



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Hermenéutica filosófica de la educación: modernidad, diálogo y formación relacional para una comprensión interhumana

Fernando José Vergara Henríquez

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

TESI DOCTORAL

Hermenéutica filosófica de la educación: modernidad, diálogo y formación relacional para una comprensión interhumana

Autor: Fernando José Vergara Henríquez

2023



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Hermenéutica filosòfica de la educaci3n: modernidad, diàlogo y formaci3n relacional para una comprensi3n interhumana

Mem3ria presentada para optar al grau de doctor per la Universitat de Barcelona

Programa de doctorat en Educaci3n i societat

Autor: Fernando Jos3 Vergara Henr3quez

Directors: Am3lia Tey Teij3n i Francisco Esteban Bara

Tutora: Am3lia Tey Teij3n

Facultad d'Educaci3n



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Agradezco a Amèlia Tey Teijón y Francisco Esteban Bara
por su generoso acompañamiento intelectual y humano en este laberinto. Por su confianza
en que encontraría la salida.

Dedico como siempre y para siempre a Verónica —mi eterna compañera de vida—
y a mis hijos Agustín y Matilde que, sin ellos, nada y para ellos, todo.

Sumario

Ante la neutralización digital de la educación, el debilitamiento del poder/autoridad de la tradición cultural, la transversalización de la competencia como criterio de calidad global y el individualismo como horizonte de sentido colectivo, la educación actual ha quedado a la intemperie, por ello, es necesaria una hermenéutica que resguarde el ejercicio teórico del saber cómo la experiencia práctica del aprendizaje para la comprensión interhumana que salve a la educación de la estrategia administrativa como causa del enmudecimiento de la burocracia de la educación contemporánea que fragmenta la experiencia de aprendizaje y la práctica educativa.

La modernidad ha impulsado un irrefrenable proceso de renuncia al diálogo y a la comprensión y, con ello, ha absorbido a la educación como proceso de humanización posible como parte de la funcionalidad para el mercado. Este enmudecimiento es una consecuencia de una modernidad inacabada e inacabable como eje de cambio de la razón en la historia, como sumario cúlmine y juez crítico del tránsito de la humanidad hacia el progreso y plenitud, asumiendo las tareas propias de la naturaleza y los dioses. La educación debe recuperar la función de conectar los interlocutores del saber, a las personas con la realidad y a las personas entre sí, pues ha sido absorbida por una suerte de monologismo que deshabilita al lenguaje en su capacidad dialógica para la construcción colectiva del mundo humano donde el diálogo resulta el componente neutralizador de esta condición silente a pesar de disponer de una habilitación lingüística única y original.

Como respuesta a este desafío, nuestro trabajo de investigación se enmarca en la filosofía de la educación con una hermenéutica filosófica de la educación que considera a la hermenéutica como una herramienta teórico-práctica para analizar el fenómeno educativo en el horizonte de la comprensión de los interlocutores dialógicos para dotar a los profesionales de la educación en su práctica educativa humanizadora que devuelva la voz de los participantes en el proceso formativo con elementos teórico-hermenéuticos enmarcados en una Hermenéutica filosófica de la formación relacional cuyos puntos orientadores son 1. *El lenguaje es la condición fundamental de ser en el mundo.* 2. *La historia es la situación fundamental de las relaciones humanas.* 3. *El diálogo es la epifanía lingüística del sentido de la comprensión interhumana y* 4. *La comprensión es la estructura fundamental de la existencia,* lo que persigue conocer y mejorar la práctica formativa para la comprensión interhumana con el fin de recuperar el sentido originario de la educación, a saber, la r(el)acionalidad educativa como esencia, horizonte y sentido de toda educación.

La Hermenéutica filosófica de la formación relacional busca hacer hablar a la educación el lenguaje hermenéutico de la comprensión; hacer hablar a la educación aquello imposible que solo surge de la r(el)acionalidad educativa como espacio teórico-práctico de una nueva manera de concebir la relación que se produce en la práctica educativa junto con una racionalidad que incorpore lo que sucede inéditamente en ella y que, a su vez, constituye lo más propio de la educación.

Abstract

In the face of the digital neutralisation of education, the weakening of the power/authority of cultural tradition, the mainstreaming of competence as a criterion of global quality and individualism as a horizon of collective meaning, education today has been left out in the open, a hermeneutic is needed to safeguard the theoretical exercise of knowledge as the practical experience of learning for inter-human understanding that saves education from the administrative strategy as a cause of the dumbing down of the bureaucracy of contemporary education that fragments the learning experience and educational practice.

Modernity has driven an unstoppable process of renouncing dialogue and understanding and, in doing so, has absorbed education as a process of humanisation possible as part of the functionality of the market. This dumbing down is a consequence of unfinished and unfinishable modernity as the axis of change of reason in history, as the culminating summary and critical judge of humanity's transit towards progress and fulfilment, taking on the tasks of nature and the gods. Education must recover the function of connecting the interlocutors of knowledge, people with reality and people with each other, as it has been absorbed by a kind of monologism that disables language in its dialogic capacity for the collective construction of the human world, where dialogue is the neutralising component of this silent condition, despite having a unique and original linguistic capacity.

In response to this challenge, our research work is framed in the philosophy of education with a philosophical hermeneutics of education that considers hermeneutics as a theoretical-practical tool to analyse the educational phenomenon in the horizon of the understanding of the dialogical interlocutors to provide education professionals in their humanising educational practice that returns the voice of the participants in the training process with theoretical-hermeneutic elements framed in a philosophical hermeneutics of relational training whose guiding points are: 1. Language is the fundamental condition of being in the world; 2. History is the fundamental situation of human relations; 3. Dialogue is the linguistic epiphany of the meaning of inter-human understanding, and; 4. Understanding is the fundamental structure of existence, which aims at knowing and improving the educational practice for inter-human understanding to recover the original meaning of education, namely educational r(el)ationality as the essence, horizon and meaning of all education.

The philosophical hermeneutics of relational education seeks to make education speak the hermeneutic language of understanding; to make education speak that impossible thing

that only arises from educational r(el)ationality as a theoretical-practical space of a new way of conceiving the relationship that occurs in educational practice together with a rationality that incorporates what happens unpublished in it and which, in turn, constitutes what is most proper to education.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

Introducción	13
Problema de investigación	16
Propuesta de investigación	21
Metodología	32
Preguntas fundamentales	33
Objetivo general y objetivos específicos	34
Estructura	34

BLOQUE I

1. Modernidad, sujeto y razón

1.1. Constitución sociohistórica y filosófica de la subjetividad moderna	38
1.2. Modernidad y racionalización	61
1.3. Dominio de la racionalidad instrumental sobre la naturaleza, el mundo y el sujeto	72

BLOQUE II

2. Bases conceptuales para la formación relacional

2.1. Definición, alcance teórico y aplicación de la filosofía hermenéutica de Gadamer	84
2.2. Coordinadas hermenéutica para una formación relacional: lenguaje, historicidad y comprensión	98
2.2.1. <i>El lenguaje es la condición fundamental de ser en el mundo</i>	104
2.2.2. <i>La historicidad es la situación fundamental de las relaciones humanas</i>	108
2.2.3. <i>La comprensión es la estructura fundamental de la existencia</i>	113

3. Para una Hermenéutica filosófica de la formación relacional

3.1. Estatuto hermenéutico de la formación en Gadamer –y un <i>excursus</i> a Nietzsche–	133
3.2. Consistencia conceptual de la relación entre hermenéutica y formación	165
3.3. El diálogo como epifanía lingüística de las narrativas de sentido para la Hermenéutica filosófica de la formación relacional	183
3.4. Rendimiento educativo de la Hermenéutica filosófica de la formación relacional	207

CONCLUSIÓN Y PROSPECTIVA	219
---------------------------------	-----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	236
-----------------------------------	-----

Presentación

Introducción

Este trabajo de Tesis doctoral es el resultado de más de 25 años dedicados a una búsqueda de la mano de la filosofía, de la hermenéutica, de la ética, la antropología filosófica y sociocultural y ahora de la filosofía de la educación por la comprensión de la condición racional del sujeto contemporáneo y su temple relacional en la construcción de las narrativas de sentido individuales y colectivas al interior de la modernidad como proyecto para la promesa del progreso, de su experiencia interpretadora de la historia y de su comprensión huidiza sobre nuestros tiempos de incertidumbre que ahora asumimos impertinentemente con una reflexión sobre el estatuto, naturaleza y condición de posibilidad hermenéutica de la educación como espacio de humanización y tiempo de comprensión interhumana. Comprender los avatares de la subjetividad moderna que, en el espacio-tiempo de la educación, ha resultado un desafío que trasciende lo teórico, se instala en lo práctico y determina lo humano, a saber, en su capacidad relacional, su habilidad dialógica, su facultad transformadora y su talento para la convivencia ética. Prueba de esto, han sido los trabajos presentados sobre la modernidad y la filosofía hermenéutica (Vergara, 2008a, 2008b, 2010, 2011a, 2011b, 2011c, 2012, 2014, 2017, 2019, 2020a, 2020b y 2022) a los que se hace referencia y han servido de base teórica al actual trabajo.

Nuestro trabajo se enmarca en la corriente de la filosofía de la educación, específicamente en una Hermenéutica filosófica de la educación con una pregunta/brújula sobre la naturaleza filosófica de la educación, específicamente sobre las condiciones hermenéuticas de posibilidad, sobre, en palabras de Fullat (1987), «el para qué sintetizador» (p. 9), o sea, aquello integrador y coimplicador de «una filosofía de la educación [que] es un *decir* peculiar sobre los hechos educativos, *decir* que tiene que ver con la *theoria*, con la *sophia* y con la *phrónesis*» (p. 15), es decir, sobre los relatos de la educación, con la mirada, con la voz y con la mano; un decir que habla de una hermenéutica como una herramienta teórico-práctica útil para analizar el fenómeno educativo en el horizonte de la comprensión de los interlocutores dialógicos situados en una tradición cultural y proyectada desde su historicidad teniendo en vista la finitud.

Nuestras fuentes principales provienen de la filosofía hermenéutica contemporánea elaborada por Hans-Georg Gadamer y su entramado conceptual referido a la formación donde sus polos son el carácter ontolingüístico de la existencia humana y el método circular para acceder a la verdad cuyo esfuerzo hermenéutico «tiene como tarea poner al descubierto un todo de sentido en la multilateralidad de sus relaciones» (p. 564) y su aplicación al universo teórico-práctico educativo para develar hermenéuticamente un orden intersubjetivo desde el cual se desarrolla una práctica educativa fundada en la experiencia de diálogo cuya finalidad es la comprensión interhumana como esencia y finalidad de la educación con algunos guiños al pensamiento de Friedrich Nietzsche y a la hermenéutica simbólica desarrollada por Andrés Ortiz-Osés en un diálogo con algunos postulados de la filosofía de la educación trabajada por Joan-Carles Mélich en la perspectiva de la finitud. Para ello, orientamos nuestro interés hacia la profundización en el conocimiento y construcción de esta propuesta teórica inscrita en un marco teórico hermenéutico inscrito siguiendo las siguientes coordenadas:

1. el lenguaje es la condición fundamental de ser en el mundo;
2. la historia es la situación fundamental de las relaciones humanas;
3. el diálogo es la epifanía lingüística de las narrativas de sentido de la comprensión interhumana; y
4. la comprensión es la estructura fundamental de la existencia.

Este marco conceptual se vincula con el universo educativo con lo que provisionalmente llamamos hospitalidad dialógica ante la patología relacional del mutismo actual con el fin de recuperar el valor originario de la experiencia hermenéutica de la práctica educativa de integración de los acontecimientos subjetivos que decantan lingüísticamente en la relación humana que, a su vez, se juega en el tejido conceptual entre la capacidad dialógica, la voluntad de interpretación y la experiencia comprensiva, con lo cual podemos definir, también provisionalmente a la educación desde la perspectiva hermenéutica considerando estos puntos referenciales:

1. proceso de permanente humanización realizada humanamente;
2. acción intersubjetiva realizada con otros en un entorno desde un mundo valórico;
3. construcción de la integración social o socialización como elemento fundamental de la cultura para el perfeccionamiento humano; y

4. intencionalidad como fenómeno racional y relacional entrelazado por el diálogo desde una simetría relacional educativa.

Además, la comprensión desde la perspectiva hermenéutica debe atender a los siguientes elementos para una relación fecunda con la educación:

1. la comprensión debe remitirse siempre a una experiencia vital;
2. tal vivencia debe inscribirse en un marco cultural o tradición;
3. debe tener una perspectiva comunitaria o social y solidaria;
4. la comprensión siempre es relación, es decir, es comprensión interhumana;
5. la comprensión al ser interhumana abre nuevos horizontes de comprensión de la práctica educativa; y
6. tal apertura solo se entiende como diálogo o interacción relacional para la formación.

Estas coordenadas teóricas marcan la facultad hermenéutica de la educación ante la situación actual de una época marcada por lo que Han (2012) denomina «la desaparición de la otredad» (p. 17) y Mèlich (2007) al referirse sobre la consecuencia del mundo técnico, afirma que «la tecnología nos acerca a las cosas, pero nos aleja de las personas [...] nos convierte en objetos, no en sujetos» (p. 99), lo que es coincidente con una educación tecnocognitiva, tecnocompetitiva que, al ser fundamentalmente antidialógicas, frenan el flujo de intercambio de interpretaciones para una comprensión que asegure aquello que la educación al interior que las sociedades complejas han sustituido por la tecnoburocracia de la administración educativa: la presencialidad espaciotemporal para una supervivencia de lo humano. La formación relacional busca la esencialidad de la educación a través del diálogo como componente fundamental de la práctica educativa. Además, las interconexiones de estos marcos teóricos y sus elementos conceptuales, posibilitan y fundamentan nuestra propuesta por una Hermenéutica filosófica de la formación relacional. Gallagher (1992) sostiene que todo análisis de la experiencia educativa, y que toda práctica educativa deba contar con un análisis paradigmático de interpretación (p. 27), es decir, disponer de una hermenéutica robusta para la educación, pues disponiendo de una teoría de la interpretación, se dispone de una teoría del aprendizaje, disponer de una teoría hermenéutica de la educación, se dispone de una teoría de la educación sobre la experiencia y práctica educativas.

Junto con esto, esperamos con nuestro trabajo abrir caminos teóricos para dotar de instrumentos hermenéuticos a la práctica educativa y proponer un cambio en la gramática

educativa para una conexión real y efectiva a través del diálogo que suture, siguiendo en esta imagen/idea a Ortiz-Osés, la fractura originaria de nuestro pecado moderno del progreso/competencia y disponga a la educación y a la formación a no ser considerados ámbitos fragmentados y burocratizados de desarrollo de cualidades, capacidades y talentos del rendimiento para el desempeño mercantil disfrazados de la promesa por una formación integral, sino el espacio donde se juega la plenitud de lo humano y garantice su proyección histórica en su finitud; esperamos dotar a los teóricos y profesionales de la educación con elementos teórico-hermenéuticos para ser usados y aplicados en la práctica educativa humanizadora, una práctica que espera devolver la voz de los interlocutores del proceso formativo, sea la tradición, la escuela, la familia, la sociedad o la universidad, una voz frente a otro tipo de voz que acalla a la humana: la muda voz ensordecidora de las redes digitales que pobla, inunda y eterniza la conexión reduciendo la comunicación humanizadora del diálogo como también la voz ausente en el diálogo inexistente entre los seres humanos. Hemos olvidado que el lenguaje nos hace humanos y que el diálogo nos hace humanidad; que el diálogo pone en juego a la humanidad referido a la activación de lo humano que hay en las palabras y el enmudecimiento pone en juego a lo humano referido al riesgo a la insignificancia u obsolescencia de lo que Fullat (2000) ha llamado el «*animal educandum*» (p. 75), es decir, en constante proceso educativo, pues el sujeto es inexorablemente un ser educativo, ya que en la educación el sujeto es objeto a la vez dentro del ineludible proceso de educación; la educación no solo es una necesidad de completud de lo humano, sino un único destino de humanización.

Problema de investigación

Innerarity (2022) realiza un descarnado y realista diagnóstico de la situación del sujeto contemporáneo respecto al conocimiento y su capacidad racional de construir el saber ante la «desregulación del mercado cognitivo» (p. 10) en un escenario de caos informativo e informático, que lo denomina un tecnopopulismo que disuelve el pluralismo con la promesa de resolver la totalidad de los problemas que paradójicamente ella provoca solo con más técnica; nuestra época son tiempos de incertidumbre donde el conocimiento no es garantía de confianza, paz y convivencia, pues «cuanto más sabemos colectivamente, menos autosuficientes somos individualmente» (p. 13). Confiamos ciegamente en las teorías

provenientes de la ciencia, pero desconfiamos radicalmente del otro, una ecuación que solo desorienta y haga que «oscilemos entre una ingenuidad desmedida y un descontrol de nuestras capacidades críticas» (p. 12). Paradojalmente, nuestra «subjetividad sobrecargada» (p. 11) nos pone en una «situación de minoría de edad inocente (por utilizar la célebre expresión de Kant, *a sensu contrario*)» (p. 12). El avance en el conocimiento, en el ejercicio racional de la crítica, en la dimensión teórica de la existencia, hoy, «nos hace, a la vez, más sabios y más ignorantes» (p. 13). Y en esta contradicción, la educación a la intemperie, se ve exigida por hacer posible que le da su alcance y razón: la humanización interhumana.

