento ilustrado pretendió de alguna manera cuestionar la autoridad de las tradiciones asumiendo que todo conocer se podía someter a la razón. Sin embargo, frente a esta situación Gadamer afirma respecto de la razón que “*sólo existe como real e histórica,*

¹⁵⁷ Grondin, J., *Introducción a Gadamer, op. cit.*, p. 140.

¹⁵⁸ *VM*, p. 351.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 353.

*esto es, la razón no es dueña de sí misma, sino que está siempre referida a lo dado en lo cual se ejerce*¹⁶⁰. Efectivamente, esto significa que desde la tradición se hace posible toda búsqueda de significado y además constituye un nexo con la condición histórica. De lo contrario, se termina no solamente negando la condición histórica del ser humano, sino que él se vuelve ajeno o extraño a sí mismo. Los prejuicios, configuran entonces la *“realidad histórica del ser humano”*¹⁶¹ y la tradición implica una forma de interpelar dichos prejuicios a la luz de la *“conciencia histórica”*, en tanto, vivimos bajo una determinación histórica, contexto en el que se realiza toda comprensión.

Finalmente, debemos considerar todos estos elementos a la luz del significado de la *“unidad efectiva”*¹⁶² (*Wirkungsgeschichte*) con la que Gadamer pretende resolver la oposición entre tradición e investigación histórica. En efecto, la conciencia histórica (a la que hemos sido remitidos en la visión de Heidegger), no se debería entender como el logro de un *“novum”* radical, pues se trata en realidad de *“un momento nuevo dentro de lo que siempre ha sido la relación humana con el pasado”*¹⁶³. Por eso la investigación histórica no puede desligarse de su tradición, no existe dicha dicotomía en las ciencias del espíritu.

Si intentamos comprender la importancia de esta afirmación, entenderemos también porqué es imposible establecer las condiciones de un proceso educativo (que finalmente es también un proceso de búsqueda y de investigación) sin vincularse con la tradición. Ninguna ciencia, ni siquiera la educación posee esta alternativa:

*“El que en las ciencias del espíritu sea operante un momento de tradición que incluso constituye su verdadera esencia y su característica, a despecho de toda la metodología inherente a su procedimiento, es algo que se hace tanto más patente si se atiende a la historia de la investigación y a la diferencia entre la historia de la ciencia dentro de las ciencias del espíritu y en el ámbito de las ciencias de la naturaleza. Por supuesto que ningún esfuerzo histórico y finito del hombre podría llegar a borrar del todo las huellas de esta finitud”*¹⁶⁴

¹⁶⁰ VM, p. 343.

¹⁶¹ VM, p. 344.

¹⁶² VM, p. 351.

¹⁶³ Id.

¹⁶⁴ VM, p. 351.

En este sentido se pueden mencionar los grandes problemas que se afrontan cuando la tradición es “negada” o finalmente “no escuchada” provocando la indiferencia y, por lo tanto, la falta de sentido crítico. La educación que no lleva cuenta de la condición histórica del hombre, de sus realidades como ser humano, terminaría en la incapacidad del ser humano de “plantearse” problemas, de cuestionarse críticamente por el sentido de las cosas dejando la formación humana a la deriva del escepticismo y el relativismo.

Se podría afirmar que las crisis de la educación que se han revisado desde muchos ángulos, deben considerar en sus raíces el problema de la falta de reconocimiento de la tradición ya que esto implicaría reducir la educación a la instrucción o, lo que es peor, al conceptualismo, al aprendizaje nemónico y a una falta de visión integral en los programas de estudio haciendo que sus actores (tanto educandos como educadores) asuman un explícito “nihilismo”¹⁶⁵.

Ya en el contexto de la experiencia educativa podemos comprender que la tradición (como los prejuicios) constituye una hipótesis de significado al querer interpretar el mundo. Si esto es así, el descubrimiento o el aprendizaje (en el sentido de novedoso descubrimiento) no podría tener lugar si no se toma en consideración tal posible significado y, sobre todo, la conciencia crítica que se construye sobre él.

Por otro lado, cualquier intento de negación o ruptura con la tradición, como se mencionó en el caso del deconstruccionismo, implicaría una concepción de educación que no tiene ningún criterio como punto de partida, lo cual sería como excluir (al menos teóricamente) el contexto histórico y real desde el cual se realizan las diversas confrontaciones para la comprensión de la propia existencia.

3.2 El sentido de la autoridad

Con relación a la autoridad, tenemos el mismo rechazo que la ilustración mostró con los prejuicios y, de acuerdo a la visión de Gadamer, el concepto mismo de autoridad sufrió una

¹⁶⁵ Citamos como referencia lo mencionado por Carrón: “*La relación cortada con la realidad, debido a una razón entendida como separada, conduce a aquel nihilismo hoy de moda, que se presenta bajo la forma de un vaciamiento de una destitución de la realidad. Esta última acaba por contener nada más que lo que puede cuantificar, calcular, y se reduce a algo sólo para usar: es la negación de lo real como signo, es decir como repleto de ser y de promesa por sí*”. Carrón, J., “Educar a la razón”, en: *Revista Riesgo de Educar*, N° 3, (2007), Lima: Fondo Editorial UCSS, p. 17.

deformación en tanto que se le concibió contradictorio al ejercicio de la razón y también de la libertad¹⁶⁶. Nuestro autor considera que la autoridad es un atributo de personas que tiene lugar en “*el acto de reconocimiento y de conocimiento: se reconoce que el otro está por encima de uno en juicio y perspectiva y que en consecuencia su juicio es preferente o tiene primacía con respecto al propio*”¹⁶⁷.

Por tanto, la autoridad no se otorga de manera ciega o irracional, sino que pasa por un proceso crítico por parte de la razón misma en el proceso de interpretación. Si lo vemos desde el ámbito de la educación, como dice Giussani

*“la experiencia de la autoridad surge en nosotros al encontrarnos con una persona llena de conciencia de la realidad, de modo que se nos impone como alguien revelador, que provoca en nosotros novedad, admiración y respeto. Esa persona tiene un atractivo inevitable, y en nosotros produce una inevitable adhesión. Pues la experiencia de la autoridad despierta en nosotros la experiencia, más o menos clara, de nuestra indignancia y de nuestro límite”*¹⁶⁸.

En el proceso de la búsqueda de la unidad de sentido, “*la interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados*”¹⁶⁹ explicándose así la dinámica del círculo de la comprensión.

3.3 Pensamiento crítico y análisis interpretativo para comprender la educación

Gadamer tiene un ensayo titulado *El poder de la razón*¹⁷⁰ en el cual, partiendo de la crítica a la ilustración que había puesto su confianza en ella a través del modelo de la ciencia, se muestra también cómo es que al referirnos a la razón no podemos circunscribirla solamente al ámbito de la razón científica, sino que también se debe considerar su presencia en los otros ámbitos de la vida. De acuerdo a lo que afirma nuestro autor en el texto mencionado, la razón está “*en relación con lo general*”. Es decir, implica el salto de lo particular a lo universal y, por tanto, la capacidad de interpretar una situación con una mirada más amplia. Dicho de

¹⁶⁶ Cfr. VM, p. 347.

¹⁶⁷ VM, p. 347.

¹⁶⁸ Giussani, L., *Educación es un riesgo*, op. cit., p. 55.

¹⁶⁹ VM, p. 333.

¹⁷⁰ Gadamer, H-G., “Sobre el poder de la razón”, en: Gadamer, H-G., *Elogio de la teoría*, op. cit., pp. 46-57.

otro modo, la razón misma es una disposición para mirar otros factores a la hora de comprender algo.

Justamente en esta situación de buscar siempre una totalidad es donde la razón científica encuentra también sus propios límites. No obstante, dichos límites, Gadamer también reconoce que la educación a través de la ciencia favorece el sentido crítico¹⁷¹. Por eso la razón misma “*no es simplemente una capacidad que uno tiene, sino algo que sirve para formar y cuya formación debe servir a toda ciencia política*”¹⁷².

Tales premisas dan cuenta de que la razón, en el contexto de la hermenéutica gadameriana no se puede comprender si solamente se la refiere al conocer o saber, es más, se trata más que todo de una disposición que va siendo formada hacia el sentido crítico para que la interpretación surta sus efectos en la dinámica de la comprensión. Por este motivo, Gadamer parece ver siempre en la racionalidad una condición práctica de la interpretación. En este sentido es que ve también la ética aristotélica: “*Cuando se trata de diferenciar entre “ethos” y “dianoia”, o dicho de otra manera, entre lo emocionalmente determinado y lo racionalmente investigado, nos encontramos ante dos aspectos de los mismo, relacionados de la forma más estrecha, indesligables*”¹⁷³.

Así, la razón que busca un sentido va más allá del método de la ciencia para delinearse como capacidad crítica en todo proceso de discernimiento o análisis interpretativo. El pensamiento crítico es la condición que permite también realizar un proceso de confrontación de los prejuicios y de la misma tradición.

Si miramos la experiencia educativa de esta situación, no basta proponer o reconocer los prejuicios y ser consciente de la historicidad en la tradición, es necesario suscitar la disposición al diálogo y a confrontarse con otros horizontes históricos. Aquí está otra de las raíces del proceso formativo en la educación: la actitud e iniciativa libre. Si se descubre la conexión vital que hay entre los prejuicios y sus implicaciones en la comprensión del sentido de la propia existencia, entonces tenemos un punto de partida clave para la educación¹⁷⁴.

¹⁷¹ Cfr. *Ibid.*, p. 48.

¹⁷² Gadamer, H-G., “Sobre el poder de la razón”, en: Gadamer, H-G., *Elogio de la teoría*, op. cit., p. 48.

¹⁷³ Gadamer, H-G., “Razón y filosofía práctica (1986)”, en: Gadamer, H-G., *El giro hermenéutico*, op. cit., p. 215.

¹⁷⁴ Se puede revisar al respecto las anotaciones de Cfr. Giussani, L., *Educación es un riesgo*, op. cit., p. 59.

La razón entendida como pensamiento crítico deviene fuente de cuestionamiento y de búsqueda permanente de la verdad. Es de esta manera que se permite la apertura a la diversidad de interpretaciones que se pueden generar desde diferentes horizontes históricos. El pensamiento crítico es una línea transversal en la experiencia educativa, sin embargo, es también una de los grandes retos de la educación. Al respecto, solamente mencionamos una síntesis:

“Pensar de forma crítica no consiste en dar la espalda al mundo. Al revés: exige una gran apertura a las aportaciones de los demás. A menudo se asocia el sentido crítico con la actitud contestataria del que nunca escucha, porque nunca tiene nada que aprender. Todo lo revisa, todo lo critica, menos sus prejuicios. La independencia de criterio se parece demasiado entonces a la impertinencia: hay poco respeto por las ideas ajenas y demasiada consideración hacia las propias”¹⁷⁵.

No es nuestra intención detallar aquí las varias dificultades que entraña la educación con relación al pensamiento crítico y al análisis de las interpretaciones, sin embargo, dejamos también para revisar los apuntes de S. Gallagher que discuten el problema del pensamiento crítico en la denominada *teoría conservadora de educación*. El planteamiento se basa en la discusión con Hirsch, quien critica el énfasis educativo en las habilidades que promueven el pensamiento crítico por encima de los contenidos temáticos, los cuales a su vez deben ser repetidos y muchas veces memorizados a pesar de que, en tanto se trata de datos, su obsolescencia es casi segura después de unos años¹⁷⁶.

Paradójicamente, como señala Popper, las escuelas en el mundo clásico progresaron justamente porque fueron capaces de promover el enfoque del pensamiento crítico tanto desde los estudiantes, como los profesores, como es el caso de la escuela jónica con Tales¹⁷⁷.

¹⁷⁵ Meseguer, J., *Pensamiento crítico. Una actitud*, op. cit., p. 16.

¹⁷⁶ Cfr. Gallagher, S., *Hermeneutics and Education*, op. cit., pp. 220-227.

¹⁷⁷ Afirma Popper: “Con ello Tales creó una nueva tradición -por así decir-, una tradición de dos niveles. En primer lugar, su propia doctrina la transmitió la tradición de escuela y también las doctrinas divergentes de cada nueva generación de discípulos; en segundo lugar, se conservó la tradición de que uno debe criticar a su maestro e intentar hacerlo mejor. Por consiguiente, en esta escuela se considera como un éxito la modificación, la superación de la doctrina; y un cambio semejante se retiene mencionando al que lo introdujo. Con ello, se torna posible por primera vez una verdadera historia de las ideas”. Popper K., *La responsabilidad de vivir. Escritos sobre política, historia y conocimiento*, Barcelona: Paidós, 1995, pp. 141-142.