En este mismo orden de argumentación, el escenario de cese digital de la pedagogía, el debilitamiento del poder/autoridad de la tradición cultural, la transversalización de la competencia como criterio de calidad global y el individualismo como narrativa de sentido colectivo, la educación actual ha quedado a la intemperie del silencio, por ello, es necesaria una hermenéutica que resguarde el ejercicio teórico del saber cómo la experiencia práctica del aprendizaje para la comprensión interhumana que salve a la educación de la estrategia administrativa como causa de su enmudecimiento, pues cuando, como afirma Pagès (2023)

la política es sustituida por la gestión administrativa no hay política [...] y cuando la política se convierte en una mera gestión administrativa, entonces, no hay otro con quien hablar y, por lo tanto, no necesitas a alguien inteligente. Creo que esto es lo que está pasando: están los burócratas de la educación sentados en sus oficinas trabajando con un Excel, pero no hay nadie en el otro lado, no hay interlocutor y entonces multiplican los procesos administrativos cuando lo que habría que hacer es reducirlos, incluso la misma gestión curricular. (pp. 44-45)

La ausencia de interlocutores ha terminado por fragmentar el saber y vaciar los espacios y prácticas educativas llenándolos de procedimientos burocráticos de un «sistema [...] diseñado para que no haya contacto entre las personas» (p. 45), un sistema que escribe las políticas de la negación que desplazan al sujeto de la historicidad en lugar de las narrativas de sentido que conectan al sujeto con el significado total. La educación debe recuperar la función de conectar a los interlocutores en la experiencia humanizadora del saber, de conectar a los sujetos con lo real; hoy las y los estudiantes si antes eran compañeros en el silencio para escuchar al profesor y a otros, hoy son compañeros del silencio profundo de la indiferencia, pérdida de la autoridad de los docentes y riesgo de que el valor y finalidad de la

educación ya no estén ahí donde siempre estuvieron. En este sentido, es relevante el papel de la fusión de horizontes de Gadamer que considera Pagès para relevar la necesidad de la educación en la actualidad, una educación que recupere la conexión entre los seres humanos, dotándole al diálogo del carácter esencial de la educación para una práctica educativa para la resituación significativa de las relaciones humanas. El espacio dejado por la educación tradicional, lo está llenando una red de relaciones digitales de proximidad virtual y vinculación artificial.

Acercarnos a la naturaleza hermenéutica de la educación, es reconocer su complicidad y profundizar en su parentesco teórico-práctico ha significado correr algunos riesgos, una suerte de riesgo a lo obvio, a una indicación de lo inútil, dirigirnos hacia un lugar que no conduce a ningún lado o ir hacia lo no explorado por la crítica incluso exponernos ante el riesgo de un trabajo banal y sin alcance teórico y menos práctico. Sin embargo, la situación actual del saber y del aprender, la configuración moderna del sujeto contemporáneo, la precariedad teórica de la ciencia entregada a la versionalización de la tecnología que caduca o inútil para el mercado sin paradigmas teóricos relevantes para la explicación del lugar y condición del sujeto en lo real, sino que solo mecanismos tecnológicos y estrategias de mercantilización para el consumo, la detención de los sistemas de gobierno por propuestas de autogobierno, las estructuras políticas y de autoridad ciudadana, la transformación de los núcleos de transmisión de valores, tradiciones y costumbres, la digitalización de las relaciones y la conllevada privatización de las emociones y experiencias en doblajes de vidas atrapadas en las redes sociales que social no tienen nada junto con el fracaso de la moral ante la excesiva codificación de las acciones humanas bajo un manto insoportable de leyes, normas y máximas sin imperativos morales, filosóficos, teológicos ni políticos. Es notorio que durante el siglo XX el riesgo de las teorías filosóficas, políticas y su relación simbólica con la ciencia, la economía y la tecnología era la cosificación, hoy es la codificación algorítmica que valida la existencia humana en el mundo digital.

El problema detectado es que la educación se ha visto absorbida por una suerte de monologismo desvinculador donde el diálogo resulta el componente neutralizador de esta condición silente a pesar de que el sujeto dispone de una habilitación lingüística única y original, como afirma Gadamer (2004): «la capacidad para el diálogo es un atributo natural del ser humano. Aristóteles definió al hombre como el ser dotado de lenguaje, y el lenguaje se da sólo en el diálogo» (p. 203). La incapacidad para el diálogo es una consecuencia de una modernidad truncada como promesa, proyecto y progreso. El sujeto es siempre un ser

comprensor, pues está hermenéuticamente situado en una determinada interpretación –situación histórica o historicidad, determinantes socioculturales, territoriales, etc.–, es decir, su situación hermenéutica despliega el ser comprensor del mundo. Siguiendo esta línea de reflexión, la situación educativa del ser comprensor del mundo sería la capacidad –y necesidad– de situar a la formación como un proceso de comprensión relacional, en otras palabras, es la experiencia individual y colectiva o social de comprender dialógicamente el mundo es lo que hace posible una educación con sentido.

Por su parte, la situación sociocultural y filosófica de la subjetividad se inscribe al interior de una modernidad concebida y legitimada como un proyecto inacabado e inacabable, es decir, en tanto eje de cambio de la razón en la historia, síntesis superior de realización histórica y juez crítico del tránsito de la humanidad hacia su desarrollo pleno, asumiendo las tareas propias de la naturaleza y los dioses, sobre un eje central: el relato de la promesa del proyecto por el progreso, la que se sustenta en la tesis de que el progreso o racional emancipación subjetiva de la naturaleza objetiva o racional organización del caos natural para el control, es decir, en el ordenamiento social y natural y en la evolución humana habría articulado la universalidad de la razón y del individuo. Tal relato cuenta con la existencia de un sujeto individual, una razón universal y un proceso ordenado y controlado de acontecimientos dirigidos hacia la emancipación de la humanidad y su plenitud material como sucedáneo de la felicidad. Sin embargo, este relato expresa también las modulaciones contradictorias, retardarias y retroprogresivas de la modernidad para el sujeto. Actualmente, no nos hemos dado cuenta de que el mundo se ha silenciado, ha perdido su capacidad de resonancia de sentido. Y en este cómodo e inadvertido silenciamiento del mundo, el mutismo como patología relacional deshabilita al lenguaje en su capacidad de hospitalidad dialógica para la construcción colectiva del mundo desde una formación relacional. Este mutismo se ha debido a una nueva incapacidad para el diálogo y ante una nueva transformación lingüística propia de la digitalización y virtualización de lo real, es decir, la entrada de lo digital y virtual al mundo ha convertido al mundo en digital y virtual, transformando las modulaciones, relaciones y racionalidades humanas: lo que denominamos con el neologismo de *r(el)acionalidad*¹.

¹ Cabe mencionar que este neologismo hace eco especialmente a lo que en sociología ha elaborado Donati con el concepto de “razón relacional” (2008a) y que lo explica (2008b) de la siguiente forma:

La sociedad relacional es la sociedad que tiene que producir, que tiene que generar *lo humano* de manera mediata, es decir, a través de una intención, de una relacionalidad propia, porque la sociedad no sigue siendo inmediatamente humana. Hasta hace unos años *lo social* era

La r(el)acionalidad tiene las siguientes acepciones:

1. que entre dos –o más– sujetos hay una cierta distancia que les distingue y les conecta al mismo tiempo;
2. que esta relación existe en su historicidad, es decir, tiene una realidad propia, autónoma e independiente;
3. que tal realidad tiene su modo de ser o estructura propia; y
4. que este modo de ser está abierto e incompleto.

A partir de estas afirmaciones, buscamos esclarecer los fundamentos hermenéuticos del comprender para una formación relacional que oriente las prácticas educativas teniendo como norte una posible y necesaria des-instrumentalización de la formación como acontecimiento relacional y socio-temporal entre el sujeto y el mundo para el comprender interhumano. Este proceso tiene tres acepciones principales respecto de la subjetividad, la intersubjetividad y las narrativas del sentido como aristas de la r(el)acionalidad educativa:

1. es aquello que se interpreta, no siendo comprensible, pretende hacerse pasar por un significado que releva un sentido;
2. se refiere a lo que es posible que sea interpretable o comprensible, pero no se ha experimentado todavía; y
3. supone la idea, juicio o teoría que se supone comprendida, aunque no se haya interpretado o experimentado, y a partir de la cual acontece el diálogo relacional.

Para Rosa (2020)

la concepción de la educación como un proceso de desarrollo basado en competencias domina actualmente en la ciencia y en la política [...]. Este es el sueño de la política educativa actual; sin embargo, todo maestro sabe muy bien, en función de su experiencia cotidiana de enseñanza, que la educación no

inmediatamente humano, era el producto de los hombres. Ahora *lo social* no es inmediatamente humano en el sentido que las comunicaciones, las tecnologías producen relaciones que no son inmediatamente humanas. En esta condición tenemos que buscar lo humano, una relacionalidad que es intersubjetiva entre sujetos no entre máquinas o artefactos. La sociedad de lo humano no es una cosa ideal, es la realidad de la sociedad que se genera de manera humana en el ambiente a través de una cierta relacionalidad. Muchas cosas no se producen de esta manera, sino de una manera no-humana que no quiere decir inhumana. No humana significa no específica de la especie humana, del género humano; la sociedad de *lo humano* es la misma en la que vivimos, pero mirada desde el punto de vista de lo que hay de humano, dado que en lo social se dan elementos que no son humanos.

funciona así [...]. La educación es –en el mejor de los casos– un proceso semidisponible de entrar en resonancia entre el sujeto y el mundo, o entre un niño y un determinado segmento del mundo; la educación no tiene lugar cuando se adquiere una determinada competencia, sino cuando un determinado segmento del mundo socialmente relevante comienza a hablar [...]. Las competencias no son nunca el fin último de la educación; se convierten en el fin último de la política educativa porque, a diferencia de la formación propiamente dicha, por lo general pueden ser medidas con exactitud y puestas a disponibilidad. (pp. 102-104)

Digamos sobre lo anteriormente expuesto, que la esencia del lenguaje se da en el diálogo, en palabras de Giannini (1965) «el lenguaje y solo el lenguaje, asume el privilegio de ex-ponernos, pro-poniendo para nosotros un mundo común» (p. 89). Por ello, el diálogo es la disponibilidad de aquello común que los interlocutores experimentan y solo se alcanza el mundo a través del diálogo como la resonancia que hace vibrar a la formación. La resonancia dialógica de la comprensión interhumana fundamenta una formación contraria a la alienación monológica de la competencia, es decir, abierta al otro en sus necesidades humanas esenciales y no las creadas por el mercado, continúa Rosa (2020):

La formación, entendida en términos de la teoría de la resonancia, no apunta a la construcción del sí mismo ni del mundo, sino a la conformación de la relación con el mundo: no se trata del autorrefinamiento individualista o atomista ni del dominio desapegado del mundo, sino de la apertura y la instauración de ejes de resonancia. (pp. 313-314)

Por lo demás, para Rosa (2019) el concepto de resonancia adquiere centralidad a la hora de establecer la diferencia entre la apropiación en tanto que disponibilidad ética y la asimilación transformadora del mundo. Este eje resonante de la relación con el mundo se activa a través de la relación interhumana que le salva del silencio alienante del mundo cuando calla, enmudece y no es resonante. El diálogo es ese «hilo vibrante de resonancia entre el sí mismo y el mundo» (p. 75), es la experiencia de inconmensurabilidad lingüística y de conmensurabilidad ontológica de aquella interacción relacional con el que el sujeto se conmueve y se transforma recíprocamente, pues la conmoción exige una respuesta propia de la interpelación dada por el lenguaje.

Queda por preguntar: ¿cuál es el anclaje teórico de la educación contemporánea?, ¿cuál es la teoría filosófica hermenéutica que exprese adecuadamente la naturaleza y alcance de la educación?, ¿cuál es su seguridad ontológica, su certeza objetiva y su suelo epistémico que garantice la coimplicación entre lenguaje y mundo, entre racionalidad funcional y simbolización vinculante de las narrativas de sentido con las prácticas educativas?

Propuesta de investigación

Nuestra propuesta espera responder a la pregunta: ¿cuál es la relación entre hermenéutica filosófica y educación? Y nuestra respuesta provisoria es que la filosofía y la educación elaboran un mensaje inmanente de carácter trascendente conformando una r(el)acionalidad educativa desde subjetividades dialógicas y busca establecer nuevos espacios relacionales educativos con una exploración teórica desde el entramado conceptual de la filosofía hermenéutica en el pensamiento de Gadamer como condición de posibilidad para una formación relacional fundada en el diálogo que haga frente al enmudecimiento de la educación actual y le devuelva a la práctica educativa su valor extraviado en la burocracia administrativa del indicador competente para el mercado. Buscamos elementos teóricos para la constitución hermenéutica de la experiencia formativa hilvanando un tejido relacional para establecer una arquitectura interpretativa para la comprensión como esencia y finalidad de la educación; estudiar la articulación e integración como teoría hermenéutica relacional de la educación como práctica interhumana fundada en una tra-dicción para una comprensión efectual propia de lo que hemos denominado Hermenéutica filosófica de la formación relacional.

El objeto de estudio o fenómeno para investigar, interpretar, comprender y explicar— es la apertura hermenéutica de la filosofía de la educación a la comprensión interhumana como esencia, horizonte y alcance de la educación a través del diálogo para una r(el)acionalidad educativa. Para Mèlich (1994) «la educación trasciende el horizonte del mundo de la vida» (p. 161) individual para construir un mundo de la vida común y esta trascendencia es la apertura a la finitud humana por lo que se hace necesario asumir que «educar es, en esencia, lanzarse hacia el otro» (p. 18) con un arrojito hacia lo desconocido buscando lo por conocer. Es la profunda confianza y reconocimiento que el otro posee algo que yo no, y que uno posee algo que el otro espera. Para Nussbaum (2011): «la educación

debe ayudarnos a comprender el mundo, a pensar de manera crítica y a actuar con empatía y respeto hacia los demás» (p. 32) y para Taylor (1992) «la educación debe ayudar a las personas a entenderse a sí mismas y a su mundo, y a encontrar su lugar en él» (p. 61). Y para Gadamer (2005) «la apertura hacia el otro implica, pues, el reconocimiento de que debo estar dispuesto a dejar valer en mí algo contra mí, aunque no haya ningún otro que o vaya a hacer valer contra mí» (p. 343).

Aquí se produce un quiebre en el horizonte cerrado y mudo de la educación contemporánea. El otro como oportunidad y esperanza y no como competencia y riesgo; la única competencia es la de sujeto en relación con otro. Sino aprendemos a comprender nuestro habitar el mundo, solo aprenderemos a funcionar y responder a las pulsaciones de control mercantil. Cabe preguntarse ¿se puede ser competente sin comprender el valor de las funciones que realizamos?; ¿es posible aprender sin comprender profundamente el alcance de las relaciones humanizadoras que se juegan en la educación? La educación es un acontecimiento hermenéutico de comprensión interhumana como estructura fundamental de la condición lingüística de nuestro habitar el mundo. No hay habitar el mundo sin relación, por tanto, no hay educación sin este habitar relacional en el mundo.

La experiencia hermenéutica de comprensión de lo humano es el principio nuclear de la educación, pues expresa la inquietante incompletud de la existencia que solo se resuelve en la relacionalidad con el otro y el mundo, por tanto, *toda educación es relación pensada e interpretada para una comprensión interhumana y humanización formativa*. Insistimos, *la educación es un acontecimiento hermenéutico como estructura fundamental de la condición lingüística de nuestro habitar el mundo para la comprensión interhumana*.

Mèlich (2021) reflexiona sobre la situación humana y su pertenencia al mundo desde la finitud existencia y nosotros la relacionamos con la experiencia hermenéutica de comprensión interhumana a través del diálogo. Esta pertenencia se debe a la habitación lingüística, «sin gramática no es posible habitar el mundo» (p. 13), donde la gramática, el relato es expresión de la condición racional del sujeto en una «época rica en conocimiento y pobre en sabiduría. Saber no es conocer. El conocimiento atrapa el mundo en categorías, en fórmulas y en conceptos. La sabiduría, en cambio, abandona las garras del concepto y se abraza al fluir de la metáfora» (pp. 13-14) y se entrega a lo incierto. En este escenario, la educación es el espacio dónde se aprende a habitar el mundo, a construir las relaciones necesarias para la construcción de las narrativas de sentido individuales y colectivas, consensuar las normas morales y la reflexión ética sobre nuestra libertad, responsabilidad y

convivencia política en un mundo donde impera el régimen disciplinario de bloqueo de la experiencia de mundo, habrá que «ubicarse en los márgenes y aprender a pensar desde el orden de una biblioteca» (p. 14), un lugar frágil, lábil, es «un orden sombrío que no obedece –al menos, que no tendría que obedecer– a la imposición dogmática de un régimen con pretensiones de ciencia, de moral o de política» (p. 14). Para aprender a habitar el mundo es necesario educar en la indisponibilidad –en clara contrariedad a lo propuesto por Rosa y el carácter de disponibilidad del mundo moderno–, es decir, en que el mundo no puede someterse completamente a nuestros intereses, necesidades y exigencias, por ende, «no está bajo nuestro dominio, por eso inventamos “sistemas simbólicos” de regulación y colonización del mundo (teológicos, políticos, económicos, tecnológicos)» (p. 15), olvidando que la habitación humana en el mundo es desde la finitud, la precariedad y la incompletud. La educación es un espacio de simbolización regulatoria, normativa y política, pero, a la vez, es un tiempo para la realización, la libertad y la humanización: «educar en ese límite [el de la finitud], en la pobreza necesaria para existir, educar en la vergüenza para conseguir que la arrogancia –tan afín a la condición humana– sea desechada, es imprescindible para que el mundo no termine desempalabrado para siempre» (p. 15) que «abre las puertas al vacío» (p. 45). La condición de finitud inscrita en la indisponibilidad nos fuerza a aceptar nuestra condición y que existimos y somos en un mundo apalabrado en el diálogo. La existencia comienza en la narración, la existencia comienza en el diálogo, pues el diálogo que se produce en el entre hermenéutico de la indisposición del mundo donde «habitar el mundo es existir siempre en un trayecto, en una encrucijada» (p. 24). Ser parte de la historia, ser en el mundo «es habitar una gramática que, de forma insistente y temblorosa, no se vincula a una historia y a un relato. Ser en el mundo, por consiguiente, es habitar un tiempo, una tensión, un vínculo» (p. 25). Este vínculo descansa en la relación dialógica sobre la que se instala la formación relacional. Puesto que «el mundo es una gramática que nos habita desde el momento en que vivimos la experiencia de lenguaje como *lenguaje*» (p. 31), es decir, vivimos acostumbrados a una relación natural entre las palabras y las cosas –cuestionada por Foucault (2009)– en lo que podríamos llamar, un nominalismo funcional que ordena lingüísticamente el mundo, le dona claridad operativa y orientación estratégica. El lenguaje designa la alteridad que de suyo constituye la r(el)acionalidad y el diálogo designa que de suyo define a la interacción relacional simétrica.

Cabe preguntarnos ¿qué sucede cuando aparece el otro en el horizonte de la finitud del habitar el mundo? Surge el mundo relacional, el cruce narrativo, el modo dialógico, el uso

de la libertad y la ineludible existencia frente y entre las cosas como el inevitable estar y habitar al interior del consensuado ordenamiento social. Debemos evitar el desempalabramiento del mundo, pues no solo corre peligro la relacionalidad humana, sino la conformación de las narrativas de sentido de lo humano dada la pérdida de validez de la palabra por «el imperio de la lógica del progreso, la avidez de novedades, el menosprecio de la memoria, la aceleración del tiempo, la impasividad frente al sufrimiento, la indiferencia ante la singularidad, etc.» (p. 16).

La consecuencia de esto es la ruptura entre el sujeto y el mundo y las narrativas de sentido, lo que trae la pérdida de resonancia de la existencia ante la entrada del otro en el relato del uno para una gramática del nosotros. Tal como nos dice Savater (2004), «no es un monólogo, sino que proviene del intercambio de sentidos, de la polifonía coral. Antes que nada, la educación es la revelación de los demás, de la condición humana como un concierto de complicidades irremediables» (p. 35). Aquí no se trata de la necesidad del otro desde la funcionalidad de las relaciones, eso supondría que la humanización de lo humano es funcional al mecanismo de relaciones sociales para el mercado. Supone la inclusión polifónica de la diferencia consensuada por el diálogo cómplice.

La base de la existencia humana es relacional, es decir, el sustento vivencial, social y cultural está definido y determinado por la relación interhumana y su relación con el mundo. Debemos comprender profundamente este simple principio acallado por la instrumentalidad de la razón que, continuando con Mèlich (2021), «imposibilita las relaciones cordiales con el mundo» (p. 73), incluso inadecuadas, pues para habitar el mundo es necesaria una relación que Mèlich denomina poética siguiendo en esto a Hölderlin poniendo en el centro de la existencia a la palabra en comunidad; la instrumentalidad de la relación con el mundo ha producido una anulación metafísica de la vida como existencia imposibilitando «una razón existencial que se atreva a mirar cara a cara a la incertidumbre» (p. 74).

En este mismo orden de ideas, Gadamer sostiene en una entrevista realizada por Ortiz-Osés (1976) que a

la hermenéutica filosófica concierne a la totalidad de nuestro acceder al mundo [...] es el modelo de lenguaje y su forma de realización —o sea, el diálogo— quien soporta no solo el entendimiento entre los hombres sino el entendimiento sobre las cosas de que consta nuestro mundo. (p. 9)

El gran problema para la hermenéutica es el de la correcta interpretación para alcanzar una adecuada comprensión, por ello, el presupuesto sustentador de todo éxito hermenéutico es, para Gadamer (2005) el de «la univocidad de sentido al que se hace referencia» (p. 473). Comprender algo, comprenderse a sí mismo y comprender a otro son siempre aplicaciones a las posibles situaciones del intérprete sabiendo que, aunque tenga que interpretarse en cada caso en forma distinta, sigue siendo un mismo texto, relación o existencia el que cada vez se presenta en forma distinta. Por eso «la interpretación no es creación de sentido» en sí mismo desconectado de la situación histórica y de la relación interhumana (p. 480) ni menos sin el horizonte de posibilidad de la comprensión. El proceso de llegar a comprender es una fusión de horizontes entre el horizonte de significados y expectativas –prejuicios– del intérprete y el del texto, o el de otro sujeto o el de otra cultura; hablar de fusión de horizontes remite necesariamente a la noción de historia efectual que es el modo en que opera «la historia sobre la conciencia limitada del intérprete» (p. 371).

Siguiendo a Muñoz (2006) podemos mencionar los cánones más representativos de la hermenéutica: «la ampliación de sentido; la autonomía del objeto y la atención de las tradiciones; la creatividad; la conciencia de la propia historicidad; y, la consciencia dialógica» (p. 24), las que son claramente las más representativas del proyecto hermenéutico, a las que podemos agregar, la intersubjetividad de la propia situación determinada por las coordenadas históricas como además, el protagonismo en la historia y su dependencia, además, la creatividad en la comprensión de los relatos sean textuales o culturales, abriendo a nuevas perspectivas lo traído por la tradición como horizonte interpretativo y claramente, el diálogo en tanto dialéctica abierta y situada, ensancha la unidad del círculo metodológico. Desarrollaremos esto más adelante.

Entonces, entenderemos por hermenéutica como aquella disposición antropológica relacional para una formación comprensiva sobre la condición dialógica de la existencia; como aquella experiencia de pensar la interpretación, de decir la comprensión y de compartir las narrativas de sentido en un diálogo transformador, a través del encadenamiento infinito de las interpretaciones para el develamiento de la comprensión para una r(el)acionalidad educativa como horizonte y finalidad de la educación. El *telos* de la filosofía hermenéutica como de la educación es la comprensión interhumana al compartir el mismo horizonte narrativo de sentido y solo difieren en el camino, pero su finalidad es la misma, no hay comprensión sin la experiencia formativa y no puede haber educación sin una comprensión de ella y de su valor y alcance humanos. Consideramos que la esencia de la educación es

hermenéutica, que la educación tiene una matriz hermenéutica que de suyo la define, pues comprender el mundo, comprenderse en el mundo y comprender al otro son las coordenadas existenciales con las que se tejen los caminos de interpretación, situación y proyección de la existencia humana y son las mismas con las que se tejen las de la educación. La comprensión es el punto de convergencia, el eje sobre el cual pivotan la experiencia hermenéutica y la práctica educativa.

El lenguaje tiene un decisivo rol programático en la articulación hermenéutica del pensamiento gadameriano, marcado decididamente por la fenomenología husserliana y la hermenéutica del *Dasein* heideggeriana y orientada a identificar aquella experiencia común del comprender, en palabras de Giannini (1965) la «estructura significativa total» (p. 92). Un factor determinante en la experiencia hermenéutica es el lenguaje en tanto condición universal para la relación del sujeto con el mundo. Para Giannini (1984, 1999), el lenguaje expresa la totalidad de lo real omnipresente de la palabra y la filosofía debe ser la garante para acceder adecuadamente a la experiencia a través del tiempo y del espacio, es decir, de la historia. Estas líneas dibujan lo que debe ser el diálogo si lo pensamos como aquella experiencia mediadora del poder de la palabra razonada y razonadora en la construcción del mundo y la comprensión del sitio, labor y destino del sujeto en sus infinitas interrelaciones. La palabra dialogada es la palabra impertinente de la acción vinculante que busca relevar la interpretación hermenéutica, cuya finalidad es una transgresión existencial y vital ante la racionalidad instrumental que ha copado lo real, ampliado los campos de la experiencia existencial, ha determinado los límites del conocimiento y desplegado una lógica de control de los procesos naturales y sociales, pero, sobre todo, de aquellos procesos metodológicos del conocer, aprender y comunicarnos interhumanamente.

Por su parte, para Gadamer (2005) el lenguaje es tanto «el medio universal en el que se realiza la comprensión misma» (p. 467) como «el horizonte y el medio en el que se realiza el acuerdo entre los interlocutores y el consenso sobre las cosas» (pp. 461-462). En la formación relacional, el lenguaje es también el medio universal, pero también el fin de las relaciones humanas, en el que se realiza la comprensión interhumana gracias al diálogo y consenso sobre lo que se funda la relación humana. Constantemente la educación se define y desarrolla en la relación comprensora. El giro lingüístico sitúa en el centro el problema del lenguaje como medio privilegiado de producción de lo social y como herramienta analítica del conocimiento de esta, abriendo un debate sobre el problema de la relación entre los

fenómenos que se pretenden explicar y las formas en que el lenguaje estructura nuestra interpretación del mundo, pues siguiendo aquí a Gadamer (2004)

la auténtica coordinación de los seres humanos se produce como resultado de ser cada cual una especie de círculo lingüístico y de que estos círculos se tocan y se amalgaman constantemente [...]. El lenguaje auténtico que tiene algo que decir [...] busca palabras para llegar a los otros, es una tarea humana general... pero una tarea especial para aquel que intenta trasvasar una tradición escrita al discurso hablado. (p. 224)

Los significados, siguiendo a García Amilburu y García Gutiérrez (2012), que nutren a una definición de educación atendiendo tanto a su etimología como a sus ámbitos y modulaciones como fenómeno sociocultural en directa confrontación a los procesos de adoctrinamiento, condicionamiento y adiestramiento (pp. 47-64) es aquel proceso solidario en el que cada cual acepta siempre al otro en un horizonte de entendimiento mutuo para su humanización y transformación. Aún más, como aquel proceso en el cual su finalidad es la comprensión, es decir, la educación actual es solo un medio para una adecuada y auténtica formación: la comprensión para una existencia humana a través del diálogo o en otras palabras, la educación actual es solo un medio que se ha considerado como un fin dada su utilidad para el mercado, pero lo que postulamos es una formación relacional como la finalidad de la educación, pues ¿no es acaso la finalidad de todo lo que hace el sujeto su realización plena, auténtica, colectiva y democrática?, ¿cuál sería el papel del diálogo al interior de estos procesos? La educación ¿es el lugar de diálogo por excelencia, es decir, sitúa a la palabra que en el diálogo traspasa la apropiación del conocimiento para ser conducidos hacia la formación en el horizonte comprensivo del otro, pues el diálogo se desarrolla entre el sujeto y su otro significativo en una comunicación bidireccional, constituyéndose como una ontolingüística dialógica de las relaciones educativas?; ¿cuál es la disposición fundamental de la formación si consideramos a la comprensión como la actividad primordial del sujeto?; ¿dónde se establecen las relaciones, aproximaciones, lejanías y límites entre hermenéutica?; ¿es posible establecer un modelo teórico-hermenéutico que se aplique en una formación relacional?; ¿podemos considerar que el problema central de la educación es atender a la cuestión del sentido, por tanto, es la hermenéutica en su naturaleza, teorización y aplicación, pues todo proceso educativo incuba una interpretación y entraña una comprensión? Propongamos una definición provisional de educación como aquel *proceso de*

permanente humanización realizada humanamente como una acción del sujeto con otros y con su entorno desde una intencionalidad valórica que permite la integración social o socialización como elemento fundamental de la cultura para el continuo perfeccionamiento humano.

Lo anterior, sugiere considerar a la existencia humana como una experiencia situada y proyectada en un horizonte de realización y plenificación. Por ello, la educación es un espacio individual y colectivo que posibilita esta experiencia y sitúa al sujeto en una r(el)acionalidad dialógica para la comprensión interhumana democrática y solidaria; es un espacio de simbolización regulatoria, normativa y política, pero, a la vez, es un tiempo para la realización, la libertad y la humanización; es una experiencia vital de transformación mutua de diálogo comprensor; es la relación entre mundo y palabra, donde el diálogo hace aparecer las narrativas de sentido en sus diversas modalidades de cohabitar la palabra en el mundo, espera ampliar los límites de la aplicabilidad de la hermenéutica para la comprensión interhumana, busca la palabra adecuada que traspasa los límites de lo finito, persigue construir una perspectiva hermenéutica de la totalidad relacional de los sujetos y, precisamente, porque no se consigue, comienza a resonar en el otro; si fenomenológicamente se develan las relaciones intersubjetivas en el plano educativo poniéndolas entre paréntesis, para la hermenéutica el diálogo abre el paréntesis ante la agónica relación lingüística interhumana de comprensión.

La educación se juega en un movimiento de aparición y retiro del educador en una mostración que se oculta y en una presencia que se retira, con el fin de que emerja la compleja totalidad de significaciones que surge de la existencia del educando. Este movimiento desde la perspectiva fenomenológico-hermenéutica es un tema de interpretación, pues, en la práctica, vemos el riesgo de la retirada de la educación al menos cómo se ha concebido hasta hoy. El diálogo muestra el camino al sentido de la existencia que emerge lingüísticamente en la experiencia hospitalaria de la palabra del otro. En la formación, ¿el proceso hermenéutico intenta reconocer los acontecimientos de la práctica educativa de los sujetos coimplicados en ella que dialogan acerca de la existencia, comparten saberes y trazan significados?, ¿es posible establecer a la hermenéutica dialógica que remedie las diferencias para un reconocimiento vivificante del otro?, ¿es posible considerar que la modernidad de la competencia-resultado del mercado con toda su exteriorización de las cualidades humanas y cultura de la autoformación, autoconsciencia, etc., es la responsable de la debilidad del diálogo comunal para la construcción colectiva de narrativas de sentido? Debemos aceptar que en el centro del proyecto de modernidad late una profunda melancolía por la relación y

extrañeza de una racionalidad inmanente, infalible y omnicomprendiva de los procesos humanos, sociales y naturales.

Ciertamente, toda práctica educativa es un ejercicio interpretativo de intercambio de significados que componen las narrativas de sentido desde las relaciones humanas dialógicamente formadas. En palabras de Freire (1970) una educación fundada en el diálogo como una «exigencia existencial» (p. 107) hoy podrá darle valor a su práctica en tanto comprensión del mundo, es decir, la finalidad de la formación no es otra que el sujeto se comprenda y comprenda al mundo, es decir, se constituya como una comprensión relacional. Para el pensamiento hermenéutico gadameriano, la formación para el sujeto es retornar a su morada, es decir, al lenguaje que custodia su condición ontológica universal, por ende, la formación entraña una condición hermenéutica de origen, pues el lenguaje es el medio de toda experiencia humana, pero solo en el diálogo, esa experiencia se convierte en educación y entrar en diálogo es la verdadera humanidad. La educación es una experiencia dialógica para la plenitud humana, que se ve aplacada por el cumplimiento de indicadores de competencia capitalista que regula la calidad educativa. Creemos profundamente que la educación es el resultado de la mediación dialógica entre el mundo, el sujeto y la palabra. Aquello que acontece en la interacción entre estos elementos, constituye el suelo relacional de la humanidad.

Por lo dicho, es que afirmamos que la Hermenéutica filosófica de la formación relacional postula que en todo diálogo es posible alcanzar el acuerdo y, por ende, en la condición lingüística hay una condición previa de posibilidad de la comprensión interhumana como integrantes de una comunidad racional y relacional, lo que les permite reconocerse mutuamente como interlocutores competentes abiertos al consenso. Surge la idea de una comprensión en potencia o la potencia de la comprensión como condición existencial para el diálogo, cuestión que se relaciona con la idea de voluntad de poder nietzscheana que veremos relacionada con el perspectivismo, es decir, en la naturaleza humana yace en potencia no solo la capacidad lingüística, sino la condición de comprensión.

Alcanzar un acuerdo se debe al lenguaje, medio y lugar en el que se efectúa el comprender y responsable de que la hermenéutica devenga, como sostiene Racionero (1991), en «una ontología de la lingüisticidad esencial de lo real» (p. 95). El lenguaje de esta forma se convierte en un trascendental que moviliza a los prejuicios y a las tradiciones de los involucrados hacia el diálogo, esto es, el lenguaje mueve sus respectivos horizontes y esto hace que se produzca la fusión entre éstos como necesaria acción para la composición de las

narrativas de sentido: la tradición ontolingüística de la comprensión. La finalidad del diálogo es llegar a un acuerdo sobre la r(el)acionalidad que tiene la comprensión interhumana. Por eso el *lógos* es siempre un dia-*lógos* donde la razón se desdobra sobre sí misma y, al mismo tiempo, sobre la razón del otro. El diálogo además, describe la transmisión de la reproductividad de la experiencia de la finitud y de la historicidad, es decir, de la tradición que subyace a toda comprensión en un circuito desde la pre-comprensión hacia la comprensión en un intercambio continuo de perspectivas interpretativas –referencias al perspectivismo nietzscheano– en un continuo proceso dialógico de autoformación –para y por sí mismo–, formación –para y con el otro– y transformación –para ambos y para todos–. Este circuito hermenéutico de formación se inicia en una prefiguración histórica de la tradición, una configuración lingüística de la situación temporal, una figuración dialógica para el reconocimiento y una re-inscripción de las narrativas de sentido para una coimplicación comprensiva de la r(el)acionalidad educativa.