CAPÍTULO III

DIMENSIÓN DIALÓGICA EN CLAVE GADAMERIANA Y LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

En esta sección nos proponemos revisar la dimensión dialógica en la propuesta hermenéutica siguiendo a Gadamer. Revisaremos la comprensión hermenéutica en la experiencia del diálogo para luego entrar en la especificidad de la conversación y la dinámica de estos elementos en la experiencia educativa.

1. El lugar del diálogo en la experiencia hermenéutica

Si bien los antecedentes acerca del diálogo se pueden remontar a la clasicidad griega fundamentalmente platónica, en la reflexión hermenéutica se debe tomar en cuenta, como explica M. Aguilar, la influencia de Heidegger, quien, al plantear la tesis del *Da-sein* como ser en el mundo, también lo vincula “*en relación pre-dialógica con los entes*”¹⁷⁸. De esta manera, el mundo ya no es solamente el hábitat o espacio (objeto) en el que vivimos, sino que es condición de la propia existencia. Por eso podemos “*dialogar con él (mundo), es decir, tener una relación de mutuo aprendizaje y mutua transformación*”¹⁷⁹.

Para Gadamer, el diálogo adquiere una connotación particular cuando se refiere a la expresión verbal ya que se orienta al “*entendimiento recíproco*”¹⁸⁰. Incluso asumiendo que hay una estructura prelingüística¹⁸¹, el diálogo es una forma de entendimiento aun cuando

¹⁷⁸ Es la interpretación que recogemos de Cfr. Aguilar, M., *Diálogo y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer, op. cit.*, p. 42 ss. El análisis también va referido a la alteridad cuya noción también es reconocida por M. Aguilar en las ideas de Marx, Nietzsche y Freud, al considerar que “*el ser humano tiene huéspedes estructurales que lo constituyen y la manera de remover en estos casos las ilusiones de la conciencia no es otra que la interpretación o el diálogo con los textos que ocultan otra realidad*”. En el caso de Marx los huéspedes serían las ideologías o las creencias dominantes, según Nietzsche sería la estructura moral y, finalmente, el inconsciente, según Freud. Lo que queda claro es que siempre que aludimos a la relación del ser con el mundo, lo hacemos en tono dialógico.

¹⁷⁹ Aguilar, M., *Diálogo y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer, op. cit.*, p. 43. Entendemos que se trata de una relación de carácter existencial.

¹⁸⁰ Gadamer, H-G., “Sobre el oír”, en: Gadamer, H-G., *Acotaciones hermenéuticas*, Madrid: Editorial Trotta, 2002, p. 73.

¹⁸¹ En el mismo texto, Gadamer se refiere a la necesidad del ser humano de crear nuevas formas entre sí con la idea de entrar en contacto con otro. El ejemplo que cita el autor sobre el entendimiento de una madre con su hijo, muestra esta huella del ser humano destinado a vivir la experiencia de la construcción de diversas formas de encontrarse con otros. Cfr. Gadamer, H-G., “Sobre el oír”, en: Gadamer, H-G., *Acotaciones hermenéuticas, op. cit.*, p. 73.

no existan sonidos o palabras claras¹⁸². Esta sería una primera constatación para poder asumir que el ser humano en su propio contexto y en su proceso de maduración vive siempre abierto a la diversidad de otros contextos. Por eso “*nosotros los seres humanos somos un diálogo*”¹⁸³.

En el ensayo del año 1971, *La incapacidad para el diálogo*,¹⁸⁴ Gadamer vislumbra un problema de fondo al confrontar las condiciones del diálogo en sí. En efecto, la “*monologización de la conducta humana*” es un asunto que nuestro autor problematiza, destacando no solamente la falta del diálogo, sino el reconocimiento de condiciones que podrían dificultar la realización del consenso, y que han dejado atrás el “*arte de la conversación*”. Condiciones adversas al diálogo que impiden también la superación del solipsismo de la modernidad¹⁸⁵.

Mientras se revisa el problema, Gadamer también afronta el tema desde la consistencia del diálogo mismo, es decir, el diálogo que tiene como dinámica la “*disposición abierta del otro*”¹⁸⁶. Tal disposición solamente es posible cuando se experimenta un encuentro con otro, y ambos entran en una interrelación desde dos acepciones del mundo que son diferentes, y que, sin embargo, no escapan a una cierta confrontación desde la búsqueda de un objetivo común.

Por eso Gadamer cita ejemplos tan cotidianos como la conversación telefónica, ya que tal situación refiere una proximidad que termina siendo artificial. A este respecto, podríamos también citar el tema de las comunicaciones virtuales que, teniendo tantas ventajas desde el

¹⁸² En efecto, la idea de diálogo es el gozne de la hermenéutica lingüística en la obra *VM*. Cfr. Grondin, J., *Introducción a Gadamer*, op. cit., 193.

¹⁸³ Aguilar, M., *Diálogo y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*, op. cit., p. 43.

¹⁸⁴ Cfr. Gadamer, H-G., “La incapacidad para el diálogo (1971)”, en: *VM II*, p. 203.

¹⁸⁵ El problema que plantea Gadamer tiene varias aristas, sin embargo, la latencia de esta situación también es anotada por otros autores al realizar una confrontación con la sociedad y la diversidad cultural contemporánea. Al respecto, por ejemplo, Meseguer, J., profundiza el denominado “giro subjetivo de la modernidad” y la “liquidez moderna” intentando dar una luz sobre las dificultades para dialogar con el pensamiento actual por la búsqueda de una independencia que termina en una cerrazón a las relaciones con la propia comunidad. A nuestro modo de ver, sigue vigente el trasfondo radical y problemático del diálogo y la anotación cuestionante de Gadamer sobre los falsos consensos de la vida pública. Cfr. Meseguer, J., *Pensamiento crítico. Una actitud*, op. cit., pp. 55-70.

¹⁸⁶ Gadamer, H.G., “La incapacidad para el diálogo (1971)”, en: *VM II*, p. 204.

punto de vista tecnológico, guardan también muchas limitaciones para la comunicación asertiva excluyendo cada vez más la dinámica espontánea de la presencialidad¹⁸⁷.

Otro fenómeno citado por Gadamer es la comunicación a través de la correspondencia escrita que hoy por hoy ha perdido “*su potencia creadora lingüística, (...) su sensibilidad anímica (...) y la fantasía productiva*”¹⁸⁸. Es una observación que tiene mucha importancia al momento de mirar la experiencia educativa ya que la correspondencia escrita es una forma de expresión que no solamente muestra la capacidad de comunicarse, sino que involucra otras varias condiciones desde la simple escritura hasta la forma de dar a conocer sentimientos y emociones diversas, así como usar formas interpretativas de las propias vivencias.

Del mismo modo, se menciona la conversación sobre un texto filosófico, que implica el hecho de que dos personas se encuentran y ponen en discusión su visión del mundo, más allá de las teorías o los conceptos¹⁸⁹. De esta manera, el sentido crítico aflora desde la posibilidad de una interpretación dinámica para luego generar interrogantes que vayan siempre más allá de lo que podría ser un mero consenso.

En tales situaciones, Gadamer va haciendo también una descripción de algunas características propias del diálogo entre las cuales resaltamos (junto con la disposición a escuchar al otro) la dinámica de la pregunta – respuesta que permite la interacción, así como el ir logrando el acontecer de algo nuevo o, por lo menos, la posibilidad de una crítica de la propia percepción o las propias creencias. En este sentido, otra característica del diálogo es la creatividad lingüística en la espontaneidad de las expresiones.

Otra de las características con las que Gadamer revisa la dinámica del diálogo, llama la atención: el *diálogo vivo*¹⁹⁰ en cuya condición intrínseca encontramos el esquema de preguntar y responder¹⁹¹. Efectivamente, la condición del diálogo vivo sigue evidente en

¹⁸⁷ Sobre este tema son interesantes las reflexiones sobre el llamado *tsunami digital*. Cfr. Meseguer, J., *Pensamiento crítico. Una actitud, op. cit.*, p. 176-177.

¹⁸⁸ Gadamer, H-G., “La incapacidad para el diálogo (1971)”, en: *VM II*, p. 205.

¹⁸⁹ Cfr. *Ibid.*, pp. 205-206.

¹⁹⁰ En palabras de Gadamer: “*Lo transmitido en forma literaria es así recuperado, desde el extrañamiento en el que se encontraba, al presente vivo del diálogo cuya realización originaria es siempre preguntar y responder*”. *VM*, p. 446.

¹⁹¹ Efectivamente, Gadamer resalta la dinámica de los diálogos platónicos. Cfr. Gadamer, H-G., “Texto e interpretación”, en: *VM II*, p. 321.

tanto se trata de entrar en la dinámica de la comprensión a través de la necesidad de cuestionar o responder a una cuestión. El diálogo vivo se ve incluso en la lectura de un texto, pues el autor del texto también abre una acepción de ver el mundo, una interpretación que es asumida por el lector en términos de crítica y reflexión¹⁹².

2. La conversación como experiencia de comprensión

*“Todos pensamos sin duda en un proceso que se da entre dos personas y que, pese a su amplitud y su posible inconclusión, posee no obstante su propia unidad y armonía. La conversación deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo”*¹⁹³.

Como vemos en este texto, cuando se trata de responder a la cuestión acerca de qué cosa sea una conversación, Gadamer señala que hay, en primer lugar, un *carácter procesual*, es decir, hay un camino que involucra la historia de dos personas con diferentes acepciones del mundo y que entran en relación. Es necesario profundizar al respecto en esta relación que ya podemos llamar *dialógica*, puesto que la conversación involucra a dos personas que, como ya se afirmó, hablando del diálogo, tienen un deseo en común que es la búsqueda de la verdad.

Gadamer no se enfoca tanto en el fin de la conversación, es más, parte del proceso que se menciona implica necesariamente la posibilidad de la *inconclusión*. Esto permitiría afirmar que no siempre la conversación podrá concluir dando la razón a una de las partes o elaborando un consenso satisfactorio para ambos interlocutores. Esta cuestión nos coloca en la necesidad de preguntar sobre un aspecto importante de la conversación como forma privilegiada de diálogo: ¿es posible lograr la conversación sin asumir una postura de ingenuo asentimiento?

Por otro lado, tampoco sería viable asumir sin ningún análisis la imposibilidad de una conversación. En este sentido, ¿cómo la experiencia hermenéutica intenta superar estos

¹⁹² Cfr. Gadamer, H-G., “Texto e interpretación (1984)”, en: *VM II*, p. 332.

¹⁹³ Gadamer, H-G., “La incapacidad para el diálogo (1971)”, en: *VM II*, p. 206.

extremos? En razón de estas cuestiones revisaremos las explicaciones que ofrece Gadamer, en su obra *VM II* y luego veremos el tema de la conversación como una experiencia de comprensión enmarcada en interlocutores con horizontes históricos diversos.

Hecha esta introducción, volvemos al planteamiento de Gadamer en *VM*, quien más que conceptualizar el problema va demarcando poco a poco la condición dialógica de la conversación en el contexto de la experiencia hermenéutica.

El primer deslinde que plantea Gadamer, con relación a la conversación, lo podemos encontrar en la introducción de *VM*. En efecto, el fenómeno de la comprensión escapa a los límites de la metodología científica y permite ubicarlo, en cambio, en el ámbito de las ciencias del espíritu. Ya hemos visto en los capítulos anteriores este impulso renovador en la hermenéutica gadameriana de las ciencias del espíritu a través de otros aspectos, sin embargo, el tema del diálogo y la conversación específicamente, tocan las cuerdas del humanismo propuesto por Gadamer de un modo más evidente.

Aunque Gadamer no menciona textualmente la conversación en la introducción de *VM*, sí refiere experiencias como la de la filosofía, el arte, la historia; experiencias en las que la búsqueda de la verdad se vuelve infructuosa si se somete el análisis de las mismas a la unilateralidad del método científico. Por el contrario, lo que se quiere hacer notar es que las experiencias mencionadas conciernen una crítica que no se encuentra en los límites del método científico¹⁹⁴ ya que la comprensión no se enfoca en el método sino en el “*intento de lograr acuerdo sobre lo que son en verdad tales ciencias más allá de su autoconciencia metodológica, y sobre lo que las vincula con toda nuestra experiencia del mundo*”¹⁹⁵.

Por tanto, será iluminador enfocar la específica experiencia de la conversación en el ámbito de la lingüística. Es decir, en el contexto del lenguaje. Ya hemos anotado que para Gadamer, el lenguaje tiene una condición ontológica en tanto que permite toda forma de interpretación o búsqueda de sentido. Sin embargo, Gadamer también tiene claro que, la conversación es una experiencia que se da con la simple idea de encontrarse con otro para tratar de confrontar diferentes formas de interpretación y lograr que el sentido florezca. En esta dirección, es necesario considerar la premisa de que no se trata de definir o prescribir

¹⁹⁴ Cfr. *VM*, p. 24.

¹⁹⁵ *VM*, p. 25.

las condiciones de la experiencia de la conversación, cuanto de acercarnos a ella, como una forma en la que se puede lograr una *vinculación* con alguien (o algo, como un texto) que tiene una perspectiva diferente del mundo y que, sin embargo, también busca el acontecer de la verdad.

La hermenéutica gadameriana no busca directamente brindar normas o metodologías, ni mucho menos prescripciones académicas sobre la naturaleza de la conversación o cómo tendría que ser (lo cual no implica que se pueda finalmente estructurar). La experiencia de la conversación expresa una forma de comprensión que tiene un desarrollo particular en tanto nos vinculamos con otros. Por tanto, más que las prescripciones, para Gadamer son importantes las disposiciones de los interlocutores para el encuentro y la toma de conciencia de la propia parcialidad acerca de la visión del mundo y su interpretación, entendiendo que cada uno tiene un horizonte histórico diverso. Por eso, la experiencia del encuentro toma como disposición central la apertura a lo otro y para profundizar tal apertura Gadamer hace la rehabilitación de la *eumeneis elenchoi* que, como afirma Monteagudo, nuestro autor traduce como “*el arte de reforzar el discurso del otro*”¹⁹⁶.

Ya vimos que la conversación para Gadamer es un encuentro en el que se vive la experiencia de alteridad, pero de un modo muy particular, ya que se muestra la dimensión ontológica del lenguaje que veíamos en el primer capítulo. Además, es en la conversación donde la experiencia hermenéutica adquiere su fuerza como otra vía para el acontecer de la comprensión o, como menciona el mismo Gadamer (hablando de la relación entre el texto y el lector), para dar lugar a la fusión de horizontes¹⁹⁷.

La fusión de horizontes encierra una complejidad en el enfoque de la hermenéutica. Como afirma Gadamer, “*al concepto de situación le pertenece esencialmente el concepto de horizonte (...). Es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto*”¹⁹⁸. En este sentido, la conversación permite que se interrelacionen personas con horizontes diferentes y, por tanto, se presenta la oportunidad de ampliar los propios horizontes. Aquí “*comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos*

¹⁹⁶ Monteagudo, A.C., El diálogo posible entre dos tradiciones: entre la “escucha del otro” y el “principio de caridad”, en: *Areté*, 25 (2) (2013), pp. 267-282.

¹⁹⁷ Cfr. Gadamer, H-G., “Texto e interpretación (1984)”, en: *VM II*, p. 338.

¹⁹⁸ *VM*, p. 372.

«horizontes para sí mismos»¹⁹⁹. Como explica el mismo Gadamer, el horizonte del presente no es estático y está en un dinamismo de confrontación constante con las diversas tradiciones para luego seguir este proceso en el que emerge algo nuevo, sin dejar atrás el propio horizonte. Todo ello ensanchando las propias interpretaciones en un proceso de superación.

De esta manera, la primera característica de la conversación desde la mirada de la hermenéutica es, como afirma Monteagudo, la “*humildad como condición de posibilidad para toda comprensión*”²⁰⁰. Tal disposición tiene mucho sentido en el contexto de la confrontación de nuestro autor con el objetivismo moderno. Por otro lado, no olvidemos que la condición fundamental para el diálogo es precisamente la disposición de escucha, en tanto, el otro tiene algo que decir y mostrar. Aquí, reafirmamos lo que Gadamer señala en relación a la interpretación de un texto: la posibilidad de interpretarlo radica precisamente en la disposición para dejarse decir algo por él²⁰¹.

En el discurso “Texto e interpretación (1984)” Gadamer explica que la *eumeneis elenchoi* de Platón sería la buena voluntad a la que se refiere en su discurso. De todos modos, se trata de una apertura a la alteridad hasta el punto de permitir que el otro nos diga algo incluso confrontando nuestros prejuicios. Es decir, siguiendo a Monteagudo, una disposición a la transformación de nuestro propio horizonte hermenéutico en aras de que se “*destaque la libertad del interpretandum, así como una “cura de humildad” frente al afán de imposición de todo impulso intelectual que también nos caracteriza*”²⁰².

Ahora bien, lo que se revela en la *eumeneis elenchoi* del interlocutor no tiene que ver con un tipo de saber, por el contrario, se trata de un deseo de saber y en este sentido, hablamos de reforzar la capacidad del otro para plantear un cuestionamiento o interpelar desde un determinado horizonte, desde una tradición. En esta dirección, la *eumeneis elenchoi* no solamente es una exigencia en el proceso de la comprensión, sino que nos muestra de modo más evidente la condición de alteridad en cualquier forma de búsqueda de sentido.

¹⁹⁹ VM, p. 376-377.

²⁰⁰ Monteagudo, A.C., El diálogo posible entre dos tradiciones: entre la “escucha del otro” y el “principio de caridad”, en: *Areté, op.cit.*, p. 269.

²⁰¹ Cfr. VM, p. 335.

²⁰² Monteagudo, A.C., “El diálogo posible entre dos tradiciones: entre la “escucha del otro” y el “principio de caridad”, en: *Areté, op. cit.*, p. 269.

Ya en *VM* se puede entender la dinámica del diálogo en la experiencia hermenéutica. El punto de partida es la reflexión que hace Gadamer sobre la naturaleza de la pregunta revisando los diálogos platónicos²⁰³. El diálogo socrático muestra, en este sentido, que el hacer una pregunta es ya una premisa de diálogo no por la pregunta misma, sino por la direccionalidad de la pregunta. En efecto, preguntar con la idea de tener siempre la razón, como si se considerase ya una respuesta preconcebida, no solamente expresa una forma inauténtica de habla, sino que no permite dar a luz al conocimiento. La consistencia de la pregunta apunta hacia el querer saber. El acercarse a la realidad de algo implica poner ese algo en el centro de la discusión y cuestionarlo.

3. Problemáticas emergentes en el diálogo

Luego de lo revisado, se puede comprender mejor porqué Gadamer afirma que “*el lenguaje sólo existe en la conversación*”²⁰⁴ y también el por qué nuestro autor privilegia de algún modo la conversación en la dinámica de la experiencia de la comprensión. En *VM* Gadamer cita tres formas de diálogo: la conversación pedagógica, el diálogo terapéutico, y lo que podríamos llamar como el diálogo prejuicioso sobre la capacidad para la conversación²⁰⁵. Sin embargo, el hilo conductor del trabajo de Gadamer se aleja totalmente de mostrar modelos rígidos o prescribir recetas automáticas para la realización de una conversación. Su idea, por el contrario, es que, resaltando aquellas situaciones que podrían obstaculizar o no permitir la experiencia hermenéutica de la conversación, se pueden mostrar también algunas experiencias o condiciones que pueden hacer posible la realización del diálogo. En razón de nuestros intereses, nos detendremos un poco más en la conversación pedagógica.

Gadamer reconoce que es en la conversación pedagógica donde se hace más latente la amenaza de la incapacidad para el diálogo, justamente por la premisa que plantea que el proceso de enseñanza clásico que está dado por la prerrogativa del maestro: “*El que tiene*

²⁰³ Cfr. *VM*, p. 440.

²⁰⁴ Gadamer, H-G., “La incapacidad para el diálogo (1971)”, en: *VM II*, p. 203. La expresión de Gadamer no se podría comprender si se refiere a un mero cruce de apreciaciones o de opiniones que podría incluso darse en un encuentro informal. Por ello se procede a un análisis profundo y, como se verá, será también un aspecto que se ha revisado con intereses educativos. Cfr. Atangana, J., *El rol de la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer en educación, op. cit.*, pp. 99-124.

²⁰⁵ Gadamer, H-G., “La incapacidad para el diálogo (1971)”, en: *VM II*, pp. 207-209.

que enseñar cree que debe y puede hablar, y cuanto más consistente y sólido sea su discurso tanto mejor cree poder comunicar su doctrina”²⁰⁶.

En el ámbito pedagógico que nos refiere el diálogo entre un docente y un discípulo, el riesgo que resalta Gadamer atañe, en primera instancia, a la espontaneidad de la conversación, pero, sobre todo, a la prerrogativa que, en este caso, tiene el docente cuando considera que el éxito de su rol depende de la consistencia (en sentido del contenido) de su mensaje.

El texto citado deja entender que el poder hablar implicaría también la posibilidad de que el otro interlocutor solamente escuche y que, a modo de recipiente, asuma el contenido de lo que se transmite. En resumidas cuentas, el riesgo plausible en la conversación pedagógica es que el docente asuma el rol protagónico del diálogo, lo que podríamos entender finalmente como un monólogo.

Para Gadamer (que cita al respecto un seminario en el que Husserl es el único que habla), el problema de fondo tiene que ver también con la concepción del rol docente, que se oscurece bajo la competencia científica. En el ámbito educativo se habla también acerca de la figura del docente técnico²⁰⁷. Bajo esta denominación nos referimos a un docente que es muy competente en su ámbito o área de investigación pero que no se dispone a la apertura con el estudiante, su interlocutor. De esta manera, la comunicación misma se limita a la transmisión de sus ideas, o doctrinas, etc. como un cúmulo de conocimientos que se brindan sin lugar a un *feedback*, sin respuesta y, más aún, sin la posibilidad de que tal propuesta pueda por lo menos cuestionar o interpelar para despertar la curiosidad.

Sin embargo, el riesgo más serio en el contexto de la reflexión hermenéutica, es la incapacidad para escuchar, que implica también la falta de disposición para seguir aprendiendo, requisito para que el diálogo sea posible. Si la capacidad de escucha está condicionada por la necesidad de imponerse (en este caso por parte del docente) entonces tampoco es posible el encuentro con el estudiante. La interrelación no se produce por cuanto los interlocutores no se encuentran, solamente asisten a un evento que no tiene ningún significado o sentido.

²⁰⁶ *Ibid.*, p. 207.

²⁰⁷ Cfr. Borghesi, M., *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*, op. cit., p. 35.

Más allá de estas condiciones, si la experiencia de la comprensión es la búsqueda de sentido, entonces la experiencia educativa se orientará hacia lo que es importante, es decir, que dicha conversación con el estudiante permitirá que los interlocutores se involucren mostrando así la disposición al encuentro²⁰⁸. Si hay algo que el estudiante aprende será la disposición del maestro para mostrar el vínculo de lo que transmite con la realidad, como forma de interpretar un sentido, haciendo también él un proceso de comprensión desde su lugar como docente, lo cual daría la posibilidad de que el estudiante haga lo propio desde su propia situación.

Si esto no sucede, entonces tendremos una conversación en la que una supuesta neutralidad (en el fondo sería un cierto escepticismo sobre la posibilidad de un significado) se esconde detrás de la competencia técnica. En otras palabras, bastaría ser un docente competente, aunque no reconozca muy bien la relación de lo que conoce o explica con la propia existencia. Esta situación se replicaría en el estudiante. Por tanto, la conversación o el diálogo pedagógico, lejos de permitir conocer a otro, se convertiría un momento intelectualista que no apunta hacia la formación de la persona, sino solamente a la transmisión de contenidos.

Gadamer también observa la dificultad del entorno en el que se realiza la conversación pedagógica ya que, como sabemos, en un salón de clase, hay muchos estudiantes, lo cual hace más complicada la dinámica de pregunta – respuesta propia de una conversación. Tal vez esta es la razón por la cual nuestro autor menciona otras formas de conversación que superan los límites de la conversación pedagógica justamente debido a la característica común de ser experiencias más individualizadas.

Además de la conversación pedagógica está el caso de la negociación. Aquí se podría decir que hay un diálogo en el cual se podría equilibrar la prerrogativa para hablar, ya que cada interlocutor cuida de sus propios beneficios, pero lo que anota Gadamer es que, tratándose de negocios, el intercambio no permite el involucramiento de las partes de modo personal,

²⁰⁸ De acuerdo a la percepción de Borghesi, tal vez esta sea la razón, por la cual la misma figura del docente se va perdiendo en la dinámica de la experiencia educativa: “*El técnico – educador no ha de transmitir una tradición, una imagen de hombre, sino que sólo ha de vehicular, mediante técnicas apropiadas, informaciones. Éstas, en su supuesta “neutralidad”, prescinden del relieve existencia, de todo posible significado para la existencia del enseñante y de toda hipotética incidencia en la vida del alumno*”. Borghesi, M., *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*, op. cit., p. 35.

es decir, la negociación no termina siendo vinculante en relación a la capacidad de abrirse al mundo del otro.