Para la hermenéutica la formación se configura desde la experiencia lingüística de fusión de horizontes al diálogo como aquella epifanía lingüística de la comprensión interhumana. Y el universo educativo surge de la convergencia de la experiencia vital en la comprensión. La formación es un hecho inherente a la vida misma que se despliega en la relación comunitaria como eje de desarrollo humano, social y cultural; la educación conectada con la totalidad vital de la existencia humana, vivifica las relaciones e interacciones propias de la formación, humanizando y estableciendo los mecanismos propios en la construcción de sentido: diálogo, reconocimiento y alteridad. Una formación relacional sería aquella que abre nuevos lenguajes de entendimiento para la comprensión interhumana, pues no se queda en la ejecución del diálogo, sino en la hospitalidad dialógica del reconocimiento, acogida, acompañamiento y formación humana. Por ello, es que el lenguaje ocupa un papel fundamental en el progreso humano como el responsable de la humanización de la humanidad. El mundo se debe al lenguaje y el lenguaje configura lo que es el mundo, por ello, la educación debe expresar la pluralidad lingüística de los cruces teóricos, prácticos, existenciales y relacionales para la disposición de narrativas de sentido en los diversos contextos en los que se manifiestan como asimismo, debe describir la experiencia con la que se constituye el sentido. Una formación relacional sería aquella enraizada en la historia, en las tradiciones, en las relaciones nutridas de la contingencia ante la amenaza de la intrascendencia de las esencias absolutas y de los paradigmas cognitivos y modelos relacionales dominantes. Una formación relacional busca sus principios, supuestos y juicios en la contingencia del

diálogo y en la construcción colectiva de las narrativas de sentido en un espacio y tiempo históricos de carácter impertinente ante el orden del poder institucional.

Consideramos con esto que la educación no debe considerarse ni definirse solamente como un hecho ni una cosa, ni una interpretación ni menos una objetivación como tampoco un resultado o producto ni un aclaramiento doctrinal o ideológico, sino como un vivificante diálogo humanizador donde la hermenéutica adquiere un rol primario a la hora de la solidaria construcción comprensiva. La concreción del problema de las posibles relaciones entre hermenéutica y educación se juega en la propuesta por una formación relacional que profundice y amplíe el diálogo y la comprensión en la práctica educativa si situada y sitiada por procesos burocráticos de las rúbricas instrumentales para dar paso a las prácticas razonadas de la formación relacional que se despliega en contextos lábiles en constante mutación y evolución por las políticas de la negación que desplazan al sujeto, lo que exige que la hermenéutica sea una base duradera para una experiencia comprensiva en tanto sujetos del proceso educativo y no objetos del flujo productivo; vale decir, lo fijo en la práctica educativa es la constante interpretación, pero lo que se ha mantenido fijo y estable, son los instrumentos evaluativos, performativos y curriculares, abandonando la r(el)acionalidad educativa como inicio, medio y finalidad de la educación.

La Hermenéutica filosófica de la educación relacional aborda y registra en la historia la autocomprensión que se produce al interior del círculo hermenéutico: comprendemos y nos comprendemos en nuestros prejuicios, en nuestra tradición, en la historia; por ello, la relación sustantiva entre educación y hermenéutica es la de la experiencia de movimiento de horizontes fusionados en una tradición lingüístico-dialógica del comprender interhumano. La formación relacional se funda en una experiencia interior de formación, conformación y transformación humana: cultiva algo dado a través del lenguaje es lo propio del sujeto, por tanto, cualquier práctica educativa posterior, se enmarca en la adquisición de competencias técnicas que se alejan del verdadero y auténtico fin de la educación, a saber, la apropiación de aquello en lo cual anida la misma formación: la relación dialógica interhumana para la comprensión de su sitio en el mundo. La esencia de la formación solo se revela en la experiencia hermenéutica del diálogo, pues es en aquel “entre” la apropiación y el extrañamiento, solo en el surgimiento impertinente del otro, es que la formación se posibilita como un camino de formación y autosuperación. En palabras de Gadamer (2005) «el asentamiento en lo familiar y en el consenso permite la salida a lo extraño, la recepción de lo ajeno y por ende la ampliación y el enriquecimiento de nuestra experiencia del mundo» (pp.

222-223). Cuando surge el horizonte del otro (p. 377 y ss., p. 453 y ss. y p. 477) se abre el verdadero camino de formación relacional, pues si bien la formación es un proceso individual, solo cobra valor en el encuentro con el otro. En palabras de Freire y Faúndez (2013) «sólo aprendemos si aceptamos que lo diferente está en el otro; de lo contrario, no hay diálogo. El diálogo sólo existe cuando aceptamos que el otro es diferente y puede decirnos algo que no sabemos» (p. 57), pues la formación se juega en el impertinente intercambio entre subjetividades, alteridades y existencias donde el diálogo es el mediador entre el concepto y la experiencia educativa; el diálogo no es otro que el signo mismo de la experiencia educativa.

Metodología

Para alcanzar los objetivos propuestos en nuestro trabajo de Tesis doctoral hemos seguido el camino del método fenomenológico-hermenéutico que se inserta en la tradición filosófica del siglo XX y que se ha proyectado hasta nuestros días, el que asumiendo la historicidad en tanto que conjunto de conocimientos e ideas, discursos, pensadores y autores, constituyen una suerte de fuente o base metodológica para las prácticas de investigación en las ciencias humanas, filosóficas y educativas.

La fenomenología es el estudio vivencial de lo real y de la radicalidad esencial del fenómeno en su naturaleza y tal como se presenta a la consciencia; encuentra su aplicación en la descripción y análisis de los contenidos de la consciencia, procurando ahondar en sus diversidades que, contextualizadas espaciotemporalmente el investigador debe encontrar; además, se constituye metodológicamente en un estudio vivencial de la interioridad del sujeto, percibida en interacción con lo real. Por su parte, la hermenéutica, como arte o técnica de la correcta interpretación, cumple con el papel de mediadora entre el sujeto y el objeto de estudio, interpretando los fenómenos tanto desde su propio contexto de acción como desde su particular tiempo histórico con el fin de comprenderlos profundamente con el esclarecimiento o clarividencia de la verdadera intención y/o interés que subyace bajo toda comprensión de lo real, y con ello, se presentaría como el arte de comprender correctamente la palabra del otro, base educativa de la formación relacional. El método fenomenológico-hermenéutico en su capacidad integradora, plantea una singular sintonía desde el punto de vista ontológico y epistemológico, al constituirse como un enfoque ontológico-

interpretativo, que asume simultáneamente el existir, el ser, y el estar en mundo expresados lingüísticamente, en una interpretación entre la rigidez explicativa de la fenomenología y la inclusión de la intersubjetividad por parte de la hermenéutica que en la educación por su naturaleza integradora de todo lo humano, contiene una potencialidad en la producción de relaciones posibles e inéditas.

En el enfoque hermenéutico las relaciones intersubjetivas adquieren una centralidad fundamental y el objeto se entiende como una suposición acordada sobre el mundo objetivado; además, el sujeto se ubica en el centro de la relación sujeto/objeto y propone su redescubrimiento ante la ilusión de objetividad del Positivismo. Ante esto, la metodología hermenéutica tiene una profunda carga ontológica en el llamado círculo hermenéutico que expresa la necesidad de englobar tanto al sujeto como al objeto, esto es, a la cosa definida y a las condiciones de la definición del objeto, a la estructura intencional que el interpretar considera a la hora de conformar no sólo la serie de expectativas individuales del sujeto cognoscente o situación del comprender que supone un nuevo tratamiento del problema de la relación sujeto/objeto, sino asumir una doble contingencia: la de la cosa u objeto y la del intérprete o sujeto. La metodología hermenéutica aplicada a la educación se enfoca en la interpretación y comprensión del proceso educativo como un proceso social y cultural que involucra a múltiples sujetos y sus contextos. Aquí la hermenéutica se presenta como una herramienta para la comprensión de las experiencias y prácticas educativas y para la interpretación de los significados que se construyen en la globalidad del proceso educativo práctico para enriquecerla mediante la reflexión crítica sobre los significados que se construyen al interior del universo educativo teórico.

Preguntas fundamentales

Las preguntas fundamentales que han guiado nuestro trabajo son:

1. ¿cuáles son los determinantes teóricos provenientes de la modernidad sociohistórica y filosófica que sirven de marco conceptual para la formación relacional?;
2. ¿es posible establecer una hermenéutica filosófica al interior de la filosofía de la educación?;
3. ¿qué tipo de hermenéutica necesita la educación para develar su sentido?;

4. ¿no es la formación una experiencia de comprensión relacional?;
5. ¿no es el diálogo una relación simétrica educativa por naturaleza?;
6. ¿cuál es el lugar del diálogo al interior de la formación?; y
7. ¿cuál es el rendimiento teórico de la Hermenéutica filosófica de la formación relacional para la educación?

Objetivo general y objetivos específicos

A partir de las pregunta/guías planteadas, se formula un objetivo general:

Fundamentar una matriz de conocimiento o marco conceptual hermenéutico para una filosofía de la educación que formule una formación relacional basada en el diálogo para la comprensión interhumana y que constituya una nueva r(el)acionalidad educativa.

Y tres objetivos específicos:

1. Establecer el contexto histórico de la modernidad filosófica e identificar los elementos teóricos para la comprensión de la condición racional del sujeto contemporáneo y su temple relacional con los que elabora sus narrativas de sentido.
2. Definir y analizar los conceptos fundamentales de la filosofía hermenéutica de Hans-Georg Gadamer y su relación con la educación.
3. Proponer y justificar una respuesta a la pregunta por el sentido de la educación desde una Hermenéutica filosófica de la formación relacional para una r(el)acionalidad educativa.

Estructura

La Tesis doctoral está compuesta por Bloque I, 1. *Modernidad, sujeto y razón* donde se establecerá la fundamentación teórico-conceptual del escenario discursivo para la conformación de la racionalidad moderna que sirve de sustento de la filosofía hermenéutica de la educación ante la configuración de la subjetividad y de la constitución del temple de ánimo del sujeto que experimenta la relación educativa como la adquisición de una competencia mercantil. Aquí se establece la fundamentación teórico-conceptual del

escenario discursivo para la conformación de la racionalidad moderna, y su relación con la filosofía hermenéutica de la educación, lo cual es esencial para comprender el alcance de nuestra propuesta hermenéutica. En el Bloque II, 2. *Bases conceptuales para la formación relacional* se revisarán la distinción y caracterización de algunos elementos propios de la filosofía hermenéutica gadameriana y los elementos constitutivos de una filosofía hermenéutica de la educación como base de una formación relacional. Los elementos hermenéuticos propios de la formación relacional: lenguaje, tradición, formación, experiencia y comprensión. En 3. *Para una Hermenéutica filosófica de la formación relacional*, se presentará la condición teórica de una Hermenéutica filosófica de la formación relacional como alternativa al control instrumental de la competencia educativa y condición para mostrar la convergencia entre hermenéutica y educación, pues proponemos que la constelación conceptual de la hermenéutica puede transformar la práctica educativa, sus relaciones y la forma de concebirse: la r(el)acionalidad educativa.

BLOQUE I

1. Modernidad, sujeto y razón

1.1. Constitución sociohistórica y filosófica de la subjetividad moderna

Por modernidad sociohistórica entenderemos al movimiento intelectual que se desarrolló en Europa durante los siglos XVI, XVII y XVIII y que significó una ruptura con la filosofía medieval y la cosmovisión tradicional con un desplazamiento de la metafísica y de la cristiandad; se caracterizó por una nueva forma de pensar, de creer y entender lo real, basada en el uso y ejercicio de la razón, la observación empírica y la comprobación metodológica. La configuración de la subjetividad moderna coincidente con los requerimientos del capitalismo industrial y la nueva concepción del mundo que de forma impetuosa y repentina se presenta en la historia sobre los tres ejes –cosmos/mundo/sujeto– de una mutación cosmovisional para una nueva matriz de conocimiento: el paso del geocentrismo al heliocentrismo, desde una concepción orgánica a una mecánica de la naturaleza y del teocentrismo al antropocentrismo.

Por su parte, la modernidad filosófica se centró en la idea de que la razón humana es capaz de comprender lo real y descubrir las leyes que la rigen para una explicación de la totalidad con aspiraciones de control. Para ello, se valoró el conocimiento científico y se desarrollaron nuevos métodos para investigar y comprender la naturaleza, la sociedad y el sujeto. Además, es el protagonismo de un individuo capacitado racionalmente para alcanzar estos desafíos desde la subjetividad como una fuente de sentido y significado de la existencia. La modernidad entroniza diversas narrativas de sentido: la modernidad/proyecto, la modernidad/promesa y la modernidad/progreso, es decir, el proyecto para la promesa del progreso, levantando el reino sublimado de la razón expandido en una creciente e insospechada racionalización (Weber, 1975, 1983, 1997) y en un irrefrenable señoreamiento sobre la naturaleza y los sujetos (Horkheimer y Adorno, 1994).

La historia del pensamiento ha asumido al sujeto desde sus marcas metafísico-substancialistas hasta aquellas que le cosifican e instrumentalizan, pasando por un peregrinaje por las virtudes del alma hacia la perfección. Como manifiesta Heidegger (1960): «lo decisivo [en la modernidad es] que el hombre [...] transforma absolutamente [su esencia] al convertirse en sujeto» (p. 78). La conquista de la condición racional por parte del sujeto se produjo en el momento de apropiación de las condiciones de posibilidad de una nueva imagen matematizada y racionalizada del mundo y su coherencia con la racionalidad, la que cambia la relación fundante del saber del hombre con la naturaleza: se alza el sujeto fundado análogo a la fundamentación de la ciencia en plena comunicabilidad e identificación, es decir, independiente de la causalidad y de la determinación natural para legitimarse en su condición racional. La raíz teórica, histórica y cultural del sujeto se encuentra en la razón y su capacidad teorizante como eje de todo proceso cognoscitivo, capacidad que se funda a partir de una radical voluntad de reconstrucción, debido al descentramiento, desaparición, diseminación, desmitificación, discontinuidad, ocultación, anonimato, dispersión y diferencia de sus contornos definitorios del sujeto como centro de la representación, articulando un rechazo ontológico del *cogito* racionalista y de los pilares sostenedores del relato moderno ilustrado. Pese a todo el desarrollo moderno de la subjetividad, tuvo un resultado falaz: descentramiento y errancia, desvinculación, fragmentación y contradicción en la ecuación existencia y experiencia en su legitimación, conceptualización y aplicación.

De acuerdo con lo expuesto en detalle en otro lugar (Vergara, 2011a, 2011b, 2014, 2020b) evidenciamos que la modernidad sociohistórica en tanto proceso de integración racional, emocional y sociocultural viene experimentando diversos modos en su estilo de instalarse y legitimarse en la historia, transformaciones que afectan tanto a sus dimensiones estructurales filosófico-éticas, político-económicas y socioculturales como las relacionadas a la conformación y consistencia interna, proyección temporal, identidad, relacionalidad y temple del sujeto quien las percibe y experimenta de manera ambivalente, fascinante, incomprensible y amenazante a la vez. La modernidad se define fundamentalmente por su irrefrenable capacidad de transformar, cambiar y convertir al mundo según categorías de cálculo, dominación, control, predicción y disposición de material a través del conocimiento científico, dominación tecnológica, manipulación política y eficiencia económica. Sin embargo, estas competencias de control no han podido resolver el proceso de radicalización del carácter contradictorio de su complejidad teórico-práctica. Se trata de una colosal y radical reconfiguración de los discursos fundantes de la cultura y de los paradigmas legitimadores

del saber, lo que tiene como consecuencia la desarticulación y descoordinación del sentido histórico moderno, pues contradiciéndose en su historicidad disuelve la lógica de sustitución de todo sentido trascendente por el sentido del progreso de la historia, lo que implica, por una parte, la negación de la trascendencia como lugar desde el cual se funda y se da el sentido y, simultáneamente la retención del efecto de fundación y donación del sentido al interior del espacio sociohistórico.

Actualmente, la convicción racional junto al proceso de racionalización del modo de existir junto con un *ethos* económico, levantan el umbral de la modernidad en la que el sujeto se define como una unidad heterogénea abierta al otro fruto de las tramas discursivas; la intencionalidad teórica se ha desplazado hacia la configuración de una síntesis desde la constitución y autonomía del sujeto; la modernidad elaborará una identidad fundada en la unidad trascendental de la conciencia respecto de la particularidad de las acciones y de las percepciones de los cuerpos en el *ordo geometricus*, como identidad de lo real en un tipo peculiar de racionalidad.

Siguiendo lo afirmado en otro momento sobre la modernidad filosófica (Vergara, 2014, 2020b), intentamos, por una parte, interpretar los matices de la propia metamorfosis moderna como proceso diferenciador de sus tantos orígenes, asumir el carácter múltiple de sus tantas versiones y comprender la diversidad de sus alcances y consecuencias. Por otra, se intenta comprender el acaecer de las energías revolucionarias de la modernidad ilustrada desde la autoafirmación racional hasta su condición agónica, desde el énfasis de la razón moderna hasta el agotamiento cultural de la Ilustración en manos de la globalización, tecnología y la digitalización en conexión en redes. Revisemos brevemente esta tríada definitoria de la modernidad y sus implicancias en la constitución de la subjetividad.

La modernidad/promesa se fundamenta en una serie de procesos socioculturales que, como afirma Quijano (1988), convergen en

primigenias promesas liberadoras [...]: la desacralización de la autoridad en el pensamiento y en la sociedad; de las jerarquías sociales; del prejuicio y del mito fundado en aquel; la libertad de pensar y de conocer; de dudar y de preguntar, de expresar y de comunicar; la libertad individual liberada de individualismo; la idea de la igualdad y de la fraternidad de todos los humanos y de la dignidad de todas las personas. (p. 33)

Estas promesas tienen una convergencia en el mutismo de las relaciones humanizadoras de la educación. La modernidad prometió lo que terminó por desfondar la

autoridad de pensamiento y, por ende, de desfundamentar la práctica educativa; prometió un sujeto liberado de autoritarismos epistemológicos en un horizonte de valores universales, pero lo que ha resultado es la aparición de un sujeto esclavo de determinantes cognoscitivas en un horizonte de valores individuales de una alteridad cerrada en un tiempo/espacio en constate fluidez y mutación de las esferas culturales que le sostienen como promesa, proyecto y progreso, una tríada que radicalizará la racionalización y la lógica del dominio, como veremos más adelante.