También se menciona el caso de la conversación terapéutica en la que el diálogo se convierte en la alternativa para afrontar la ruptura con la comunidad, sin embargo, también aquí falta el reconocimiento necesario de los propios límites que es la puerta para abrirse a la escucha del otro²⁰⁹. Como se ve, la raíz de esta dificultad se encuentra en la pretensión de sobreponerse a la razón del otro para prescribir o recetar.

Más allá de todo acuerdo o producto que se pueda esperar del diálogo, Gadamer pone el acento en el diálogo como encuentro con otro, esto es lo que se hace más relevante y permite la superación del solipsismo. Es aquí en donde se puede obtener la riqueza de la experiencia de la conversación en la visión hermenéutica de Gadamer. Tal dinamismo es expresado por nuestro autor: *“El sentido del preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta”*²¹⁰. Cuando este requerimiento está ausente, entonces la pregunta carece de sentido ya que la dialéctica entre pregunta y respuesta no abre paso al saber. Esta sería la centralidad de la pregunta que Gadamer resalta en los diálogos platónicos. En efecto, la mera opinión (*doxa*) no abriría el camino para la formulación de la pregunta.

En este sentido, retomamos lo que veíamos en la sección anterior acerca de la disposición para mostrar apertura al otro, no para darle razón o sustituir nuestras acepciones, sino para que, a través del encuentro en la conversación se muestre el lenguaje como condición de cualquier forma de racionalidad, es decir, de búsqueda de sentido. Gadamer refuta el carácter psicologizante de la conversación cuando se la aprecia como mero tratar de comprender al otro, ya que en la experiencia hermenéutica la conversación es ante todo una búsqueda en la que se confrontan interpretaciones de sentido. En la perspectiva de la relación comprensión – lingüisticidad se nota el trasfondo que señalábamos antes: efectivamente no hay conversación “auténtica” si es que la postura de un interlocutor se asume como verdadera e

²⁰⁹ Al respecto también se puede revisar lo que Gadamer afirmará en otro texto: *“... en el terreno de la medicina, el diálogo no es una simple introducción al tratamiento ni una preparación para el mismo. Constituye, ya de por sí, parte del tratamiento y prepara una segunda etapa de éste que debe desembocar en la recuperación”* Gadamer, H-G., *El estado oculto de la salud*, Barcelona: Editorial Gedisa, 2001, p. 143 ss.

²¹⁰ *VM*, p. 440.

incuestionable en su punto de partida, e incluso se usa para descalificar al otro cualquiera que sea su planteamiento²¹¹.

Comprender en esta situación implica pues asumir la expresión del otro como una posibilidad racional y no solamente comprenderlo en una dimensión empática. Tal comprensión pasa necesariamente a través del lenguaje en el que entran en juego todos los elementos que configuran la personalidad y la situación de cada interlocutor. Así, la comprensión se hará cada vez más dinámica en la medida en que el lenguaje sea atendido en toda su dimensión de búsqueda de sentido. Por eso, afirma Gadamer, “*la conversación posee una fuerza transformadora. Cuando una conversación se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma*”²¹². La disposición de la *eumeneis elenchoi* tiene aquí la fuerza productiva de la apertura para el encuentro.

El extremo negativo de esta situación es particularmente la mentira que se podría reconocer cuando alguien no está realmente en la búsqueda de sentido, sino que busca solamente un interés o un dominio desde una posición. En este juego podría incluso suceder que las dificultades del lenguaje hagan más problemática la búsqueda del sentido en una conversación. Por otro lado, la misma situación revelaría la incapacidad para el diálogo y, por tanto, el solipsismo que aleja la apertura y deja de lado la capacidad crítica.

Lo que se puede concluir es que, si hay que afrontar la necesidad de una auténtica conversación hay que asumir la constitución dialógica de la racionalidad, es decir, la lingüisticidad de la razón. De aquí que la disposición de apertura es en el fondo un reconocimiento de los propios límites y de la necesidad de ampliar los horizontes más allá de las propias interpretaciones. La conversación es un acontecimiento en el que el otro no solamente se siente escuchado, sino que también se busca el acercamiento a ese poder transformador antes señalado. Todo ello, no obstante, cada interlocutor tenga una visión del mundo diferente o se sitúe en un horizonte histórico diverso.

En la búsqueda de sentido radica el poder transformador de la conversación. Dicha dinámica se dará en la fluidez misma de la conversación. Por ello, Gadamer cuestiona la autenticidad en los estilos de la conversación cuyo fin o sentido está presupuesto o ya “definido” como

²¹¹ Cfr. Gadamer, H-G., “La incapacidad para el diálogo (1971)” en *VM II*, pp. 207.

²¹² *Id.*

puede suceder en el caso de la conversación pedagógica o la conversación terapéutica. En todo caso, en la conversación se debería poder mostrar la relación comprensión – lingüística que tiene como presupuesto el carácter ontológico del lenguaje que lejos de estar separado de la comprensión es la condición de posibilidad de la comprensión misma. Como lo expresa Gadamer:

“la relación esencial entre lingüística y comprensión se muestra para empezar en el hecho de que la esencia de la tradición consiste en existir en el medio del lenguaje, de manera que el objeto preferente de la interpretación es de naturaleza lingüística”²¹³.

Otra situación, también interesante, es la comparación que hace Gadamer entre alguien que pretende aprender un idioma y el intérprete o traductor. Parecen ser efectivamente dos cosas de naturaleza bien diferenciada y que, sin embargo, guardan en su interior la misma necesidad de establecer la relación comprensión – lingüística.

Más allá de reconocer las dificultades que conlleva el aprender una lengua distinta de la materna o de traducir una lengua, como en el caso del intérprete, se reconoce también que casi estamos refiriéndonos a un mismo fenómeno, pero desde perspectivas diferentes. En efecto, la comprensión implica no solamente usar los códigos lingüísticos de un idioma para expresar algo o realizar una traducción. Hay finalmente, un sentido que se transmite a través de un idioma, empezando por una situación o tiempo particular de los cuales nos vamos haciendo conscientes en la medida en que aprendemos un idioma o que tal idioma es traducido.

Por otro lado, en ambos casos, aprendiendo una lengua o traduciéndola, tenemos un tema de conceptualización que tal vez deba ser reformulado por cuanto los signos lingüísticos que se usan pueden referir significados diferentes (aun siendo sinónimos), dinamismo que trae como consecuencia la tensión que requiere la elección del término adecuado al concepto que se quiere expresar y que muchas veces se llega al concepto adecuado. La experiencia de esta tensión tal vez es más notoria en el intérprete, pero es una experiencia que también está en el aprendizaje de una lengua.

²¹³ VM, p. 468.

Lo que deja en claro nuestro autor es que se trate de un caso o del otro, es el sentido lo que prevalece al momento de usar adecuadamente una lengua o traducir de modo leal una expresión²¹⁴. En esta dirección, la comprensión pasa necesariamente por un acercamiento al sentido de las cosas y el medio (como *medium* o hábitat y no como instrumento) en el que todo esto se desarrolla es necesariamente el lenguaje, como condición primaria para la búsqueda de sentido. La fuerza de esta conclusión nos permite poder afirmar que es el lenguaje el que se va haciendo al momento de aprender una lengua o traducir un texto. La condición de este fenómeno es lo que entendemos como lingüisticidad.

Un aspecto importante es que la experiencia del aprendizaje de una lengua o de la traducción tienen una serie de limitaciones que hacen pensar incluso en la imposibilidad de asumir “el aprendizaje perfecto de una lengua nueva” o la “traducción precisa e incuestionable”. Es necesario reconocer, por tanto, un límite que es casi connatural en ambas experiencias y que forma parte de la experiencia hermenéutica: la comprensión se va haciendo a modo de un develamiento, es decir, de la cosa que se va manifestando a medida que nos adentramos en ella²¹⁵. El núcleo de este camino es precisamente el lenguaje como condición ontológica de todo modo de comprender o de transmitir e interpretar.

La estrecha relación entre la comprensión y la lingüisticidad se muestra otra vez para tener una perspectiva desde la cual se tendría que afrontar el problema de la imposición de una lengua. Dicho de otro modo, imponer una lengua trae consigo una natural tensión con la lengua materna, pero en términos de sentido, significado u orientación, se trata también de una visión histórica y cultural, espacios que obviamente van mucho más allá del carácter técnico de la estructura de un idioma. En estos términos, queda claro que estamos lejos de imponer un sistema de significados sin la necesaria comprensión del mismo. Esta es una pauta potente no solo para la experiencia educativa sino también para toda forma de relación intercultural.

En el caso de la traducción, el intérprete se vería desorientado si en la experiencia de traducir una lengua se asumiera por ejemplo la supresión de su horizonte histórico que como

²¹⁴ Cfr. VM, p. 463.

²¹⁵ Cfr. VM, p. 461.

traductor posee y con el cual es ineludible el encuentro. Toda forma de interpretación incluye la base primaria de la relación de la comprensión y la lingüisticidad.

4. El diálogo como condición de la experiencia educativa

Siempre en el contexto de dinámica pregunta - respuesta, es necesario volver, como ha afirmado Gadamer, a la idea de formación que ya hemos planteado en el primer capítulo. La formación es una experiencia en la que el deseo de saber se manifiesta en la pregunta, es decir, se cuestiona por el sentido de lo que se es y se hace. La pregunta es la “*declaración de la limitación de nuestro conocer*”²¹⁶. Así, podemos asumir que el punto de partida en todo proceso de aprendizaje, es justamente el ser conscientes de una exigencia de sentido al darnos cuenta que la realidad del mundo nos sobrepasa en relación a lo que conocemos o experimentamos de él.

Como ya vimos, Gadamer reconoce una “*primacía hermenéutica de la pregunta*”²¹⁷ planteada ya en la dialéctica platónica y que aporta significativamente en la experiencia educativa ya que en la pregunta encontramos la naturaleza de la apertura de la razón que deja el anclaje de las seguridades conceptuales para adentrarse en el descubrimiento del mundo y del sentido de las cosas.

La pregunta enmarca también el horizonte histórico del sujeto que pregunta y el proyecto de sentido que, al no estar definido, se va configurando en el vínculo con el mundo y con los demás. La conciencia hermenéutica es en el fondo, una razón que se hace preguntas y que se arriesga al contraste con otras acepciones del mundo. El lenguaje en la forma de pregunta muestra al ser humano con una actitud propia de la racionalidad dialógica y de su inquietud por descubrir el mundo. El sentido de la *curiositas* ha animado el espíritu humano a involucrarse en la comprensión del mundo pasando incluso por la interpretación científica. Podemos entonces afirmar que, el diálogo, entendido en el contexto de la lingüisticidad, es condición básica también para comprender la experiencia educativa.

²¹⁶ Gadamer H-G., “La cultura y la palabra”, en: Gadamer, H-G., *Elogio de la teoría. Discursos y artículos*, Barcelona: Ediciones Península, 1993, p. 18.

²¹⁷ *VM*, 439.

En el diálogo el lenguaje se hace expresión dialógica, es decir, encuentro con un tú y en esta dirección, hemos visto como Gadamer ha recuperado no solamente la importancia del habla, sino de la conversación como una experiencia en la que se muestra la dimensión ontológica del lenguaje como base para la comprensión. De esto se infiere también la recuperación del significado de un encuentro con otro, es decir, la alteridad como fundamento de toda búsqueda de sentido.

De esta manera, todo tiene un carácter dialógico incluso nuestros silencios o la mudez de un gesto ya que siempre hay algo que se comunica. El diálogo es siempre lenguaje sobre algo, se involucra siempre un sujeto y un contenido y por eso Gadamer tiene la seguridad de esta realidad hasta en la existencia de un entender que no está hecho de palabras. Este último también, una forma de concretarse nuestra lingüística²¹⁸.

El diálogo en la experiencia hermenéutica es la premisa para entender la misma categoría del encuentro, única consistencia real del hecho educativo ya que se aprende de otros y con otros. Teniendo en cuenta esta realidad, cuando Gadamer se refiere a la educación recalca la característica de un proceso que no está definido necesariamente solo desde la función de quien enseña o quien aprende sino que se refiere a la experiencia de apertura hacia el otro, por ello afirma que la *“educación es educarse, que la formación es formarse”* y, por tanto, la dinámica del encuentro mismo va generando la respuesta a las cuestiones sobre la experiencia educativa: *“¿quién es el que educa?”* y *“¿para qué es uno propiamente educado?”*²¹⁹. Si entendemos la consistencia del diálogo encontraremos también la imposibilidad para comprender la experiencia educativa solamente desde los roles o funciones. En la visión hermenéutica, es el dinamismo del encuentro pedagógico que va mostrando nuevos horizontes en los que el rol de maestro – discípulo desaparece y se manifiesta como encuentro de dos personas que se alientan en la búsqueda de la verdad.

El diálogo como apertura muestra un camino para darle a un “tú” la oportunidad de confrontar, de juzgar y valorar la misma realidad, pero desde otro horizonte histórico y otros presupuestos. Lo cual no significa quitar legitimidad a la propia interpretación o asumir ingenuamente otra perspectiva. Por el contrario, la oportunidad de compartir otra visión de las cosas podría

²¹⁸ Cfr. Gadamer, H-G., “Diálogo donde se pasa revista a toda la obra de Gadamer y se da fe de su recepción histórica”, en: Gadamer, H-G., *Antología*, Salamanca: Ediciones Sígueme, 2001, p. 374.

²¹⁹ Gadamer, H-G., *La educación es educarse, op. cit.*, p. 12.

incluso permitir la capacidad de mirarnos a nosotros mismos reconsiderando otra acepción que puede ampliar nuestro propio panorama. Como afirma Gadamer: “*También en los otros y los de otra clase se puede establecer una especie de encuentro con uno mismo. Más apremiante que nunca es, sin embargo, la tarea de aprender a reconocer lo común en los otros y los de otra clase*”²²⁰.

Si intentamos ampliar esta cuestión vemos que tal condición dialógica del ser humano abre una discusión muy amplia sobre el significado de la ciudadanía en la comunidad cívica y su consistencia en el debate político. En este sentido hay una serie de interpretaciones sobre los consensos políticos y cómo el diálogo no puede sustraerse, por ejemplo, a la exigencia del manejo de los conflictos²²¹.

En la experiencia educativa la orientación a la democracia y a la formación política no es ya una exigencia propuesta desde un currículo, sino que forma parte de intereses en la construcción de una sociedad equitativa. Visto así, la diversidad puede ser el reto del nuevo Babel contemporáneo y de la lectura que se haga de este fenómeno²²².

Rescatamos dos experiencias con respecto a nuestros intereses sobre la educación: la conversación pedagógica y el diálogo intercultural.

4.1 El problema de la conversación pedagógica

Para Gadamer la conversación pedagógica, es decir del diálogo maestro – discípulo, es una de las “*formas originarias de la experiencia dialogal*”²²³. Así, la experiencia educativa se convierte en una experiencia hermenéutica tan rica como para abrir la posibilidad a un diálogo auténtico en el que el otro es realmente asumido como tal. Sin embargo, nuestro autor se deslinda claramente de brindar prescripciones o normas para una auténtica conversación pedagógica, ya que, justamente, dicha forma de comprensión no se da sino de

²²⁰ Gadamer, H-G., “Ciudadanos de dos mundos”, en: Gadamer, H-G., *La herencia de Europa, op. cit.*, p. 116.

²²¹ Para un inicio en la cuestión se ha consultado Aguilar, M., “Dimensión hermenéutica de la reflexión política”, en: Monteagudo A.C. – Tubino, F. (ed.), *Hermenéutica en diálogo. Ensayos sobre alteridad, lenguaje e interculturalidad*, Lima: Fondo Editorial PUCP, 2009, 127-142.

²²² Al respecto tenemos el artículo de Monteagudo, A.C., “Gadamer y la aplicación de su ontología del lenguaje al “fenómeno del Babel contemporáneo”, en: *Acta Fenomenológica latinoamericana*, Vol. III (*Actas del IV Coloquio Latinoamericano de Fenomenología*), Lima: PUCP, México: Univ. Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, (2009), pp. 247-260.

http://www.clafen.org/AFL/V3/247-260_Monteagudo.pdf

²²³ Gadamer H-G., “Incapacidad para el diálogo (1971)”, en: *VM II*, p. 207.

modo histórico y procesual, es decir, a modo de facticidad que se va haciendo y construyendo. Por eso, la conversación pedagógica, en la visión hermenéutica, contiene las huellas de un proceso educativo como experiencia y no de una teoría normativa sobre la educación o sus condiciones.

La educación, se ha dicho siempre, es un camino para la transformación de una sociedad, pero tal cambio se puede dar justamente donde “*nacen nuevas situaciones y nuevos modos enunciativos*”²²⁴. Si, lamentablemente la escuela y la educación en general no posibilitan abiertamente la realización de un diálogo auténtico que genere encuentros, entonces será inevitable una confrontación con la diversidad. La alteridad restringiría su potencial formativo si es que el “otro” es visto siempre como un contrincante, ya que la misma diversidad no es tomada como una oportunidad para la autocrítica y la madurez.

A este respecto rescatamos las experiencias que nuestro autor evoca con respecto a Jaspers, como su profesor:

*“aún había alguien que se sustraía a la rutina académica y que sabía presentar de un modo totalmente nuevo la dignidad de la profesión académica. Fue en especial el tono humano de una serenidad espontánea lo que me impresionó y me planteó la tarea de asociar esa humanidad con la apasionada irrupción de Martin Heidegger (...) toda la riqueza intelectual de nuestra tradición cobró vida en su riqueza humana”*²²⁵.

El texto anterior da cuenta de algo que ya hemos revisado y que refiere la disposición de apertura para que la experiencia del diálogo se realice de manera productiva. Dada esta premisa, es posible entonces explicar y comprender el lugar de la dinámica de la conversación en el contexto de la experiencia hermenéutica. Recordemos que el punto de la conversación versa sobre el deseo de la búsqueda de un sentido en ambos interlocutores. Sin embargo, tal recorrido se da consecuentemente desde el horizonte histórico y cultural de las partes. No se trata de “conocimientos previos”, sino de la propia concepción del mundo, que, como ya vimos al hablar de los prejuicios, fijan una forma (consciente o no) de entender: “*la*

²²⁴ Gadamer H-G., “Lenguaje y comprensión (1970)”, en: *VM II*, p. 186.

²²⁵ Gadamer, H-G., “Sobre los que enseñan y los que aprenden”, en: Gadamer, H-G., *La herencia de Europa*, *op. cit.*, p. 148.

experiencia hermenéutica hace ver, en efecto, toda la profundidad que pueden tener los prejuicios y lo poco que puede hacer la mera concienciación para neutralizar su fuerza”²²⁶.

El otro aspecto importante de la conversación pedagógica (y en el diálogo en general) se debe dirigir hacia el “*encuentro con las opiniones del otro que se verbalizan a su vez (...). Deben desarrollar su propia fuerza persuasiva para ser entendidas. La hermenéutica es filosofía porque no puede limitarse a ser el arte de entender las opiniones del otro. La reflexión hermenéutica implica que en toda comprensión de algo o de alguien se produce una autocrítica*”²²⁷. Por tanto, en la experiencia educativa no se podría realizar un aprendizaje sin que se considere la capacidad de crítica de las propias interpretaciones. Gadamer habla de reconocer la “*necesidad de someter a examen la supuesta verdad propia. Esto va implicado en todo acto comprensivo y por eso el comprender contribuye siempre a perfeccionar la conciencia histórico-efectual*”²²⁸.

Por tanto, en la conversación se puede ver también un proceso formativo en el que se verifican las propias hipótesis de tal forma que la misma dinámica pedagógica implica no una mera distinción de roles cuanto la disposición de cada sujeto para abrirse a otra forma de explicar un sentido. Si hay algún rol protagónico que la experiencia educativa reclama en la figura del docente, tal protagonismo viene dado en razón de la disposición a buscar la verdad en una dialéctica permanente de interpelar y al mismo tiempo de saberse interpelado. Recordemos que el diálogo está orientado no solamente a una crítica, sino que, en la visión de Gadamer, la visión de la apertura a la alteridad va mucho más allá ya que la capacidad de escucha viene sostenida por la voluntad de reforzar el discurso del otro asumiendo positivamente que el otro también puede tener razón.

Precisamente, en esta dirección, Gadamer afirmará que la conversación no es posible si se parte de la creencia de tener una visión superior o un saber incuestionable, tal preconcepto arruina la posibilidad de madurar las propias convicciones²²⁹.

²²⁶ Gadamer, H-G., “Hermenéutica clásica y hermenéutica filosófica (1977)”, en: *VM II*, p. 117.

²²⁷ Seguimos usando el texto de Gadamer, H-G., “Hermenéutica clásica y hermenéutica filosófica”, en: *VM II*, p. 117.

²²⁸ *Id.*

²²⁹ *Cfr.* Gadamer, H-G., “Hermenéutica clásica y hermenéutica filosófica”, en: *VM II*, p. 117.

Luego de esta sana confrontación crítica que implica la conversación pedagógica todo apuntaría a pensar que la conclusión o la finalidad de la misma daría lugar a lo que conocemos como aprendizaje o por lo menos una conclusión. Entendida en la perspectiva de la hermenéutica la conversación pedagógica no está destinada a obtener una conclusión definitiva o un ideal consenso. Por el contrario, la naturaleza del aprendizaje también debe ser entendido en el dinamismo procesual del descubrimiento y el permanente cuestionamiento para seguir buscando la verdad. Es la misma experiencia de la alteridad que mueve a nuevos cuestionamientos y, de alguna manera, alienta la necesidad de vencer la resistencia que nos hace pensar que el aprendizaje es estático.

Finalmente, como estamos constatando, se trata de hacer más humana la experiencia educativa entendiendo una conversación como acercamiento vital con un “tono humano”, que no se limita a la formalidad académica. El párrafo da cuenta así, de la posibilidad de la formación en la experiencia educativa como conversación que se abre a la novedad del otro y que le da al otro la posibilidad de “saber”. Esta es la huella que puede dejar un maestro o un discípulo indistintamente.

4.2 El diálogo intercultural como diálogo vivo

Estrechamente vinculado al diálogo está el tema de las culturas y el diálogo intercultural. La cultura es una construcción del hombre²³⁰ y como ser “dialógico” su fundamento se encuentra en la palabra y en el lenguaje. Así se entiende la afirmación de Gadamer: “*somos una conversación y podemos escucharnos los unos a los otros*”²³¹. Evidentemente, en cada cultura tenemos diversas formas de entender la existencia y la diversidad cultural es uno de los mayores desafíos de la sociedad contemporánea. Tal situación es un desafío para la educación y sus distintos enfoques ya que los conflictos que se pueden presentar en las mismas comunidades humanas deben situarse en una perspectiva adecuada de la cultura y su diversidad.

²³⁰ Asumimos la idea de cultura como producto del ser humano en sus relaciones con el mundo, con otros seres humanos, consigo mismo y con los demás. Por tanto, los significados, símbolos, los modos de conocer, etc. muestran un concepto de cultura dinámico y en permanente transformación. Cfr. Ansión, J., “La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía”, en: Ansión, J., Tubino, F., (et al.), “Educar en ciudadanía intercultural”, Lima: Fondo Editorial PUCP, p. 39

²³¹ Gadamer, H-G., “Sobre los que enseñan y los que aprenden”, en: Gadamer, H-G., *La herencia de Europa*, op. cit., p. 148.

Por ello, a partir de la experiencia hermenéutica la diversidad no puede significar solamente un consenso político de carácter ingenuo, sino que se trata de una valoración del otro como diverso, pero con la apertura a la posibilidad de un aporte, una riqueza que haga viable no solamente la convivencia humana sino también el reconocimiento de nuestra propia identidad. Como lo explica Monteagudo: “*no existe para el ser humano un reconocimiento definitivo y vinculante de la realidad, sino más bien la tarea incesante de hacer viable la historia del planeta*”²³². El reconocimiento del otro en tanto parte de la experiencia de comprensión de mi ser comporta una estructura dialogal de la existencia que no se agota, ya que cada ser humano guarda el misterio insondable de la libertad y por lo tanto, la novedad permanente del encuentro²³³.

El diálogo intercultural es hoy en día uno de los ejes principales de la experiencia educativa. Se educa para la construcción y la valoración de la cultura propia y la de toda la comunidad humana. Si hoy en día se puede reconocer con toda imparcialidad una necesidad en la realidad educativa local es justamente la de una alternativa frente a la diversidad de nuestro ser peruanos.

Con toda la carga de experiencias que significa la identidad cultural en nuestro país una identidad no podría ser histórica sin la consideración de nuestro mestizaje (aunque hayan lecturas críticas al respecto del uso de este término) y a veces pareciera que la interculturalidad se distingue con mucha debilidad de la simple multiculturalidad, o de un simple consenso cultural de tolerancias recíprocas, pero que son muestra de una renuncia a aceptar la alteridad como camino de crecimiento.

En el diseño curricular peruano encontramos la siguiente definición de interculturalidad:

“... proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas, orientado a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respecto a la propia identidad y a las diferencias.”