En este sentido, la modernidad es la promesa del acrecentamiento de la diferencia entre pasado y futuro en una continua renovación y actualización, pues el tiempo experimentará como ruptura, como transición, fractura de límites a través de la cual una y otra vez aparece algo nuevo bajo el sello de la aceleración que lanza a la historia hacia un constante adelante, como grafica Habermas (2000) «radicalmente al futuro» (p. 171). En este sentido, esta mecánica de constante movimiento deconstruye los sistemas socioculturales de significación y narrativas de sentido; la intempestiva entrada en la historia de una modernidad impertinente en lo teórico, no le salva de la corruptibilidad del carácter operativo y burocrático de la razón instrumental, como veremos más adelante. En palabras de De Sousa Santos (2007):

Vivimos en un tiempo intelectual realmente complejo que puede ser caracterizado de la siguiente y de algún modo paradójica manera: la cultura, específicamente la cultura política occidental es hoy en día tan indispensable como inadecuada para comprender y transformar el mundo. (p. 43)

O en las palabras de Meschonic (2017): «la inteligibilidad del presente es lo que está en juego, y la preparación del futuro» (p. 43), es decir, comprender el presente es un desafío doble, a saber, que el presente se nos haga inteligible o si disponemos de la inteligibilidad necesaria para comprender al presente y con esta comprensión, preparar el futuro por interpretar y nuevamente comprender.

Como hemos dicho en otro sitio, pero con otro alcance (Vergara, 2020a) no podemos eludir que hoy tanto la sabia contemplación desinteresada de las ideas, la teorización sistémica y metódica de lo real, la modelización del saber y pensar, la tecnociencia entendida ahora como cosmotécnica así como las doctrinas con su operatividad política para el cambio social no han podido evitar el descrédito del proyecto ilustrado –como veremos en detalle más adelante– y sus discursos ético-morales y político-económicos para transformar la cultura en

clave de justicia social, igualdad, solidaridad y sostenibilidad y, con ello, impedir el divorcio al interior de la racionalidad humana entre la razón instructora de los valores y la razón instrumental de los bienes y de ambas, con la naturaleza y la historia (p. 32).

Sobre lo dicho hasta ahora, sugerimos que la razón es relacional en su raíz, modulación y ejercicio. Esto significa que, como animales de sentido, arraigamos en lo real en y a partir de un sentir relacional articulado por la razón en función de una meta individual inscrita en un destino colectivo. Además, en la modernidad tardía esta suerte de órgano de reconocimiento y alteridad se ha desarticulado, debido a una progresiva privatización del existir humano a partir del debilitamiento igualmente progresivo de las condiciones que hacen que sea reconocido como otro. El problema que planteamos es la disociación entre la relacionalidad como esfera propia de comunicación y la racionalidad como ámbito propio de reflexión, ya que ambas adquieren una forma disfuncional, dando como resultado una paradójica forma desarticulada de relacionalidad entre ambas, afectando tanto a la autonomía del sujeto como a su capacidad de instalarse en un mundo común y vinculante en la historia; es la trampa de la promesa moderna de autorrealización, autonomía y progreso infinito de lo humano.

Según Žižek (2008b, 2015, 2021), la subjetividad moderna se caracteriza por una pérdida de la autoridad simbólica y una creciente fragmentación del yo. En la sociedad moderna, la autoridad simbólica se ha desvanecido, lo que significa que las instituciones que solían definir y regular la identidad y el comportamiento de los sujetos, como la religión y la familia, ya no tienen el mismo peso o influencia en la existencia de los sujetos. Como resultado, los sujetos han sido dejados a su propia suerte para configurar su identidad y sus narrativas de sentido, lo que ha llevado a una mayor fragmentación y atomización del yo. En lugar de encontrar significado y cohesión en las instituciones sociales tradicionales, los sujetos buscan la realización a través del consumo y la realización individual. Esto ha llevado a la creación de una cultura de la imagen y la apariencia, en la que los sujetos construyen su identidad a través de la moda, los productos materiales y los medios de comunicación que consumen. Además, esta subjetividad moderna se caracteriza por una falta de coherencia y una tendencia a la contradicción. Los sujetos adoptan múltiples identidades y comportamientos, a menudo sin considerar cómo se relacionan entre sí. Con sus mismas palabras, «la subjetividad moderna es una subjetividad sin fundamento, un yo vacío que se llena con experiencias consumistas» (p. 9) en una «cultura contemporánea [que] se basa en la producción de la autenticidad falsa, en la que la apariencia es más importante que la realidad»

(p. 24); «la pérdida de la autoridad simbólica ha llevado a una crisis de identidad y a una cultura del cinismo, en la que las personas ya no creen en nada» (p. 12).

El sujeto moderno, aquel sujeto individuado-secularizado que protagoniza el proyecto de la modernidad, es el sujeto dueño de la razón y centro del universo que gestado en el Renacimiento, tiene su estreno en la teoría del conocimiento racionalista de Descartes que hace del *cogito* el punto de partida de todo conocimiento; alcanza su madurez teórica con la Ilustración y despliega su hegemonía histórica tras las revoluciones burguesas, en las sociedades capitalistas y liberales del siglo XIX, en la filosofía idealista y en el positivismo europeo, en la ciencia moderna de la naturaleza, en los procesos de racionalización del Estado, del derecho y de la economía y en las utopías del Progreso y de la Historia hasta la digitalización de lo real y la virtualización de lo natural.

Como comentamos en otro lugar, (Vergara, 2022), observamos que aquello que conecta la racionalidad tecno-utilitaria con la subjetivación de la existencia es de cuño utilitario-contractual y se dará bajo el signo del valor económico de una vinculación ciega a fines y abierta solo a medios; dicho valor pasará a constituir el móvil de una existencia privatizada cuyo fin supremo será el bienestar entendido –según los términos de transacción mercantil– como satisfacción en el consumo y en las relaciones desechables y temporales. Esta privatización tiene el carácter de una experiencia vital como propiedad de un sujeto autorreferente y radicalmente arrelacional para quien el otro es eminentemente una distante corporeidad exterior a él sin posibilidad de comunicación a partir de lo común; en tal exterioridad, ambos se manifiestan como objetos corpóreos vivos inaccesibles para la comunidad (pp. 176-177).

La autonomía moderna es propiedad del sujeto que existe desde sí y para sí, como autonomía privada o privatización de la subjetividad. La fuga de ese horizonte común deja al sujeto sin el nexo que hace del existir un vínculo intersubjetivo. Es esta fuga del horizonte común el que hace de condición del cambio que consiste en que el existir se privatiza como transmutación de ella misma. Como hemos dicho, la privatización tiene el carácter de una experiencia de la existencia que hace de ella propiedad de un sujeto consistente en subjetividad autónoma. En tal exterioridad el otro se manifiesta como objeto corpóreo vivo, en otra subjetividad autorreferente inaccesible, sujeto ante todo de carencias y aspiraciones en el ámbito material. En la base de tal competencia está no sólo la escasez de bienes, sino ante todo la igualdad o equivalencia de un sujeto respecto de los demás por lo que toca a su naturaleza, aspiraciones materiales y eventualmente poder.

La percepción del otro como exterioridad corpórea viva en tanto que otro identificador, tiene como correlato la experiencia de sí mismo con las mismas características. No es extraño que el extremo de la privatización del existir como subjetividad auto-referente, sea la reducción de la existencia a corporalidad biológica como sujeto de carencias signadas por las sensaciones de placer y dolor. En efecto, la sensación se agota en su experiencia interna y es un fenómeno por definición subjetivo en sentido restrictivo, esto es, incomunicable y no comunicante, supuesta la ausencia o carencia de relacionalidad por parte de la subjetividad en su dimensión afectiva. Cortar los nexos relacionales es cortar los nexos y ejes identificatorios del sujeto, pues hoy identidad en tanto que hay otro.

Lo anterior se ve confirmado por el lugar central que ocupa en la modernidad la subjetividad como sensibilidad; su importancia se da no sólo en el plano de la filosofía teórica, sino también en la filosofía práctica o ético-política. Ahora bien, es a partir de esta subjetividad privatizada, que se va a definir la nueva forma de relacionalidad y con ella de lo humano: es la relacionalidad consistente en la contractualidad utilitaria entre sujetos equivalentes e iguales en naturaleza, aspiraciones y eventualmente en poder. Este es el punto de partida de la nueva experiencia de la sociedad y el Estado, pero también y ante todo de la autonomía de la subjetividad moderna.

No obstante a toda la contundencia teórico-práctica de la transformación moderna y de todo el esfuerzo por circunscribir la hegemonía de la razón en lo puramente humano, tuvo como resultado el descentramiento y errancia de la subjetividad, la desvinculación y el desajuste en las narrativas de sentido como encuadre posibilitador de la identidad del sujeto moderno. Esto ha llevado a una suerte de radicalización del carácter contradictorio de la modulación racional y relacional de la modernidad histórica, como afirma Žižek (2008a): «la modernidad es una época de liberación y emancipación, pero también de dominación y opresión» (p. 52) que se expresa y experimenta en la discordancia entre la norma ético-política y el control técnico-funcional, lo que ha abierto grietas socioculturales con consecuencias y alcances que evidenciamos cotidianamente con la postergación del protagonismo del sujeto en el cambio social, la reducción de los ámbitos culturales bajo el signo desigual de la globalización como carácter totalizante de lo político-económico, el hastío ante la alerta de defundamentación de sentido por parte de una corrupción nihilista de la consciencia, el debilitamiento de los contornos valóricos en un indoloro neoindividualismo y una profunda incredulidad en la capacidad transformadora de la razón tecnocientífica para curar las propias enfermedades que genera el programa totalitario de la modernidad que traiciona a la razón y

su propósito de realización humana convirtiendo al sujeto en un medio para la manipulación instrumental, para el extrañamiento de la naturaleza y cosificación alienante de los fines, pues la razón moderna seduce por los resultados y transformaciones materiales que es capaz de realizar la razón instrumental que no conduce a la realización de la libertad universal, sino a la creación de una racionalidad de corte administrativo-burocrática que encierra a los sujetos en un enjambre de circuitos sociales de sistemas informatizados, desconectando las formas de existir de aquellas esferas culturales edificantes de sentido y valor.

De lo anterior, resulta preciso decir que la posibilidad de un nuevo modo de r(el)acionalidad dependerá necesariamente de una dialógica experiencia vivificante que recupere el valor de la intersubjetividad histórica en cuanto orden cultural constituyente del saber para la comunidad humana y se presentará como un fondo ampliado de consciencia, reflexión, interpretación y comprensión sobre lo mundano y lo trascendental para una consciencia solidaria global, pues conviene por una parte, insistir que la crisis se expresa en las contradicciones ético-culturales que laten en el corazón de la sociedad de mercado y su lugar en la naturaleza y, por otra parte, remarcar los caminos que conducirán a nuestras relaciones hacia un reencantamiento eco-relacional del mundo por parte de la educación, es decir, una razón-relacional y una relación-racional que haga sostenible la peculiar condición antropológica de nuestro habitar lo real en común en armonía con la naturaleza a partir de un existir plenificante no para el advenimiento de una transhumanidad, sino para la llegada de la humanidad necesaria como hemos detallado en otro sitio (Vergara, 2020a). Por ello, el sujeto de la modernidad ilustrada no es un sujeto reconciliado ni con el mundo ni con la historia ni consigo mismo ni menos con las contradicciones culturales modernas y, como afirma Nietzsche (1994a) su condición

no es la de quien ha encontrado por fin la paz en el reconocimiento de la verdad; lo que la caracteriza, por el contrario, es la *hybris*, una especie de violencia en relación a sí mismo y a las cosas [...]. Todo nuestro ser moderno, en la medida en que no es debilidad, sino poder y conciencia de poder, resulta pura *hybris* (orgullo sacrílego) e impiedad; pues todo lo contrario a lo que hoy veneramos es precisamente lo que, durante un tiempo larguísimo, ha tenido a la conciencia en favor suyo y a Dios como guardián. *Hybris* es hoy toda nuestra actitud hacia la naturaleza, el hecho de que la forcemos merced a las máquinas y a la inventiva tan imprudente de nuestros técnicos e ingenieros; *hybris* es hoy nuestra actitud para con Dios, es decir, para con toda araña hecha de finalidad

y de moralidad colocada por detrás de la gran red que teje la causalidad [...]. *Hybris* es nuestra actitud hacia nosotros mismos, pues hacemos experimentos con nosotros que no nos permitiríamos realizar con ningún animal, y, con satisfacción y curiosidad, nos sajamos el alma en carne viva: ¿qué nos importa ya la “salvación” y la “salud” del alma?”. (p. 144)

La modernidad/proyecto compuesta por una primera modernidad emergente o fundacional: desde el Humanismo Renacentista pasando por la Revolución Científica hasta el Racionalismo de Descartes y Pascal; una segunda modernidad, aquella funcional o de su constitución consciente: desde Descartes pasando por el Empirismo hasta el Criticismo kantiano; y una tercera modernidad, entendida como autoconciencia o autolegitimación: del idealismo alemán hasta Hegel, constituye el ámbito de experiencia, vivencia y de saber del sujeto moderno en su incursión histórica. El sujeto requiere y puede construir una convivencia pública, pues también es un agente moral, ya que detenta valores con los que puede construir un orden social. La secularización moderna ilustrada destina a la política la función integradora que cumplía anteriormente la religión: el fundamento divino es sustituido por el principio de la soberanía popular; absolutización del concepto de razón y progreso, las revoluciones burguesas –que encuentran su mejor expresión en la Revolución francesa de 1789– y, concomitante a ellas, el acelerado proceso de urbanización e industrialización, facilitado por los inusitados avances tecnológicos, van acompañadas de una ilimitada confianza en la razón y en la ciencia.

Prueba de lo anterior, es lo que el diseño dicotómico de la matriz racional moderna ha sido capaz de alcanzar, en primer lugar, una condición substantiva o normativa de autodeterminación político-moral y facultad totalizadora de funcionalidad teórica para comprender la naturaleza, el orden y la legitimidad del mundo y, en segundo lugar, como condición instrumental o reguladora en tanto proceso histórico de diferenciación de las esferas sociales con procedimientos orientados a la acción formal que persigue el cálculo y control de los procesos sociales y naturales. Estas operaciones se plasman en el proyecto de la modernidad cuyo eje es la articulación dogmática del destino racional del existir particular, social e histórica cuya dirección no se funda provisionalmente –insistiendo en la inmediatez de los acontecimientos–, sino que programáticamente –insistiendo en la planificación de los hechos–, en tanto órgano inmanente de producción social de sentido sustituyendo al órgano de creación comunitaria de sentido trascendente, abriendo el gran peligro para la teoría: su

desafección respecto de la naturaleza y la instrumentalización teórica para el control de las variables que determinan lo real.

En fin, el proyecto de la promesa del progreso moderno se sustenta en la tesis de que el progreso o emancipación subjetiva de la naturaleza objetiva ya habría articulado la universalidad del sujeto racional, teniendo como consecuencia la pluralidad de las conveniencias de los procesos teleológicos impulsores de la historia. Sin embargo, la gran narrativa de la promesa expresa también las modulaciones contradictorias y retardarías de la modernidad: desniveles de su *praxis* social, eje del saber científico, su estatus social de diferenciación, la exclusión del sujeto protagónico de la historia, reducción de los ámbitos culturales bajo el signo contradictorio de lo global como ethos totalizador, hastío ante la amenaza del nihilismo como ausencia de sentido, lóbreguez de los contornos valóricos y la potencia abrumadora de la desesperanza.

La modernidad/proyecto es narrar los avatares de la racionalidad en tanto eje sustantivo totalizador de la modernidad opera tanto el propósito libertador respecto a su pasado histórico –la tradición judeocristiana occidental– como la apertura de un nuevo horizonte experiencial, hermenéutico, simbólico y genealógico articuladas dogmáticamente bajo el signo racional cuya dirección, ruta, huella y seña no se fundan en el presente, sino que en el futuro en tanto que órgano de producción social de sentido, donde el problema hermenéutico central para la Ilustración tenía relación con una suerte de imposición por sobre las Escrituras como lugar de descanso de la verdad epistemológica, pues para la Ilustración, en palabras de Gadamer (2005) «la fuente última de la autoridad no es ya la tradición sino la razón» (p. 339). Sin embargo, como se verá más adelante, el proyecto ilustrado contiene límites que, continúa Gadamer

toda crítica a la Ilustración seguirá ahora el camino de esta reconversión romántica de la Ilustración. La 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 paradisíaco anterior a la caída en el pecado del pensar. (p. 341)

La modernidad/progreso supone una red de significaciones sobre la que se edifica el interés de la percepción de lo real hacia la liberación del potencial del conocimiento humano operado, validado y concretado gracias a una convicción ilimitada en el saber científico en constante avance y desarrollo –material– para la existencia. Nos referimos, desde luego, a la

consideración de progreso siguiendo su etimología del vocablo latino *progressus*, derivado de *progrēdi*, caminar hacia delante; *progrēdi*, a su vez procede de *gradī*, andar. Por tanto, cuando se habla de progreso, se refiere a avance, crecimiento, sea positivo o negativo, pues lo importante del progreso es que demarca una condición temporal no cíclica, es decir, un tiempo siempre creador y en constante renovación proyectada a la infinitud.