²³² Monteagudo, A. C., “Escucha y diálogo en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer”, en: Monteagudo, A. C. y Tubino, F. (ed.), *Hermenéutica en Diálogo*, op. cit., p. 62.

²³³ La interculturalidad se puede comprender como el proceso dinámico de relacionarse con una cultura diversa con la idea de lograr ampliar los horizontes de las propias identidades. En este sentido, el otro es valorado como un “tú” con todas sus exigencias y en este sentido, se puede afirmar que la interculturalidad es proyecto social y político cuyas bases se encuentran en el proceso de socialización.

Esta concepción de interculturalidad parte de entender que en cualquier sociedad del planeta las culturas están vivas, no son estáticas ni están aisladas, y en su interrelación van generando cambios que contribuyen de manera natural a su desarrollo, siempre que no se menoscabe su identidad ni exista pretensión de hegemonía o dominio por parte de ninguna”²³⁴.

Sin la pretensión de agotar el tema, rescatamos algunos aspectos, sobre todo porque la interculturalidad configura uno de los enfoques con los que el diseño curricular peruano estructura todo el andamiaje de su propuesta educativa.

El primer aspecto que podemos resaltar es que la interculturalidad se revela como un intercambio basado en la *complementariedad*, término que expresa una relación que va más allá de la mera interacción. La mejor explicación la encontramos en la concepción dialógica de Gadamer que, como ya hemos revisado, se trata de un encuentro en el que el otro no solamente es reconocido como tal, sino que también hay una valoración, en tanto esta alteridad representa una ampliación de los propios horizontes. La interculturalidad, se ve en la experiencia hermenéutica como una relación con un “tú” que es capaz de enriquecer la propia identidad y construir consensos en la visión de una comunidad.

Por otro lado, está el aspecto dinámico de la interculturalidad como proceso. En tanto nos referimos a seres humanos que se encuentran y que van construyendo consensos, el diálogo intercultural tiene esta característica dialéctica que ya Gadamer ha señalado, hablando de la formación, como “*ascenso a una generalidad*”²³⁵. En este proceso hay efectivamente un reconocimiento de lo otro, pero también, como afirma nuestro autor, se trata de “*reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar*”²³⁶.

Aprender a convivir con otro es un camino de hacerse más humanos y la complejidad de la existencia no parece mostrar muchas alternativas que deslinden de la violencia y la discriminación²³⁷.

²³⁴ MINEDU, *Curriculo Nacional de la Educación Básica*, op. cit., p. 22.

²³⁵ Cfr. VM, p. 43.

²³⁶ Id.

²³⁷ Al respecto, si se trata de contextualizar el asunto son interesantes las reflexiones de Sime acerca del rol educativo en el ámbito de la diversidad cultural desde el tema de la tolerancia (que pasa por el camino del reconocimiento) hasta la formación educativa teniendo un currículo que promueve, tanto la asertividad como la criticidad, a modo de lineamientos para la búsqueda del bien común a través de la participación democrática.

4.3 Educación para el diálogo y la ciudadanía

El tema de la interculturalidad ya ha resaltado el reto de la diversidad cultural, sin embargo, también es necesario mirar de cerca la integración de la comunidad, ya que no nos estamos refiriendo solamente a la educación como uno de los ámbitos en los que se puede comprender mejor la interculturalidad, sino que la educación también participa de la construcción de la interculturalidad como proyecto político en la integración de la ciudadanía.

En el contexto peruano el proceso de integración intercultural ha pasado por procesos descentralistas (como el planteamiento de la creación de regiones en la Constitución 1993²³⁸) que se siguen dando hasta nuestros días. Sin embargo, también la educación está involucrada en este proyecto político como se puede constatar en el Diseño Curricular Nacional.

La interculturalidad está estrechamente vinculada a la ciudadanía y a la convivencia que son dimensiones importantes de la realidad social y que tienen como lineamiento educativo el aprender a vivir juntos²³⁹. Este lineamiento, en el caso del sistema educativo peruano, no solamente entiende que se debe lograr que cada estudiante se reconozca perteneciente a una comunidad (familiar, local, educativa), sino también que, al hacer ejercicio de sus derechos y responsabilidades pueda atender y procesar las complejas realidades que los cambios culturales llevan consigo.

Es en este contexto en el que leemos el aporte significativo de Gadamer al plantear la experiencia del diálogo como vivencia que debe provocar la serena confrontación y la

El autor hace un esfuerzo particular para contextualizar el tema tomando en consideración la realidad de la educación peruana en el diseño curricular y en la confrontación con la realidad nacional *Cfr.* Sime, L., *Hacia una pedagogía de la convivencia*, Lima: Fondo Editorial PUCP, 2002, sobre todo el capítulo 2, pp. 59-97. Al respecto también se puede revisar Alegría, C., Caviglia, A., (*et al.*), *Hacia una cultura de paz*, Lima: Estudios Generales Letras - PUCP, 2009, pp. 15-32, 33-59, secciones dedicadas al análisis de la cultura de paz en sus diversas acepciones.

²³⁸ Se puede revisar el texto de la Constitución Política del Perú de 1993 en los artículos 188-194. La creación de las regiones responde a un proyecto político de brindar autonomía económica, política y administrativa. Aunque hay un talante político sobre el asunto, es importante considerar que hay una fuerte consideración de la diversidad cultural todavía no bien comprendida. *Cfr.* Congreso Constituyente Democrático, *Constitución Política del Perú. Promulgada el 29 de diciembre de 1993 y reformada en 1995, 2000, 2002, 2004 y 2005*, Lima: Editorial Navarrete, p. 47-48.

²³⁹ Como se ve en el perfil de egreso de los estudiantes de educación básica regular en el sistema educativo peruano: “*El estudiante propicia la vida en democracia a partir del reconocimiento de sus derechos y deberes y de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país y del mundo*”. Ministerio de Educación (MINEDU), *Currículo Nacional de la Educación Básica*, Lima: Minedu, 2017, p. 14.
<https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

búsqueda de nuevas formas de comprender la problemática social generando también las disposiciones adecuadas para la construcción de la comunidad. Cuando Gadamer se refiere a la *praxis hermenéutica* la describe como una contribución “a determinar la conciencia del que comprende algún factor de historia efectiva”²⁴⁰. Esto es precisamente lo que se genera al reflexionar sobre los diversos aspectos de la vida social, especialmente el de la educación.

En esta línea de argumentación M. Aguilar, afirma que “solo mediante el diálogo podemos comprendernos unos a otros, y que el diálogo es condición de vida democrática”²⁴¹. Así, podemos revisar el reto que plantea Gadamer cuando se refiere a escuchar a otro ya que se “escucha a alguien que tiene su propio horizonte. Ocurre entre tú y yo la misma cosa que entre los pueblos o entre los círculos culturales y comunidades religiosas”²⁴².

La disposición al diálogo y la escucha hace posible la construcción de *horizontes de interpretación* que, como señala M. Aguilar, subrayan tanto la presencia de la temporalidad, es decir, la construcción de horizontes como proceso que no puede seguir los ritmos de los inmediatismos populistas²⁴³. Por otro lado, hay también una doble construcción al considerar el horizonte del otro y el propio. De esta manera, la interpretación no solamente contribuye a la revisión de las condiciones sociales, sino también a la confrontación con las propias disposiciones para la construcción de la comunidad.

Así, desde el diálogo se puede entender el sentido de la pertenencia inserto en el concepto de ciudadanía. Si hay disposiciones al diálogo y a la construcción de la democracia es justamente porque se pone en juego el propio horizonte histórico. La toma de conciencia, el sometimiento a la razón crítica y la participación en la vida de la comunidad, son ciertamente condiciones que la educación promueve desde la dinámica de la comprensión.

El diálogo intercultural exige el reconocimiento de la alteridad. Es un aporte valioso de la hermenéutica ya que tal reconocimiento implica darle al otro las condiciones de valoración

²⁴⁰ VM, p. 660.

²⁴¹ Aguilar, M., “Dimensión hermenéutica de la reflexión política”, en: Monteagudo, A. C., - Tubino, F. (editores), *Hermenéutica en diálogo. Ensayos sobre alteridad, lenguaje e interculturalidad*, op. cit., p. 130.

²⁴² Gadamer, H-G., “La diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo (1990)”, en: Gadamer, H-G., *Arte y verdad de la palabra*, op. cit., p. 125.

²⁴³ Cfr. Aguilar M., “Dimensión hermenéutica de la reflexión política”, en: Monteagudo, A. C., - Tubino, F. (editores), *Hermenéutica en diálogo. Ensayos sobre la alteridad, lenguaje e interculturalidad*, op. cit., p. 131.

y de respeto no solamente como condición del diálogo sino, como afirma Aguilar M., por “*necesidad vital*”²⁴⁴. El diálogo intercultural y el reconocimiento son la fuente de toda forma de organización y desarrollo social, con todos los retos que implica este proceso. El reconocimiento no implica la pérdida de la propia identidad, sino la comprensión de la misma como exigencia de convivencia. Esta es la práctica constante de la educación en sentido formativo, aquel ascenso a la generalidad que mencionábamos cuando nos referimos a la formación.

4.4 Diálogo y fusión de horizontes

Otro aporte para la educación lo rescatamos de la *fusión de horizontes*. Desde el momento en que la educación es una tarea que tiene que ver con la construcción social, es claro que el proceso de crítica y construcción social no puede ser ajeno a la educación planteada como educación tradicionalista. Por otro lado, está el extremo de una innovación pedagógica que podría perderse en el ámbito metodológico. Sin embargo, la hermenéutica es una propuesta que invita a mirar la educación como un compromiso personal de la propia maduración y realización humana en el encuentro con otros, en este sentido, se trata de un “*riesgo necesario para la libertad*”²⁴⁵ y es precisamente en esta condición que la educación se hace retadora y gratificante en su complejidad.

Cuando hablamos de compromiso personal cabe también destacar que hablamos de una transformación personal que hemos experimentado al producir este trabajo partiendo de una situación hermenéutica marcada por la práctica docente escolar.

Dialogar con Gadamer sobre la educación ha significado en primer lugar, la escucha a un autor que también desde su propia experiencia humana ha reflexionado sobre su proceso formativo como estudiante y ha ido descubriendo y viviendo su camino de maduración marcada por su experiencia con otros, quienes han sido sus orientadores y profesores²⁴⁶.

²⁴⁴ Aguilar, M., *Diálogo y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*, op. cit., p. 103.

²⁴⁵ Giussani, L., *Educación es un riesgo*, op. cit., p. 75.

²⁴⁶ Describe nuestro autor: “*Otra de las líneas universales que se iban entrelazando poco a poco para darnos forma era la escuela. Desde el maestro de viejo cuño, que aunque ya no nos pegara, seguía arrojando la tiza a los niños que se distraían y al que le encantaba dar «coscorriones», pasando por el maravilloso juego de aprender otros idiomas, hasta las figuras a menudo tan singulares de los profesores, con sus tics, maneras de hablar y, sobre todo, con sus puntos débiles*”. Gadamer, H-G., *Mis años de aprendizaje*, op. cit., p. 11.

Desde la experiencia personal, reflexionar sobre las ideas de Gadamer, nos ha obligado a comprender y construir una crítica que no intenta plantear, como ya dijimos, un paradigma educativo, sino que nos obliga a dejarnos cuestionar permanentemente no solamente por las metodologías tradicionales de nuestra propia práctica docente, sino también por todas aquellas llamadas innovaciones educativas (con aspectos también positivos y atrayentes) que ven en la educación un mero instrumento burocrático de control social determinado por roles y funciones. Nuestro deseo de parámetros incuestionables para la educación (fruto de un contexto moderno todavía atado a la racionalidad científica, como señala nuestro autor) podría hacernos perder de vista la necesaria recuperación de la base humanística y dialógica de la educación, como encuentro de dos libertades.

La fusión de horizontes, como fruto de la relación dialógica maestro – discípulo, no marca solamente la experiencia del educando al momento de ir descubriendo la vida y creciendo, sino que se ha hecho más fuerte esta necesaria disposición del docente como alguien que pregunta, escucha, dialoga y busca la verdad dejándose cuestionar críticamente²⁴⁷.

Cualquier modelo educativo tendría que reconsiderar el trabajo de comprensión de la labor docente y su intervención en la vida de otro ser humano escapando del mero cumplimiento de una función mecánica en la transmisión de conocimientos, hoy por hoy, casi reemplazada por la tecnología. La propuesta gadameriana de la fusión de horizontes muestra un nivel de formación o ascenso a la generalidad, tanto para quien es estudiante como para quien pretende ser maestro ya que no plantea un camino acabado sino un proceso de transformación permanente de todos los actores de la experiencia educativa. En este sentido, la fusión de horizontes es una experiencia pedagógicamente implicante²⁴⁸.