Con la Edad Moderna se constituye sobre las ideas de historia como progreso, la aceleración de los acontecimientos históricos, la idea de simultaneidad cronológica de evoluciones históricas no simultáneas y la conciencia de ruptura con el pasado, es decir, la modernidad se entiende a sí misma como una época histórica, en cuanto ésta toma conciencia de su ruptura con el carácter ejemplar del pasado.

Se trata de una concepción liberadora que hace frente a las formas tradicionales de organización social y cultural y que pugna por crear tanto un mundo como un sujeto nuevo en permanente cambio. Una cultura moderna occidental, según Habermas (1989) como producto de que

Las ciencias experimentales modernas [...], las artes convertidas en autónomas, y con las teorías de la moral y el derecho fundadas en principios, se desarrollaron aquí esferas culturales de valor que posibilitaron procesos de aprendizaje de acuerdo en cada caso con la diferente legalidad interna de los problemas teóricos, estéticos y práctico-morales. (p. 11)

Es decir, las esferas de valor –cognitivas, normativas y expresivas– se autonomizan y pierden el vínculo con lo real y con el sujeto que las experimenta, ahora de forma inconexa, lo que genera la autonomía de las prácticas sociales –conocimiento, autorregulación moral y política junto con las expresiones artísticas–. En este sentido, la modernidad no es sólo una expresión más de cambio en la historia, sino que la dinámica transformativa afecta a la misma modernidad, y así como sostiene Vattimo (1996) se nos presenta como:

a) la época [...] del abandono de la visión sacra de la existencia y de la afirmación de esferas de valor profano; en suma, se caracteriza por la secularización; b) el punto clave de la secularización en el plano conceptual es la fe en el progreso (o la ideología del progreso) que se constituye en virtud de una readopción de la visión judeocristiana de la historia, en la cual se eliminan “progresivamente” todos los aspectos y referencias trascendentes, puesto que precisamente para escapar al rasgo de teorizar el fin de la historia (que es un

riesgo cuando no se cree ya en otra vida en el sentido predicado por el cristianismo), el progreso se caracteriza cada vez más como un valor en sí; el progreso es tal cuando se encamina hacia un estado de cosas en el cual es posible un ulterior progreso; c) la secularización extrema de la visión providencial de la historia equivale simplemente a afirmar lo nuevo como valor fundamental. (p. 92)

Entonces, la modernidad, podemos definirla en este punto y siguiendo a Bauman (2005) como el quicio del cambio y éste, es el sentido de la modernidad que instauro la variabilidad, la mutabilidad, la metamorfosis como códigos fundamentales para comprender lo individual y lo social:

La mentalidad moderna nació junto con la idea de que el mundo puede cambiarse. La modernidad consiste en el rechazo del mundo tal como ha sido hasta el momento y en la resolución de cambiarlo. La forma de ser moderno estriba en el cambio compulsivo y obsesivo: en la refutación de lo que “es meramente” en el nombre de lo que podría y, por lo mismo, debería ocupar su lugar. El mundo moderno es un mundo que alberga un deseo, y una determinación, de desafiar [...] su mismidad. Un deseo de hacerse diferente de lo que es en sí mismo, de rehacerse y de continuar rehaciéndose. La condición moderna consiste en estar en camino. La elección es modernizarse o perecer. La historia moderna ha sido, por consiguiente, una historia de diseño y un museo/cementerio de diseños probados, agotados, rechazados y abandonados en la guerra en curso de conquista y/o desgaste librado contra la naturaleza. (p. 38)

El diseño del cambio modulado por la modernidad tiene su conato en lo real moldeable bajo presupuestos preestablecidos, pero carentes de una fiabilidad intrínseca, pues paradójicamente, el sujeto opera un proceso de sustitución, un principio de reemplazo de lo pasado, pero que finalmente, terminó reemplazándolo, como afirma Bauman (2005):

El diseño “tiene sentido” en la medida en que, en el mundo existente, no todo es como debería ser. Y, lo que es aún más importante, hace valer sus méritos disponibles o esperados de hacer las cosas diferentes. La meta del diseño consiste en dibujar más espacio para “lo bueno” y menos espacio, o ninguno,

para “lo malo”. Es lo bueno lo que convierte a lo malo en lo que es: malo. “Lo malo” es el residuo del perfeccionamiento. (p. 44)

La intencionalidad de este diseño viene a reemplazar las leyes de la naturaleza que escapan del control de la racionalidad y acción humanas a través del reemplazo de las leyes de la naturaleza por leyes de factoría humana, ya que la «modernidad es una condición de diseño compulsivo y adictivo» (p. 46) es una tarea anti-institucional, antimoderna de proliferación de perspectivas que rompen la aspiración de validación universalista de la modernidad y de su proyecto como afirma Benjamin (1990):

El carácter destructivo no ve nada duradero [...]. Como por todas partes ve caminos está siempre en la encrucijada. En ningún instante es capaz de saber qué traerá consigo al próximo. Hace escombros de lo existente, y no por los escombros mismos, sino por el camino que pasa a través de ellos. (p. 161)

El proceso de cambio –que sólo ve los efectos en la superficie de lo real y no su resonancia en las narrativas de sentido–, es sinónimo de mutabilidad material, de modernización efectiva de lo real a través de una acción de licuefacción de este y de los márgenes modernos, pero que paradójicamente, lo fluido de una sustancia es que no puede mantener su forma a lo largo del tiempo, por ende, la modernidad resulta ineficaz para sostener sus propios procesos de validación. Y ese es el rasgo de la moderna cultura occidental entendida como un impulso irrefrenable hacia la modernización obsesiva y compulsiva que todo lo cambia sin cambiar. La modernidad sólida, aquella de los valores ilustrados, mantenía la ilusión de que este cambio modernizador traería una solución permanente, estable y definitiva a los problemas, específicamente a la ausencia de cambios que hacía peligrar el dinamismo histórico del progreso. Así, la modernización en la modernidad sólida transcurría para lograr un estadio en el que fuera prescindible cualquier modernización ulterior, absolutizando el carácter de cambio al interior del núcleo de la modernidad. Sin embargo, la modernización sigue operando de manera indolente, pues resuelve un problema acuciante del momento, pero con ello no desaparecerán los futuros problemas. Cualquier gestión de una crisis crea nuevos momentos críticos, y así en un proceso sin fin. En otras palabras: la modernidad sólida moldea los sólidos para formarlos de nuevo y crear sólidos mejores, mientras que ahora la modernidad funde sin solidificar después, quedándose sólo con los residuos y no los resultados mejorados de la operación.

Entonces, la modernidad como proceso sociohistórico y filosófico se expresa de manera bifronte, es decir, como define Oyarzún (2001):

Aquel marco de valores legitimantes a los cuales se suele apelar para justificar o fundamentar el proceso de modernización, pero también desde los cuales se puede mantener un control crítico de ese mismo proceso, en la medida en que la modernización no refleje los principios articuladores que se reconocen en los discursos decisivos de la modernidad, sobre todo a partir de la Ilustración: la universalidad, la socialidad, la libertad, etc. Si el concepto de modernización tiene que ver con la racionalidad instrumental y con su criterio inmanente, esa especie de seudolegitimación preformativa, que es el principio de la eficacia, la modernidad sería una dimensión cultural, valórica. Sin embargo [...], presentar así los términos de “modernización” y “modernidad” podría resultar un poco unilateral, es decir, podría no verse hasta qué punto hay una relación inherente entre ambos, en el sentido de que los problemas que la modernización pueda traer para los principios de la modernidad no son problemas ante los cuales la modernidad sea ajena, sino que más bien tiene una responsabilidad bastante fuerte [...]. En este sentido, la modernidad se puede concebir como la instauración de un “fuero interno” que define la autonomía de los sujetos humanos, su capacidad de proyectarse históricamente. Con ello se establece el lugar desde donde se articula la realización histórica del proyecto moderno y desde el cual puede ella ser razonada y enjuiciada. La modernización se referiría al componente de dominación fáctica que es requerida por esa realización y el riesgo esencial que entraña para el proyecto es que se organiza como una conquista del “fuero interno”, no tanto para suprimir la autonomía de los sujetos, pero sí para inducir en ellos la facultad de suspender, reprimir, interrumpir su proceso reflexivo y judicativo, cada vez que el proceso de la modernización lo requiera. (pp. 399-400)

Lo anterior, elabora una ecuación que a mayor internalización, aplicación, sacralización y dependencia del trinomio razón/modernidad/modernización se experimenta una menor valoración e implicación reflexiva del pensamiento crítico con una consecuente desafección y anulación del protagonismo e implicancia por parte del sujeto en los acontecimientos históricos: la modernidad como espíritu de una época y la modernización

como tecnología de la transformación de ese espíritu, revolucionan no sólo las capacidades de producción material, sino que también las capacidades de producción de conocimiento y significación sobre estas mismas transformaciones. Los acontecimientos de modernidad y progreso son metonimias, pertenecen a la misma especie y dependen mutuamente para asegurar su permanencia y actividad históricas, a pesar de que ambas realizan un quiebre en el tiempo histórico para situarse como el discurso universal del sentido moderno cuyo marco teórico-práctico y matriz de conocimiento está dado por la modernidad Ilustrada.

La Ilustración integra las modernas narrativas de sentido de promesa, proyecto y progreso y consagra la liberación del sujeto mediante la razón desmitificadora que termina allí donde ve en la naturaleza no una fuerza extraña, terrible, un caos incomprensible, sino el reflejo de un orden racional que se manifiesta en el dominio técnico de las variables por reducir en fórmulas fisicomatemáticas, para ello, como sostienen críticamente Horkheimer y Adorno (1994), la modernidad

ha perseguido desde siempre el objetivo de liberar a los hombres del miedo y constituirlos en señores. Pero la tierra enteramente ilustrada resplandece bajo el signo de una triunfal calamidad. El programa de la Ilustración era el desencantamiento del mundo. Pretendía disolver los mitos y derrocar la imaginación mediante la ciencia. (p. 59)

Además, estas modernas narrativas de sentido descansan sobre su incondicional confianza en la razón humana inscrita en la matriz progresista de la humanidad, junto con la difusión de posturas de tolerancia ética, moral, política y religiosa y una contundente defensa de la libertad del sujeto y de sus derechos como ciudadano. Es la época de la importancia de la razón crítica, que es pensar con libertad, y que ha de ser la luz que guiará a la humanidad hacia el progreso. Todo aquello que se oponga a ser iluminado por la luz de la razón –credos populares, supersticiones y religiones reveladas e históricas– será considerado irracional y rechazado por el sujeto ilustrado. Además, la Ilustración es ante todo un proceso histórico desplegado al infinito y sus ideas constituyen el depósito conceptual sobre el que se funda la concepción del sujeto moderno ilustrado, el movimiento de asunción de su puesto, la asignación de cómo operar su función y las coordenadas para entender un destino que ya no está ni escrito ni inscrito, sino que depende de facultades fisicomatemática de cálculo y control. Kant (1999) lo dice así:

La Ilustración es la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad. La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no reside en la carencia de entendimiento, sino en la falta de decisión y valor para servirse por sí mismo de él sin la guía de otro. *Sapere aude!* ¡Ten valor de servirse de tu propio entendimiento!, he aquí el lema de la Ilustración. (p. 17)

Por su parte, Jay (1986) explica que la Ilustración, pese a todas sus afirmaciones de haber superado

la confusión mitopoiética mediante la introducción de un análisis racional, se habría convertido ella misma en víctima de un nuevo mito [...]. En la raíz del programa de dominación de la Ilustración, denunciaban Horkheimer y Adorno, había una versión secularizada de la creencia en que Dios controlaba el mundo. Como resultado, el sujeto humano confrontaba al objeto natural como otro inferior, externo. El animismo primitivo al menos, pese a toda su falta de conciencia de sí, había expresado un conocimiento de la interpretación de las dos esferas. Esto se había perdido totalmente en el pensamiento de la Ilustración, donde el mundo estaba visto como compuesto de átomos intercambiables, inertes [...]. Esta manipulación instrumental de la naturaleza por el hombre conducía inevitablemente a la relación concomitante entre los hombres. (pp. 420-421)

En este contexto de ideas, la Ilustración es ante todo un mecanismo racional antidogmático respecto al pasado y dogmático respecto del futuro, cuyo eje es la autolegitimación como proceso histórico desplegado al infinito. Como afirma Foucault (2004) la Ilustración es un

período que [...] formula su propia divisa, su propio precepto, y que dice lo que tiene que hacer, tanto con respecto a la historia general del pensamiento como con respecto a su presente y a las formas de conocimiento, de saber, de ignorancia, de ilusión en las cuales sabe reconocer su propia situación histórica [interrogándose] sobre su propia actualidad. (p. 70)

Una actualidad que se funda en la asignación de la noción de progreso como objetivo de la humanidad y sentido de sus acciones: la consigna es el compromiso por el progreso como causa de posibilidad de efecto, que se internaliza como el sentido totalitario del progreso: el progreso en sí mismo como certeza teleológica. La causa sería específicamente –desde un punto de partida negativo– la salida o resultado de «un proceso que nos libera del estado de “minoridad” [es decir, de] un estado determinado de nuestra voluntad que nos hace aceptar la autoridad de algún otro para conducirnos en los dominios en los que conviene hacer uso de la razón» (p. 85). La Ilustración viene definida entonces, por aquella modificación internalizada en la relación entre la voluntad, la autoridad y el uso de la razón, un uso «universal [...] libre [y] público» (p. 89).

Ante esta condición de desarrollo y progreso humano, Kant pone en escena un personaje central: el Hombre –sujeto racional– y la Humanidad –conjunto de sujetos racionalmente ordenados– en el momento histórico en que se está desmoronando el Antiguo Régimen –liberación de todo tipo de despotismo–, el triunfo de la ciencia moderna positiva –toda idea no examinada, de toda creencia aceptada sin crítica, de todo tipo de dogmatismo– y se están abandonando las monopólicas imágenes y visiones religiosas del cosmos/mundo/sujeto –emancipación de toda esencia y de todo destino trascendental–. El Hombre por fin se hace mayor de edad y dueño de su propio destino, se hace cargo reflexivamente de su propia historia, de su propio futuro. Es la audacia de la razón humana que deja la edad del *ancillaje* de la teología –*philosophia ancilla theologiae*–, de la tutela divina al estilo cartesiano donde reposaba metafísicamente su veracidad, con el respaldo de un Dios Creador; es la audacia del sujeto capitaneado por la razón autónoma y liberada, que lo rescata de su condición domesticada para pensar por sí mismos y ejercitar críticamente la razón como la facultad de comprender aquello que hay, que puede haber o lo que debe haber como eje sustantivo y facultad totalizadora de la modernidad, que opera tanto el propósito libertador respecto su pasado histórico –la tradición judeo-cristiana como cristiandad– como la apertura de un nuevo horizonte experiencial, interpretativo, simbólico y genealógico, pero sobre todo, articula una transformación del sujeto moderno, como enfatiza Bayón (2004):

Un ser más audaz a la hora de conquistar su libertad [que] parecería coronarse por una secuencia de asimilaciones que, en razón de su carácter indiscutible, diríase que recuperaba *para sí* el estilo de lo sagrado: asimilación de lo verdadero a lo científico, de lo científico a lo racional, de lo racional a lo valioso, de lo valioso a lo normativo, de lo normativo a lo lleno de sentido. (p. 493)

Este profundo y definitivo componente de racionalización que incorpora la Ilustración se inscribe como el patrón identitario que cruza transversalmente a la modernidad tal como señala Vattimo (2004)

comporta [...] el peligro apocalíptico de la destrucción completa de la libertad individual, del mundo de los sentimientos, etc., en la funcionalización universal de la producción industrial masificada. El riesgo que plantea es también, y ante todo, el de la pérdida progresiva de todo significado unitario de la existencia, que se dispersa en los múltiples roles sociales que cada uno se encuentra ejerciendo [es decir] la fragmentación de los significados efectivamente vividos por parte de cada uno. (p. 25)

La operatividad de la modernidad/progreso es combinando autonomía racional con subjetividad, secularización y compromiso, heteronomía con civilidad, libertad y deber, pertenencia con diferenciación, haciendo de esta existencia una experiencia comprensible racionalmente otorgándole apropiación histórica. Lo que descansa sobre esta consideración es la convicción de que el sujeto racional piensa bajo la figura de principios de corte fisicomatemáticos, que luego se transforman en leyes consideradas naturales, esenciales y originarias para la nueva condición racional esquematizada por procedimientos cognoscitivos, éticos y estéticos necesarios y universales, persuadiéndolo de poseer una verdad inequívoca, objetiva, positiva, volveremos sobre esto más adelante; como asimismo, de una apreciación estética definitiva –la razón como medida y proporción de la facultad y experiencia originaria– y, en fin, de la posesión del bien como norma de comportamiento universal, como sostiene Vattimo (1996):

La idea de “superación” [...] concibe el curso del pensamiento como un desarrollo progresivo en el cual lo nuevo se identifica con lo valioso en virtud de la mediación de la recuperación y de la apropiación del fundamento-origen [que dona una] dimensión ontológica a la historia [dando] significado determinante a nuestra colocación en el curso de la historia. (pp. 10-11)

Con ello, el sujeto moderno desatendió que se filtraba el dogma del progreso que según Blumenberg (1999) es una «idea [que] proviene de la protesta contra el estado de prototipos permanentes como ideales obligatorios» (p. 34): un credo que posteriormente excluirá, aislará al mismo creyente de los presagios racionales, dado que la racionalidad moderna no seduce por la claridad conceptual que está a la base de su programa, sino por las

transformaciones y resultados materiales que es capaz de realizar la razón instrumental independientemente de la capacidad o velocidad de asimilación, comprensión y reflexión por parte del sujeto que las experimenta de manera parcial, confusa y arbitraria. Respecto de lo anterior, Morquard (2000) considera esta situación como una suerte de «anonimidad indirecta», es decir, una crisis de orientación respecto a la identidad entre historia y mundo en la «época del extrañamiento respecto del mundo», una distanciamiento teórica y práctica que realiza el sujeto moderno para comprender su alternancia

entre el entusiasmo por la redención en el más acá y la certeza de las catástrofes, entre las expectativas a corto plazo del cielo en la tierra y las del infierno en la tierra, y además entre filosofías sobre-enfáticas del progreso y filosofías de la decadencia. (pp. 89-90)

Tal como se viene presentando y sobre la base del desarrollo anterior, las nociones de sujeto e historia aparecen operados por la modernidad de manera novedosa y disruptiva en la historia. Ambas categorías antropológicas y epistemológicas, desancladas de la tradición metafísica y del paradigma onto-teo-lógico –declarados sistemas externos de conocimiento totalitario de lo real metodológicamente irrealizables y empíricamente indemostrables–, encuentran en el proceso de aclaración universal y de transformación práctica de la Ilustración una modulación peculiar: nexos de la revolución en la cual lo nuevo se identifica con lo valioso y lo reciente con lo único; una articulación de la potencia teórica y de la fuerza práctica para la transformación de lo real; una suerte de re-inicio histórico para un nuevo sujeto que deja de ser un residente del *kosmos* pagano o un universo judeo-cristiano para ser el eje de toda concepción filosófico-política.