La educación peruana se desarrolla en medio de un contexto social y político muy complicado y, además, con muchas necesidades materiales, pero tal vez lo que es más retador

²⁴⁷ Efectivamente, “*la verdadera experiencia es, entonces, un proceso abierto de desapropiación y participación guiado por una intención y una voluntad de comprender lo que acontece. La fusión que esta es no se logra ni yuxtaponiendo las experiencias propias y ajenas ni apropiándose unas de otras, sino corrigiéndolas. Esto ocurre porque los horizontes, más que expandirse, se desplazan y al hacerlo, algo se gana en el presente*”. López, M^a C., *La hermenéutica filosófica de H-G. Gadamer en busca de la verdad, op. cit.*, p. 40.

²⁴⁸ Cuando Gadamer se refiere al tema de la conversación anota: “*La conversación deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo*”. Gadamer, H-G., “La incapacidad para el diálogo (1971), en: *VM II*, p. 206.

aún es esta mirada crítica sobre el propio papel del docente, y sobre su desafiante tarea humana de caminar con otros para lograr un proceso de maduración (entre ambos interlocutores). Tal situación, contempla la necesidad de dialogar, no para imponer, sino para dejarse interpelar y, en el intento de lograr un cambio para la comunidad, asumir incluso la dificultad y el desánimo del proceso. La construcción de la interculturalidad es un desafío para la sociedad peruana no por la gran diversidad cultural, sino por el reto de despertar la capacidad para ver en el otro una posibilidad de enriquecer la propia identidad²⁴⁹.

Por ello, la hermenéutica nos permite apuntar a una forma de interpretar la experiencia educativa desde la lingüística en todas sus manifestaciones y, desde la mirada dialógica, en la necesaria relación maestro – estudiante sin ninguna prerrogativa metodológica o gnoseológica (o ideológica) limitante al momento de proponer una conversación formativa. Estamos frente a la posibilidad del diálogo intercultural que no es otra cosa que el proceso de construcción de consensos que permitan la organización y el desarrollo de las comunidades. Tal proceso radica precisamente en educar a la valoración de la diversidad cultural peruana como parte enriquecedora de nuestra identidad.

²⁴⁹ Son interesantes las reflexiones de Ansion acerca de la realidad multicultural e intercultural que implica visiones del mundo diferentes. A partir de esta situación se hace necesario el reconocimiento de la realidad plural, por ejemplo, con relación a las lenguas de la población andina: quechua, aimara que implican el reto de adaptar también el sistema educativo a esta necesidad. *Cfr.* Ansion, J., “La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía”, en: Ansion, J., Tubino, F, (et al.), *op. cit.*, p. 57.

CONCLUSIONES

El presente trabajo ha buscado inspiración en el enfoque hermenéutico de Hans Georg Gadamer para pensar los presupuestos ontológicos de toda experiencia educativa. De aquí parte también el interés por seguir aportando en la comprensión de la experiencia educativa y de la formación humana en general.

La educación es una situación dialógica particular ya que no solamente se establece en el proceso de socialización de una persona, sino que es una experiencia comunicativa en sí misma, a tal punto que no se puede entender toda educación si no se parte del presupuesto lingüístico que la constituye y la orienta. En este sentido, Gadamer brinda una pauta sobre la predisposición de apertura al diálogo, al debate y también a la crítica.

La escuela es el lugar de una serie de vivencias que colocan a la persona frente a diversas alternativas para dar respuesta a la necesidad de búsqueda de significados, el primero de ellos, la maduración del propio proceso de socialización, es decir, el comprenderse a sí mismo, con los demás y con el mundo. En tal experiencia, el lenguaje deja de ser una herramienta o un simple medio para convertirse en la condición que no se puede eludir desde la propia situación humana, lo mismo que en el desarrollo de la sociedad.

Desde la consideración anterior se puede entender la orientación del proceso educativo hacia la formación humana. Como ya hemos visto, se trata de un ascender a una generalidad cada vez más amplia, de modo que se vayan superando dialécticamente las circunstancias particulares para mirar la propia maduración en la capacidad de ampliar los horizontes.

El otro aspecto importante que recuperamos de la hermenéutica gadameriana tiene que ver con la descripción del proceso mismo de la experiencia hermenéutica. Nos referimos a otra dimensión que explica la experiencia educativa: el encuentro. No se trata de estructurar roles, sino que el encuentro nace de una interacción que apunta a la idea de encontrar, como interés común, un sentido. Como se ha presentado en la hermenéutica, se trata de horizontes históricos diferentes que se encuentran y toman conciencia de sí mismos y de sus propias concepciones. Es decir, hay una tradición que cada sujeto trae consigo de modo incondicional (y hasta inconsciente) y que, como parte de su propia identidad, es necesario someter a examen. Tal experiencia pone en juego el propio contexto situacional, para luego

asumir que puede haber otras formas de concebir el mundo de cara a las exigencias de la propia realidad.

En el encuentro entran en juego las tradiciones y los propios prejuicios como camino para tomar conciencia de la realidad histórica que nos enmarca y los efectos de esa historia en el presente. Así, la experiencia educativa es un permanente proceso de legitimación y transformación de las propias acepciones que se van asentando con la distancia del tiempo, hasta llegar a comprender el mismo proceso en el otro interlocutor. De esta manera la experiencia educativa es un encuentro o fusión de horizontes en el que acontece la ampliación de las propias acepciones para que la comprensión de la realidad sea más rica en su diversidad y más integral. Tal proceso se realiza constantemente sin la necesidad de llegar a una conclusión en coherencia con la naturaleza procesual de cada encuentro.

Las condiciones del encuentro educativo superan los roles para convertirse en la disposición de escuchar a otro y darse la oportunidad de confrontar con otro horizonte histórico. Es más, si se puede hablar de una prerrogativa, esta radicaría justamente en llevar la disposición de la escucha al otro hasta darle la oportunidad de superar lo extraño, de convertirse en un “tú”. De modo que el aprendizaje no se realiza plenamente, si la premisa es tener siempre la razón o el conocimiento. Se aprende cuando uno se enriquece de otro horizonte como camino para encontrarse a uno mismo. De esta manera, se construye la experiencia educativa a partir del diálogo, que se convierte en pedagógico en la medida en que ambos interlocutores son capaces de aprender.

En el contexto del encuentro educativo hay ciertamente, otros factores y aspectos que intervienen y que pueden entenderse también desde el punto de vista de la apertura al diálogo y de la disposición para comprender la propia experiencia, este el caso de la autoridad, que termina comprendiéndose mejor en la disposición a reforzar el discurso del otro como capacidad de apertura desde la humildad de reconocer los propios límites y la oportunidad de ampliar siempre las propias convicciones en compañía de otro. Del mismo modo, está el tema de la tradición y su significado en el ámbito educativo ya que se trata de un camino que exige una reflexión crítica permanente. En ambos casos, resaltamos el enfoque hermenéutico como una acepción diferente de cara a las formas en la que se puede pensar la experiencia educativa solamente desde la dinámica enseñanza – aprendizaje.

Los aportes de la hermenéutica se muestran también en el dinamismo para la construcción de la sociedad. En relación con lo anterior, en este trabajo también hemos mostrado el aporte de la hermenéutica para pensar la interculturalidad en conexión con la experiencia educativa. De este modo, desde la hermenéutica, podemos superar la mera tolerancia cultural, que no hace sino disfrazar las diferencias. Por el contrario, a través de la experiencia hermenéutica se gana una visión positiva de la diversidad en la que el encuentro con el otro enriquece mi contexto cultural y es base formadora de la convivencia y el consenso social. Ambas condiciones requeridas para la construcción del futuro político de una comunidad de ciudadanos.

Sin embargo, debe señalarse que Gadamer no delinea una preceptiva para construir un enfoque educativo o un paradigma conversacional. La hermenéutica de nuestro autor, estaría más interesada en seguir aprendiendo de la praxis hermenéutica. Por ello, no podemos predecir (en términos de automatizar) un encuentro educativo, pero lo podemos vivir y experimentar, si existe la disposición para buscar el sentido de las cosas e interpretar su relación con nosotros y con los demás.

La profundización en el pensamiento de Gadamer, a partir de su obra principal y ensayos posteriores, que esta tesis ofrece, ha identificado otros campos útiles para pensar la experiencia educativa, pero que ya no abordaremos, y solo nos limitamos a mencionar. Uno de ellos es el tema estético, ya que la experiencia del arte es también una experiencia de la comprensión, diversa y al mismo tiempo compleja, que encierra una riqueza que puede permitir integrar los diversos factores de la condición humana.

Desde el punto de vista educativo hay una riqueza insondable en la experiencia estética que es fuente de muchas formas de innovación educativa en el ámbito pedagógico. Por otro lado, la experiencia del arte también implica el cultivo (cultura) de una sensibilidad como parte del desarrollo humano y del mismo proceso de maduración, dando lugar a una cultura estética con valores y actitudes que tienen la base en la formación humana.

Muy unido a la experiencia estética, está otro aspecto que no se ha afrontado directamente que es el tema lúdico. La mirada de Gadamer es muy amplia con relación al juego ya que cumple una función importante y necesaria en el proceso de la construcción de la cultura. La imagen que conocemos para explicar esto es la del vaivén continuo, ya que los jugadores

deben descubrir lo que está más allá de su propia subjetividad. Hay, por tanto, un talante comunicativo en el juego que permite una interacción incluso de quien solamente está observando ya que el juego tiene su propio dinamismo en el que los participantes se interrelacionan.

En conexión con lo anterior, se puede afirmar que la conversación en la experiencia hermenéutica puede ser también entendida como el reflejo de las condiciones del juego: no hay prescripciones o meras reproducciones. Se trata de una experiencia de comprensión que involucra siempre diferentes formas de comprender. En este sentido, podemos referirnos al juego como elemento productivo en la experiencia educativa. La relación educadora puede ser un juego entre reproducción y producción o solamente producción, pero aún en este caso también hay una forma de obtener algo y a través de ello tener una visión diferente y trascender.

Si bien se ha privilegiado en la tesis la presentación, lo más didácticamente posible de la propuesta hermenéutica y su aplicación a la educación, en el proceso de elaboración nos hemos confrontado con una serie de reflexiones sobre el fenómeno educativo peruano sobre el cual, sin duda, se deben seguir desarrollando trabajos posteriores no solamente con la idea de una propuesta transformadora, sino también con la recuperación de las buenas prácticas educativas que siguen sosteniendo la educación peruana.

En la experiencia hermenéutica hemos encontrado la necesidad de comprender la educación como un proceso y como una continuidad. En este sentido, toda experiencia educativa no es un hecho acabado, sino que se comprende como un proyecto que se construye permanentemente incluso para aquellos que ejercen la docencia. Así las cosas, la lingüisticidad se convierte en la condición que permite a todos los seres humanos realizar el proceso de la propia educación y comprender también la tarea de quienes en algún momento realizamos la misión de hacer posible la educación como camino de comprensión de la propia existencia y de las propias relaciones. Gadamer ha señalado el primer paso importante: darnos cuenta de que quien enseña, también aprende.

BIBLIOGRAFÍA

I. Principal

A. Del autor

- Gadamer, Hans-Georg, *Acotaciones hermenéuticas*, Madrid: Editorial Trotta S.A., 2002.
 - “Ciencia y filosofía”, pp. 23-37.
 - “Sobre el oír”, pp. 67-75.
- Gadamer, Hans-Georg, *Antología*, Salamanca: Ediciones Sígueme, 2001.
 - “Diálogo donde se pasa revista a toda la obra de Gadamer y se da fe de su recepción histórica”, pp. 363-382.
 - “Lenguaje y comprensión (1970)”, pp. 99-115.
- Gadamer, Hans-Georg, *Arte y verdad de la palabra*, Barcelona: Paidós, 1998.
 - “La diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo (1990)”, pp. 111-130.
 - “Los límites del lenguaje (1985)”, pp. 131-149.
 - “Oír-ver-leer (1984)”, pp. 69-81.
- Gadamer, Hans-Georg, *El estado oculto de la salud*, Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 2001.
- Gadamer, Hans-Georg, *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra, 1998.
 - “Ciudadano de dos mundos (1985)”, pp. 173-186.
 - “Europa y la “oikoumene” (1993)”, pp. 219-238.
 - “Razón y filosofía práctica (1986)”, pp. 211-218.
 - “La hermenéutica y la escuela de Dilthey (1991)”, pp. 131-152.
- Gadamer, Hans-Georg, *Estética y hermenéutica*, Madrid: Tecnos, 2006.
- Gadamer, Hans-Georg., *El movimiento fenomenológico*, Madrid: Síntesis S.A., 2016,
 - “De la actualidad de la fenomenología husserliana (1974)”, pp. 113-127.
 - “La ciencia del mundo de la vida (1972)”, pp. 98.112.
- Gadamer, Hans-Georg, *Elogio de la teoría. Discursos y artículos*, Barcelona: Ediciones Península, 1993.
 - “Elogio de la teoría”, pp. 22-43.
 - “La cultura y la palabra”, pp. 7-21.
 - “Sobre el poder de la razón”, pp. 45-57.

- Gadamer, Hans-Georg, *El problema de la conciencia histórica*, Madrid: Editorial Tecnos, 2001.
- Gadamer, Hans-Georg, *Mis años de aprendizaje*, Barcelona: Herder, 1996.
- Gadamer, Hans-Georg, *La actualidad de lo bello*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 2002.
- Gadamer, Hans-Georg, *La educación es educarse*, Barcelona: Paidós, 2000.
- Gadamer, Hans-Georg, *La herencia de Europa. Ensayos*, Barcelona: Ediciones Península, 1990.
 - o “Ciudadanos de dos mundos”, pp. 101-116.
 - o “El hecho de la ciencia”, pp. 85-99.
 - o “Los que enseñan y los que aprenden”, pp. 145-150.
- Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca: Sígueme, 1991.
- Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y Método II*, Salamanca: Sígueme, 1992.
 - o “Destrucción y deconstrucción (1986)”, pp. 349-359.
 - o “Hermenéutica clásica y hermenéutica filosófica (1977)”, pp. 95-118
 - o “Hombre y lenguaje (1965)”, pp. 145-152.
 - o “Lenguaje y comprensión (1970)”, pp. 181-201.
 - o “La incapacidad para el diálogo (1971)”, pp. 203-210.
 - o “La universalidad del problema hermenéutico”, pp. 213-224.
 - o “Réplica a *Hermenéutica y crítica de la ideología* (1971), pp. 243-265.
 - o “Retórica, hermenéutica y crítica de la ideología. Comentarios metacríticos a *Verdad y método I* (1967)”
 - o “Sobre el círculo de la comprensión (1959)”, pp. 63-70.
 - o “Texto e interpretación (1984)”, pp. 319-346.

B. Sobre Educación

- AA. VV., *Filosofía de la educación hoy. Temas*, Madrid: Dykinson, 1998.
- Aguilar, Luis, “Conversar para aprender. Gadamer y la Educación”, en: Revista Electrónica *Sinéctica*, 23 (2003), pp. 11-18.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/294/287>
- Ansión, J., Tubino, F., (et al.), “*Educación en ciudadanía intercultural*”, Lima: Fondo Editorial PUCP, 2007.

- Altarejos, Francisco, *Filosofía de la Educación*, Concepción: Editorial Pamplona Eunsa, 2004.
 - Borghesi, Massimo, *El Sujeto Ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*, Lima: Fondo Editorial UCSS-Encuentro, 2007.
 - Borghesi, Massimo, “Un desafío a la razón: una cuestión de sensibilidad”, en: Revista *Riesgo de Educar* N° 4 (2007). Lima: Fondo Editorial UCSS, pp. 12-22.
 - Carrón, Julián, “Educar a la Razón”, en: Revista *Riesgo de Educar*. N° 3 (2007), Lima: Fondo Editorial UCSS, pp. 12-24.
 - Díaz, Carlos, *Razón cálida. La relación como lógica de los sentimientos*. Madrid: Escolar y Mayo Ed., 2010.
 - Dilthey, Wilhelm, *El mundo histórico*, México: Fondo de Cultura Económica, 1944.
 - Dewey, John, *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1960.
 - Fullat, Ottavi, *Filosofías de la Educación. Paideia*, Barcelona: Ediciones Ceac, S.A., 1992.
 - Esposito, Costantino, Maddalena, Giuseppe, (et al.), *Belleza y realidad. Lecturas de filosofía*, Lima: Fondo Editorial UCSS, 2005.
 - Gallagher, Shaun, *Hermeneutics and Education*, New York: University of New York, 1992.
 - Giussani, Luigi, *Educar es un riesgo*, Madrid: Ediciones Encuentro, 1991.
 - Ghitton, Jean, *Nuevo arte de pensar*. Madrid: Encuentro, 2000.
 - Houssaye, Jean, (comp.), *Educación y Filosofía. Enfoques contemporáneos*. Buenos Aires: Eudeba, 2003.
 - Jaeger, Werner, *Paideia. Los ideales de la cultura griega*, México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
 - Latorre, Marino, *Teorías y paradigmas de la educación*, Lima: Universidad Marcelino Champagnat, 2010.
 - Meseguer, Juan, *Pensamiento crítico: una actitud*, La Rioja: 2016.
 - Ministerio de Educación (MINEDU), *Currículo Nacional de la Educación Básica*, Lima: Minedu, 2017.
- <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

- Molteni, Agostini, “Educación a la razón y a la libertad en Charles Péguy”, en: *Revista Riesgo de Educar*, N° 5 (2008), Lima: Fondo Editorial UCSS, pp. 54-77.
- Sime, Luis, *Hacia una pedagogía de la convivencia*, Lima: Fondo Editorial PUCP, 2002.
- Zambrano, María, *Filosofía y Educación. Manuscritos*, Málaga: Editorial Ágora, 2007.

II. General

A. Sobre el autor

- Aguilar, Mariflor, (coord.), *Entresurcos de Verdad y Método*, México: Facultad de Filosofía y Letras UNAM, 2006.
- Aguilar, Mariflor, *Diálogo y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*, México: Facultad de Filosofía y Letras UNAM, 2005.
- Atangana, Joseph, *El rol de la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer en educación*, Madrid: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana, 2018.
- Alcalá, Raúl, Reyes, Jorge, (coord.), *Gadamer y las humanidades. Volumen II. Filosofía, Historia, Ciencias Sociales*, México D.F.: UNAM, 2007.
- Escudero, Jesús A., “El joven Heidegger y los presupuestos metodológicos de la fenomenología hermenéutica”, en: *Thémata*, N° 44 (2011), pp. 213- 238.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/themata/article/view/494/459>
- Garagalza, Luis, *Introducción a la hermenéutica contemporánea. Cultura, simbolismo y sociedad*, Barcelona: Anthropos Editorial, 2002.
- Garagalza, Luis, *La interpretación de los símbolos. Hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual*, Barcelona: Anthropos, 1990.
- Grondin, Jean, *Introducción a Gadamer*, España: Herder, 2003.
- López, M^a Carmen, *La hermenéutica filosófica de H.-G. Gadamer en busca de la verdad*, Madrid: Dykinson, 2018.
- Monteagudo, Ana Cecilia, Tubino, Fidel, (ed.), *Hermenéutica en diálogo. Ensayos sobre alteridad lenguaje e interculturalidad*. Lima. Fondo Editorial PUCP, 2009.
- Monteagudo, Ana Cecilia, “Hermenéutica y lingüística. A propósito del libro En las redes del lenguaje. Cognición, discurso y sociedad en los andes de Juan Carlos Godenzzi”, en: *Lexis*, XXXII (2), (2008), pp. 307-319.
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/1536/1481>.

- Monteagudo, Ana Cecilia, “El descentramiento del sujeto en la experiencia interpretativa”, en: *Summa Humanitatis*, vol. 06, Núm. 2 (2013).
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/179829>
- Monteagudo, Ana Cecilia, “El diálogo posible entre dos tradiciones: entre la “escucha del otro” y el “principio de caridad””, en: *Areté*, 25 (2) (2013), pp. 267-282.
- Monteagudo, Ana Cecilia, “Gadamer y la aplicación de su ontología del lenguaje al “fenómeno del Babel contemporáneo”, en: *Acta Fenomenológica latinoamericana*, Vol. III (*Actas del IV Coloquio Latinoamericano de Fenomenología*), Lima: PUCP, México: Univ. Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, (2009), pp. 247-260.
http://www.clafen.org/AFL/V3/247-260_Monteagudo.pdf
- Monteagudo, Ana Cecilia, “La rehabilitación de la Estética en la praxis hermenéutica de H-G Gadamer”, en: *Actas de las Segundas Jornadas Peruanas de fenomenología y hermenéutica*.
<https://textos.pucp.edu.pe/pdf/1652.pdf>
- Monteagudo, Ana Cecilia, “Mundos de la vida en la filosofía hermenéutica de H.-G. Gadamer”, en: *Areté*, vol. XIII, (2001), p. 37-57.
<https://doi.org/10.18800/arete.200101.002>
- Monteagudo, Ana Cecilia, “Mundo de la vida, lenguaje y ciencias humanas en la hermenéutica de Gadamer”, en: *Seminario “Asedios fenomenológicos y hermenéuticos. Mundo de la vida y ciencias humanas*. Popayán: Universidad del Cauca, 2005.
<http://textos.pucp.edu.pe/pdf/1678.pdf>
- Monteagudo, Ana Cecilia, “Mundos de la vida y acepciones del mundo”, en: *Octavas Jornadas de Fenomenología y Hermenéutica*, Lima, 2012.
<https://textos.pucp.edu.pe/pdf/2606.pdf>
<http://red.pucp.edu.pe/cipher/actas>
- Monteagudo, Ana Cecilia, “¿Por qué leer a Gadamer hoy?”, en: Giusti, Miguel, Mejía, Elvis, (ed.), *¿Por qué leer filosofía hoy?*, Lima: Fondo Editorial PUCP, 2007, pp. 213-221.
- Monteagudo, Cecilia, “Tradición, memoria e interpretación”, en: *Histórica*, vol. XXVII, N° 2 (2004), pp. 219-226.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/historica/article/view/7/14>
- Pasillas, Miguel, “Lingüística y comprensión”, en *Revista de Lingüística y Literatura*, (53), (Enero-Junio 2008), pp. 181-196.

<https://doi.org/10.17533/udea.lyl.974>

- Vergara, Fernando, “Gadamer y la hermenéutica de la comprensión dialógica: historia y lenguaje”, en: *Revista de Filosofía*, N° 69, 3 (2011), pp. 74-93.

<http://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/18227/18215>

B. Secundaria

- Alegría, Ciro, Caviglia, Alessandro, (*et al.*), *Hacia una cultura de paz*, Lima: Estudios Generales Letras - PUCP, 2009,

- Arendt, Hannah., *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona: Ediciones Península, 1996.

- Ciancio, Claudio, Ferretti, Giovanni, (*et al.*), *Filosofía: i testi, la storia 2. Dall'umanesimo all'illuminismo*, Turín: Società Editrice Internazionale, 1996.

- Congreso Constituyente Democrático, *Constitución Política del Perú. Promulgada el 29 de diciembre de 1993 y reformada en 1995, 2000, 2002, 2004 y 2005*, Lima: Editorial Navarrete,

- Cruz, Manuel, *Filosofía Contemporánea*, Madrid: Taurus - Santillana Ediciones, 2002.

- Habermas, Jürgen, *El discurso filosófico de la modernidad*, Madrid: Katz Editores, 2008.

- Heidegger, Martin, *Ser y Tiempo*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1997.

- Husserl, Edmund, *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro 1: introducción general a la fenomenología pura*, México: Fondo de Cultura Económica, 1949.

- Husserl, Edmund, *Investigaciones Lógicas I*, Madrid: Revista de Occidente, 1967.

- Husserl, Edmund, *La Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Barcelona: Crítica. 1991.

- Husserl, Edmund, *Meditaciones cartesianas*, Madrid: Tecnos, 1986.

- Kant, Immanuel, *Crítica de la razón pura*, México: Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma Metropolitana, UNAM, 2009.

- Kant, Immanuel, *¿Qué es la Ilustración?*, Madrid: Alianza Editorial, 2009.

- Kant, Immanuel, *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, Madrid: Alianza Editorial, 2008.

- Moya, Albert, “Bildung y formación de lo universal en el pensamiento hegeliano”, en: *Temps d'Educaió*, 56 (2019), Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 79-94.

<https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/360523>

- Platón, *República*, Buenos Aires: Editorial Universidad de Buenos Aires, 2005.
- Popper, Karl, *La responsabilidad de vivir. Escritos sobre política, historia y conocimiento*, Barcelona: Paidós, 1995.
- Popper, Karl, *Scienza e filosofia. Problemi e scopi della scienza*, Turín: Piccola Biblioteca Einaudi, 1974.
- Reale, Giovanni, *Eros, Demonio mediador. El juego de las máscaras en el banquete de Platón*, Barcelona: Herder, 2004.
- Touraine, Alain, *Crítica de la modernidad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Xirau, Joaquín, *La filosofía de Husserl. Una introducción a la fenomenología*, Buenos Aires: Losada, 1941.