Para terminar, queda preguntarnos, ¿sobre qué trata la modernidad como cuestión filosófica? Veamos cuatro ámbitos fundamentales para responder a esta cuestión. El ámbito epistemológico se refiere a la problemática del conocimiento como uno de los ejes de reflexión de pensamiento moderno y, al mismo tiempo, uno de los puntos más cuestionados de ese ideario. El problema del método desveló a los pensadores del siglo XVII ante la necesidad de asegurar a la razón un procedimiento capaz de conducirla hacia la certeza y alejarla del error, la superstición y la arbitrariedad. Por una parte, constituye un problema central a la hora de fundar la nueva ciencia, por otra, constituye un modo de oposición a la tradición, al criterio de autoridad y a la superstición. Para los modernos, el conocimiento contiene una innegable carga liberadora, no sólo permite al sujeto saber cómo es el mundo,

sino que también transformarlo en función de sus necesidades, hacer el mundo a su medida. Tres grandes corrientes epistemológicas encuentran sus raíces en la modernidad: el racionalismo, el empirismo y el idealismo. El primero está representado por Descartes y Spinoza, quienes sostenían la autonomía de la razón en el proceso de conocimiento, dejando a los sentidos un papel secundario. El empirismo, por su parte, defendido por Locke y Hume, afirma que no hay conocimiento sin experiencia previa, es decir, que la razón trabaja sobre el material aportado por los sentidos. Kant, por su parte, que inaugura el idealismo trascendental, intenta una síntesis de estas dos posturas mostrando que el objeto de conocimiento se construye a partir de la experiencia, pero con la intervención del sujeto que ordena esos datos según formas preexistentes en sus facultades de conocimiento. A pesar de las diferencias, lo que tienen en común las teorías del conocimiento en la modernidad es la confianza en una razón capaz de encontrar certezas, que sirven como fundamento de una ciencia verdadera y segura. Hoy entran en crisis estos supuestos. Por una parte se cuestiona el carácter infalible del conocimiento científico y, desde la teoría de la relatividad de Einstein y toda la nueva física, se pone en tela de juicio el carácter absoluto de las verdades científicas. Por otra parte, a partir del siglo XIX, con autores como Marx, Nietzsche y Freud se duda del carácter desinteresado de la ciencia, de la universalidad de la razón y de su capacidad de conocer la realidad de manera transparente. Empiezan entonces a estudiarse las relaciones entre la verdad y el poder, los elementos que ponen en duda la objetividad del conocimiento y se reivindican otros modos de acceder al mundo como el arte o el mito.

El giro antropológico es uno de los principales virajes que se producen en el Renacimiento, tiene que ver con la reconsideración de la naturaleza humana desde una perspectiva secular. La visión antropológica medieval se fundaba en el carácter trascendente de índole religiosa del alma. Para la Edad Media, el hombre es, básicamente, una creación de Dios, inserto en un proyecto que va más allá de su vida en este mundo terrenal, aspecto sobrenatural humano es solidario con el ordenamiento del mundo y la sociedad de modo jerárquico. A partir del siglo XV la reflexión filosófica centra su atención en las capacidades humanas que, más que traslucir una condición sobrenatural, expresan la natural posibilidad de trascender en este mundo: el arte, las ciencias, la técnica, la filosofía, la cultura en general, constituyen el nuevo ámbito de despliegue del Humanismo. Es pues, el sujeto la base que sustenta el pensamiento y la fuente principal del desarrollo filosófico en la modernidad. La capacidad racional del sujeto es el punto arquimédico de la tradición racionalista iniciada por Descartes; las pasiones y sensaciones adquieren rango filosófico fundamental en el

empirismo gracias a Hume; el sujeto logra el dominio y el conocimiento científico sobre el mundo, reconociendo sus propias limitaciones en la filosofía crítica de Kant; la acción y transformación de la naturaleza constituyen la esencia humana en la filosofía de Hegel. A partir del siglo XIX, con el desarrollo de las ciencias sociales, por un lado, y de las teorías biológicas evolucionistas por el otro, plantearon serios problemas a esta confianza y optimismo filosóficos acerca de la autonomía del sujeto. En términos generales, hoy ya no es posible definir, sin más, lo que constituye la naturaleza humana: un producto de la compleja evolución de la vida, un resultado de procesos sociales, un emergente de procesos mentales, una esencia predeterminada, una red de significados, etc. Esta destrucción del sujeto a la que hoy asistimos no elude, empero, su herencia moderna. La compleja realidad actual acucia a la reflexión filosófica a responder, de un modo u otro, acerca de qué es el sujeto, cuál es su vínculo efectivo con el mundo social y la naturaleza que le rodea, si existe o no la posibilidad de un modelo de humanidad.

El ámbito de la ética y la universalidad de los valores se funda en la capacidad racional del sujeto y en su conciencia del deber es una de las herencias máspreciadas de la filosofía de la Ilustración. El sentido de la existencia se ancla, de este modo, a una consideración capital: es posible y necesario el acuerdo entre los sujetos. La paz mundial que propone Kant, del mismo modo que la virtud moral y cívica aristotélica, reúnen en un mismo nicho la ética y la política. Sin embargo, también es cierto que el pensamiento moderno, en cuanto a valores se trata, vio la luz con la distinción radical entre ética y política. Por ello es preciso destacar la compleja trama que plantea la cuestión filosófica de los valores. La ética en la modernidad bucea en las posibilidades de fundar la existencia más allá del mandato de una autoridad divina. Sin dejar de lado la moral religiosa, el obrar humano tiene un sentido en sí mismo. Y tal sentido se encuentra, según una vasta tradición en la que se encuentran los autores citados, en la razón teórica y práctica. El programa ético moderno se caracteriza, en términos generales, por una aspiración a un universalismo moral, y las diversas teorías éticas que en este marco se forjaron buscan justificar tal aspiración. En este sentido, reluce la importancia de una disciplina filosófica que intenta fundamentar y problematizar la acción, más que dar normas o ejercer influencia para que se cumplan. El problema de la universalidad o particularidad de los valores que ordenan la conducta moral se encuentra, asimismo, ligado al surgimiento de la idea de “individuo”, propia de las teorías políticas modernas. Por lo tanto, los valores pueden o no tener una existencia independiente de los individuos que los sostengan. De allí que, a pesar de su fundamento racional, la ética moderna muestra también

su inexorable vínculo la organización social de la época. El lema revolucionario francés tiene un carácter voluntariamente moral: el sujeto sin más, sin distinciones particularistas, debe asumir su libertad en el marco de la igualdad y la comunidad fraterna. Por otro lado, el escepticismo o desconfianza en la razón tiene su correlato en posiciones morales irracionales, que dieron cabida a teorías como las de Hume, quien critica la imposibilidad de fundar un deber universal para la humanidad. Estas posiciones modernas son el punto de cuestionamiento de muchos autores contemporáneos. Los vertiginosos cambios sociales provocados por el desarrollo industrial en el siglo XIX, plenos de optimismo en el progreso moral, pronto manifestaron consecuencias impensadas para la Ilustración. La diferencia de clases, la opresión y explotación entre los sujetos y, ya entrado el siglo XX la dinámica de las Guerras Mundiales, forjaron un escenario desafiante a la ética universalista. Los valores de libertad, igualdad y fraternidad universales se vieron, por último, transgredidos en el proceso globalizador contemporáneo. El escepticismo moral ganó terreno en muchos intelectuales, que buscan una salida emocional, ya no racional, a los conflictos humanos. Es el caso de Cortina o Lipovetsky, que advierte la importancia de sostener un núcleo mínimo de valores, tales como los derechos humanos, el bienestar general, etc. Basándose en la idea de aversión al sufrimiento propio o ajeno. Estas éticas mínimas surgen paralelamente con la defensa del nuevo panorama mundial neoliberal y consumista, cuando no simplemente hedonista y efímero.

Finalmente, la reflexión filosófica en torno a la política ha sido una constante desde la antigüedad clásica. El objeto central alrededor del cual gira esta disciplina es el poder, pero no cualquier poder sino, justamente, el poder político, aquel que separa a los sujetos entre gobernantes y gobernados, aquel que les da a algunos derechos a mandar y a otros a obedecer. Un intento de definición podría señalar que la filosofía política intenta explicar, justificar o criticar el ejercicio del poder en la sociedad. Algunos de sus problemas serían ¿Cómo se legitima el poder político? ¿Por qué algunos están habilitados para mandar? ¿Cuál es la fuente del poder? ¿Qué relación debe existir entre el Estado y la sociedad? ¿Qué es el Estado, cuál es su fundamento? ¿Cuál es el origen del Estado? ¿Es legítimo rebelarse contra un gobierno injusto? ¿Quién determina qué es lo justo y qué es lo injusto socialmente? Estos interrogantes, como se puede apreciar, encierran no sólo conceptos estrictamente políticos sino que están atravesados de supuestos y posiciones éticas, antropológicas e inclusive epistemológicas y metafísicas. En la modernidad se acuñan aquellas ideas políticas que darán fisonomía y forma a los Estados-Nación que hasta hoy organiza nuestras sociedades. Los pensadores políticos

modernos introdujeron un giro fundamental en el modo de entender las relaciones del poder. Hasta este momento se entendía que las relaciones políticas eran relaciones naturales, que imitaban a los vínculos familiares. Posteriormente, con el advenimiento de cristianismo, se consideraba que el poder de los reyes y príncipes provenía directamente de Dios. Estas concepciones, como puede verse encierran la idea de que el poder es accesible sólo a algunos elegidos, ya sea por sus dones naturales o por Dios. En la modernidad se desarrolla el contractualismo que supone que el Estado, el poder político es el resultado de un pacto entre sujetos libres e iguales que voluntariamente ceden su poder natural para organizarse políticamente. Este giro es fundamental porque, desde aquí el poder político es entendido como una creación de estos a su servicio y dependiente de su voluntad. A poco de andar la modernidad, ya en el siglo XIX, sin embargo empieza a cuestionarse esta idea de que el poder realmente sea fruto de la voluntad de los individuos libres y se empieza a ver las relaciones de poder como relaciones de dominación de unos grupos sobre otros. Más avanzado el siglo XX, se desarrollan también teorías acerca de que el poder es omnipresente y se teje no sólo a nivel de las decisiones gubernamentales sino en las relaciones cotidianas, en la escuela, en el trabajo, la familia, etc.

Una modernidad subjetivada que introduce ruptura, separación y tensión en la dualidad sujeto-razón y avanza contra la coherencia y unidad del mundo sagrado y mágico, contra, como dice Touraine (2000) una «unidad de un mundo creado por la voluntad divina, la razón o la historia [en otras palabras, contra] la correspondencia entre un sujeto divino y un orden natural y, consecuentemente, entre el conocimiento objetivo y el orden del sujeto» (p. 209). Este proceso variado, extenso y complejo diseña un diferenciado estado o temple de ánimo de la cultura occidental hiperracionalizada, develando nociones a veces contradictorias tanto en lo teórico como práctico que la promulgan tales como fragmentación, pluralismo, irreductibilidad, dispersión, homogeneidad, proliferación de la diferencia y radicalización de los márgenes, particularismo, autonomía y privatización del existir, como ya nos hemos referido anteriormente. Revisemos esto de la mano de Weber y la racionalización de la cultura occidental y con Horkheimer y Adorno y el retorno al mito de la razón moderna.

1.2. Modernidad y racionalización

La historia presenta para Weber (1983) un problema: el contradictorio escenario en que se desarrollan modernidad y racionalidad occidental insertas en un proceso histórico-universal de desencantamiento o conjugación tecnológica de lo real (p. 11). Tal como nos hemos referido en el otro lugar (Vergara, 2014, 2020) la tesis principal de Weber sobre la modernidad es que ésta se caracteriza por la racionalización y la burocratización de la sociedad; una modernidad como un proceso en continuo desarrollo racional en el que el sujeto busca comprender el mundo a través de la ciencia y la razón, en lugar de la religión o la superstición. Para Weber, la racionalización se manifiesta en la organización burocrática de la sociedad moderna, en la que la eficiencia y la eficacia son los objetivos principales. La burocracia, para Weber, es la forma de organización más racional y efectiva, pero también es una fuente de alienación y deshumanización. Otra tesis importante de Weber sobre la modernidad es que ésta conduce al desencantamiento del mundo moderno caracterizado por la pérdida de significado y sentido, ya que la ciencia y la razón no pueden proporcionar las respuestas a las preguntas fundamentales sobre el sentido de la existencia. Además, enfatizó la importancia de la ética protestante en el desarrollo de la modernidad. Según Weber, la ética protestante, que enfatizaba la importancia del trabajo, la frugalidad y el ahorro, creó las condiciones necesarias para el desarrollo del capitalismo y la racionalización de la sociedad. Esto lo desarrollaremos en lo que sigue.

Weber considera que el centro del problema es que las sociedades industriales avanzadas han reducido la funcionalidad de la racionalidad *–lógos, ratio, episteme–* a una racionalidad teleológica, es decir, aquella racionalidad que desarrolla los medios para la consecución de los fines previstos desde una planificación mecanicista. El impulso de la modernización se debía fundamentalmente al uso de una racionalidad instrumental que vinculaba medios con fines sin la necesidad de que los fines estuviesen justificados o, al menos, diferenciados entre la racionalidad de los fines *–adaptación de los medios a unos fines–* y la racionalidad del valor *–o en la valoración de la práctica vital–*. Se trataba de la promesa ilustrada de una modernización con modernidad valórica y una modernidad con progreso material. Claramente era responsabilidad de la Ilustración hacer coincidir el crecimiento de la ciencia y la libertad humana universal teniendo a la humanidad como finalidad.

El avance de este tipo de racionalidad teleológica a través de técnica como herramienta de dominio y expresión de un temple moderno conducen a un progresivo cuestionamiento de las fuentes de sentido, aliento y realización humanas. Esta fisonomía del racionalismo de la cultura occidental moderna no se trataba de una simple cuestión mental, sino de algo más profundo y que se instalaba supletoriamente a lo psicológico, es decir, consistía en una cuestión institucional en cuanto organización económica y política operada por una racionalidad justificada por su eficiencia enmarcada en el Estado como asimismo de una forma vital de existir. A partir de ahora, el progreso racional equivaldría a progreso tecnológico representado por el inicio –en el siglo XVII de la relación entre religión y capitalismo, como asimismo su decadencia –en los siglos XIX, XX–, debido al movimiento que hace la modernidad ilustrada al identificar el progreso con la razón técnica o tecnológica como único criterio de racionalidad, donde el empresario, el científico, el político y el líder carismático representan y llevan a cabo una peculiar voluntad para hacer frente a la pregunta por el sentido del hacer y del transformar lo real en el nuevo escenario de una racionalidad bifronte, como veremos.

Según Weber (1997) el legado cultural de la ética protestante es la «conducción racional de la vida sobre la base de la idea profesional» (p. 257). El estilo burgués es el estilo que expresa la orientación de división del trabajo y su signo ético, que sabe equilibrar acción con renuncia a la universalidad como «condición del obrar valioso» (p. 258). La división del trabajo y la especialización, significan el fin de una época cultural: la humanidad bella y plena de la construcción integral de la personalidad, dando paso a la época cultural del trabajo, el sujeto culto es sobrepasado por el especialista. Como resultado de esto, se asoma la compulsión: «el puritano *quería* ser un hombre profesional, nosotros *tenemos* que serlo» (p. 258). Es el paso al mundo de la necesidad por sobre el de la libertad, es el paso del mundo de la obligación por sobre el de la voluntad: ahora la autonomía está condicionada a la máquina del capitalismo, que «determina hoy con fuerza irresistible el estilo de vida de cuantos individuos nacen en él» (p. 258). Un mecanismo devorador autónomo, el cual ha adquirido «un poder creciente y, en último término, irresistible sobre los hombres [sujetos], como nunca se había conocido en la historia» (p. 259).

Weber, según Ruano (1996)

se centra en el proceso de consolidación de una forma metódico-racional de conducirse en la vida, cuya clave constitutiva rastrea en el *ethos* ascético-racional que resulta de la racionalización de la religión de salvación judeocristiana [...].

Esta conducción metódica de la conducta en todos los órdenes de la vida, y no otro, es para M. Weber el elemento esencial de la modernización, el centro explicativo genuino de la eficacia social de las estructuras de conciencia modernas en cuya reconstrucción genealógica ocupan un puesto privilegiado ciertas formas de pensamiento religioso. Porque el modo metódico de vida es, ciertamente, el trasunto de una determinada ética ascética religiosa que favorece la aplicación práctica sistemática de los resultados del progreso teórico-cognitivo, estético-expresivo y práctico jurídico a los fines de la modernización económica y política, sirviendo, de este modo, de refuerzo y consolidación del mismo proceso de modernización. (pp. 174-175)

El *ethos* económico se fusiona con un tipo de conducta y aptitud práctica racional de los sujetos como elemento constitutivo de un nuevo estilo moderno de existir, en palabras de Ruano (1996)

este *ethos* integra tanto una nueva actitud racional-dominadora hacia el mundo externo e interno como medio de comprobación de la cualidad ética personal, como una nueva estructura de la personalidad en la que impulsos, necesidades o intereses queden sistemática y unitariamente orientados en torno al cumplimiento del deber profesional como fin último dador de sentido. (p. 176)

Este *ethos*, equivalente a la característica autoperpetuante de la modernidad como proceso legitimador de sus estructuras de modernización, son los componentes en la racionalización de la estructura social capitalista que selecciona económicamente a los sujetos con el fin de legitimarse y perpetuarse. La afinidad que se produce entre *ethos* económico y ascetismo-racional, configura sacro-estrategias de una racionalización económica que hace concluir a Weber (1983) que el gran empresario sólo puede ser pensado en el ámbito del cristianismo como dador de contenidos para la «formación de una mentalidad económica, de un *ethos* económico, fijándose en el ejemplo de las conexiones entre la moderna ética económica y la ética racional del protestantismo ascético» (pp. 19-20). Ruano sobre esto nos explica:

El poder ejercido por la concepción puritana de la vida no sólo favoreció la formación de capitales, sino, lo que es más importante, fue favorable sobre todo para la formación de la conducta burguesa y *racional*—desde el punto de vista económico— de la que el puritano fue el representante más típico y el

único consecuente; dicha concepción, pues, asistió al nacimiento del moderno *homo aeconomicus*. (p. 159)

Weber (1983) sostiene entonces sobre esto

la exposición precedente debe haber mostrado que uno de los elementos constitutivos del moderno espíritu capitalista (y no sólo de éste, sino de la cultura moderna), a saber, la conducción racional de la vida sobre la base de la idea de profesión tuvo su origen en el espíritu de la ascesis cristiana. (p. 164)

En fin, para Ruano (1996), Weber

lleva a cabo una reconstrucción genética de la racionalización de la conducta del hombre profesional, erigida en “estilo de vida moderno”, tomando como clave interpretativa de su conformación la presencia de un *ethos* ascético-racional cuya raíz última remite a la ascesis cristiano-protestante. (p. 179)

En este contexto, la racionalización toma una forma dominadora desestabilizando el frágil equilibrio entre lo teórico-cognitivo y la imagen de lo real, asumido por una parte como positivo, y que se expresa en la tarea que emprende «el pensamiento sistemático con la imagen del mundo, [tarea] que aumenta su dominio teórico de la realidad [lo real] mediante la utilización de conceptos abstractos cada vez más precisos» (p. 215). Una racionalización equivalente a intelectualización en cuanto proceso necesario para la configuración de la imagen del mundo desde el aumento de la complejidad de la estructura formal y la sistematización de los patrones interpretativos de lo real: en la intelectualización concurren tanto un saber técnico de ordenamiento de este, como una valoración normativa que persigue la orientación de un mundo con sentido. Y, por otra parte, de negativo, es decir, como desencantamiento o desacralización progresiva del mundo natural y social, dejando al mundo a merced de una totalitaria interpretación de dominio racional que el progreso y el positivismo científicos representan, tal como enfatiza Ianni (2000):

El “desencantamiento del mundo” es un proceso que atraviesa los tiempos modernos. No se realiza plenamente. Se desarrolla, reitera, diversifica y continúa. No termina nunca, e incluye la filosofía, las ciencias y las artes, tanto como los modos de ser, pensar, sentir, actuar, imaginar y fabular. Se traduce como formas de sociabilidad, de organización del trabajo y la producción, las

relaciones, los procesos y estructuras de dominación y de apropiación, enajenación y emancipación. (p. 215)

Creemos que al interior de la racionalidad moderna se produce un proceso de diferenciación en la concepción y operatividad del concepto tradicional de razón como razón sustantiva, es decir, aquella facultad encargada de establecer el orden racional de lo real expresado en una estructura racional consistente y con un valor objetivo. De tal forma, constituye un criterio de valoración y decisión en relación con los diferentes y restantes usos de razón, sea teórica, práctica, científica o técnica, una razón separada en esferas autónomas a partir de una radical desconfianza respecto del optimismo ilustrado e impulsada por la certidumbre del sujeto sobre el rol de la racionalidad progresista como factor de soluciones futuras, pues supondría el advenimiento e instalación de, por una parte, la formalización, instrumentalización y burocratización del mundo de acuerdo a una lógica sistémica interna, que tejería la jaula de hierro en la cual los sujetos quedarían atrapados por las normativas de la racionalidad instrumental expresada en macro-organizaciones formales, rígidas, opresoras y autónomas al control político, y por otra, el desencantamiento del mundo, es decir, la racionalización total de la existencia a partir de la disolución efectuada por la racionalidad instrumental de la racionalidad sustantiva sobre la que se fundan los sistemas de significado y narrativas de sentido. Este tipo de racionalidad supone una orientación basada en reglas técnicas que descansa en el conocimiento empírico. Como características centrales son la objetividad, la formalidad, lo procedimental, el cálculo y la neutralidad, manifestando su inclinación por el orden, la clasificación, el procedimiento rentable independiente del valor de sus contenidos, según Habermas (2000):

Weber se concentra en el proceso de la modernización social, que avanza gracias al tándem entre el Estado administrador y la economía capitalista. Sobre la base de la diferenciación funcional entre Estado y economía, ambas partes se complementan: un aparato administrativo dependiente de los recursos fiscales y una economía de mercado institucionalizada en términos de derecho privado, que, por su parte, depende de un marco de condiciones y de unas infraestructuras garantizados estatalmente. (p. 178)

La organización racional de la modernidad, como hemos visto, es un destino inapelable para el sujeto, y este destino tiene las imágenes weberianas de jaula de hierro y desencantamiento del mundo como coordenadas del nuevo ordenamiento sistemático de la

civilización moderna. La referencia que hace Weber (1975) sobre la naturaleza paradójica de la modernidad de un proceso de racionalización que, luego de haber sido un mecanismo indispensable para la liberación del sujeto y el desarrollo de su creatividad, le conduce a un confinamiento progresivo en un sistema deshumanizado, tiene que ver con una concepción crítico-individualista de modernidad que cuestiona la fe desmedida en el progreso, en un proceso de

intelectualización y racionalización [que] significan que se sabe o se cree que en cualquier momento en se *quiera se puede* llegar a saber que, por tanto, no existen en torno nuestra vida poderes ocultos e imprevisibles, sino que, por el contrario, todo puede ser *dominado mediante el cálculo y la previsión*. Esto quiere decir simplemente que se ha excluido lo mágico del mundo. [Por tanto] cabe preguntarse si todo este proceso de desencantamiento, prolongado durante milenios en la cultura occidental, si todo este progreso en el que la ciencia se inserta como elemento integrante y fuerza propulsora, tiene algún sentido que trascienda de lo puramente práctico y técnico. (p. 200)

Cuyo eje se encuentra en la transformación de la racionalidad que transita desde una racionalidad sustantiva hacia una racionalidad formal, borrando el horizonte de objetivos últimos de acción y homologando el destino del sujeto por el destino material de la mecánica moderna, socavando la base social de significado autónomo y racional de los sujetos, como explica Habermas (1989):

Weber introduce el concepto de racionalidad para definir la forma de la actividad económica capitalista, del tráfico social regido por el derecho privado burgués, y de la dominación burocrática. “Racionalización” significa en primer lugar la ampliación de los ámbitos sociales que quedan sometidos a los criterios de la decisión racional. Paralelamente, a esto corre, en segundo lugar, la industrialización del trabajo social, con la consecuencia de que los criterios de la acción instrumental penetran también en otros ámbitos de la vida (urbanización de las formas de la existencia, tecnificación del tráfico social y de la comunicación). En los dos casos se trata de la implantación del tipo de acción que es lo racional con respecto a fines: en el segundo caso esa implantación afecta a la organización de los medios, y en el primero a la elección entre posibles alternativas. Finalmente, la planificación puede ser concebida como

una modalidad de orden superior de la acción racional con respecto a fines: tiende a la instauración, mejora o ampliación de los sistemas de acción racional mismos. La progresiva “racionalización” de la sociedad depende de la institucionalización del progreso científico y técnico. En la medida en que la ciencia y la técnica penetran en los ámbitos institucionales de la sociedad, transformando de este modo a las instituciones mismas, empiezan a desmoronarse las viejas legitimaciones. (pp. 53-54)

La reacción de Weber ante los derroteros y alcances de la dinámica de racionalización sociocultural de la tradición occidental, de la autocomprensión moderna y de su proceso de diferenciación binaria al interior de las esferas del saber, es retratándola como el triunfal *pathos* positivista de la racionalidad científica, debido al irreversible apropiacionismo administrativo de las instituciones político-económicas, la autodivinización de la razón explicada por la significación cultural de desencantamiento –racionalización, intelectualización, racioncientización y raciondigitalización actual– del mundo y, finalmente, como un descentramiento cosmovisional, que altera las perspectivas iluminadas sobre el futuro y que trastoca las jerarquías de valor sustituidas por un sistema de medida/magnitud, de rendimiento/competencia, autoexplotación/éxito.

Este desencantamiento del mundo tiene su inicio en las antiguas profecías judías y que, apoyado en el pensamiento científico heleno, las rechaza por considerarlas supersticiosas y sacrílegas en su búsqueda de todo medio mágico para la salvación. El significado profundo de esta progresiva intelectualización y racionalización como tal, reside en la conciencia o en la fe según la cual para poder sólo basta querer, es decir, todas las cosas en principio pueden ser dominadas por la razón. Y esto es lo que significa un desencantamiento del mundo: que ya no es preciso recurrir a la magia para dominar o para congraciarnos con los espíritus como hacen los salvajes que creen en poderes semejantes, pues la razón y los medios técnicos han asumido esta función.

En fin, los ámbitos significativos de la sociedad moderna ya no están centradas en el sujeto, sino, como afirma Habermas (2000) en la «institucionalización de la acción teleológica sobre todo en los dos sectores dinámicos centrales: Estado y economía» (p. 178). Ambas organizaciones racionales de la sociedad actúan conforme a un *telos* de eficiencia y productividad laboral, formal, administrativa y funcional:

El estado burocrático está hecho a medida de la acción administrativa especializada –planteada en términos de racionalidad teleológica– de los funcionarios, mientras que el modo de producción de la economía de mercado se adecua a la elección racional y a la fuerza laboral cualificada de cuadros directivos y trabajadores. (p. 179).

La racionalización de las instituciones modernas se funda en la elección de la ciencia como valor humano frente al místico o religioso, es el advenimiento del reino de la inmanencia ante las cosmovisiones y sus conflictos por la pérdida de la unidad coherente de la totalidad, en palabras de Weber (1983):

Pero allí donde el conocimiento racional empírico realiza consecuentemente el desencantamiento del mundo, transformándolo en un mecanismo causal, aparece plena la tensión contra el postulado ético de que el mundo es un universo ordenado por Dios y que, por tanto, se rige por un *sentido ético*. En efecto, la consideración empírica del mundo, y también la matemáticamente orientada, genera por principio el rechazo de toda consideración del mundo que pregunte por un “significado” del acontecer intramundano. Todo avance del racionalismo de la ciencia empírica desplaza progresivamente la religión de lo racional hacia lo irracional, convirtiéndola en el poder suprapersonal irracional o antirracional por antonomasia. (p. 553)

Lo que preveía Weber era considerar el destino de nuestra época caracterizado exclusivamente por la racionalización y la intelectualización expresadas en el desencantamiento del mundo, por la desaparición de la magia, de los espíritus, de los demonios, por la extinción del profetismo en manos del triunfo de la racionalidad instrumental y del *ethos* económico del capitalismo moderno –la racionalidad– consiste en la conciliación entre el afán de lucro –no de valor– y la organización burocrática del trabajo que como agrega Baudrillard (1997)

ha canibalizado cualquier negatividad, la de la historia y la del trabajo, en tono sarcástico; literalmente: es el devorador de la sustancia misma del ser humano, para transformarla en su esencia de ser productivo. Ha devorado la dialéctica sin mayores miramientos, mediante la asunción paródica de los términos opuestos, mediante la superación paródica de sus propias contradicciones. Lo que estamos presenciando es el triunfo paródico de la sociedad sin clases, la

realización paródica de todas las metáforas utópicas: el hombre del ocio, el pluralismo transdisciplinario, la movilidad y disponibilidad de todos los signos. (pp. 83-84)

Tal como se plantea aquí, siguiendo de cerca a Weber (1975) occidente opera una modalidad de racionalidad que desemboca en un proceso desmitificador del mundo y/o desmoronamiento del imaginario religioso deviniendo en una cultura profana donde «los valores últimos y más sublimes han desaparecido de la vida pública y se han retirado, o bien al reino ultraterreno de la vida mística, o bien a la fraternidad de las relaciones inmediatas de los individuos entre sí» (p. 231).

Sobre lo mismo agrega Weber (1975):

La intelectualización y racionalización crecientes no significan, pues, un creciente conocimiento general de las condiciones generales de nuestra vida. Su significado es muy distinto; significan que se sabe o se cree que en cualquier momento en que se quiera se puede llegar a saber que, por tanto, no existen en torno a nuestra vida poderes ocultos e imprevisibles, sino que, por el contrario, todo puede ser dominado mediante el cálculo y la previsión. Esto quiere decir simplemente que se ha excluido lo mágico del mundo. A diferencia del salvaje, para quien tales poderes existen, nosotros no tenemos que recurrir ya a medios mágicos para controlar los espíritus o moverlos a piedad. Esto es cosa que se logra merced a los medios técnicos y a la previsión. Tal es, esencialmente, el significado de la intelectualización. (p. 201).

Según Habermas (1989):

La “racionalidad” en el sentido de Max Weber muestra aquí su doble rostro: ya no es sólo la instancia crítica del estado de las fuerzas productivas, ante el que pudiera quedar desenmascarada la represión objetivamente superflua propia de las formas de producción históricamente caducas, sino que es al mismo tiempo un criterio apologético en el que esas mismas relaciones de producción pueden ser también justificadas como un marco institucional funcionalmente necesario. A medida que aumenta su fecundidad apologética, la “racionalidad” queda neutralizada como instrumento de la crítica y rebajada a mero correctivo *dentro* del sistema; lo único que todavía puede decirse es, en el mejor de los casos, que la sociedad está “mal programada”. En la etapa del desarrollo

científico y técnico, las fuerzas productivas parecen entrar, pues, en una nueva constelación con las relaciones de producción: ya no operan a favor de la ilustración como fundamento de la crítica de las legitimaciones vigentes, sino que se convierten en las mismas en base de la legitimación. (p. 57).

Entonces –y siguiendo esta línea argumentativa expuesta en otros sitios (Vergara 2011b, 2014)–, si por modernidad concebimos al desarrollo de la racionalidad normativa que apunta a la autodeterminación política y ético-social, por modernización, la entenderemos como aquella readecuación operativa de las proyecciones cognitivas y emocionales, los procedimientos sistémicos y las tecnologías de la racionalidad instrumental sobre los pivotes tecnológico-pragmáticos que apunta al cálculo y control de los procesos sociales y naturales incorporando cambios cuantitativos en los niveles económicos, tecnológicos y culturales. Su especificidad radica en la difusión y aplicación en la cotidianeidad práctica de los descubrimientos científicos a partir de la revolución científica (p. 93). Por ello, se expresa en la flagrante simultaneidad entre la asimilación y la aplicación de los conocimientos, como también en una incuestionable interiorización y psicologización de los valores transmitidos por este desarrollo, a lo que se refiere Habermas (1989):

El vocablo “modernización” se introduce como término técnico en los años cincuenta [y] se refiere a una gavilla de procesos acumulativos y que se refuerzan mutuamente: a la formación de capital y a la movilización de recursos; al desarrollo de las fuerzas productivas y al incremento de la productividad del trabajo; a la implantación de poderes políticos centralizados y al desarrollo de identidades nacionales; a la difusión de derechos de participación política, de las formas de vida urbana y de la educación formal; a la secularización de valores y normas, etc. (p. 12)

Desde sus inicios como temática sociológica y filosófica –Marx, Comte, Tönnies, Durkheim, Weber– la modernización ha representado una lógica disyuntiva y antitética referida a la sociedad, es decir, como paso –cambio social, transformación estructural, ajuste interno– de un modo de producción precapitalista a uno capitalista; de una sociedad agraria a una sociedad industrial; de una comunidad a una sociedad civil; de una solidaridad mecánica a una orgánica; y, de una racionalidad substancial a una razón instrumental. El avance científico se ve impulsado por la fuerza modernizadora que se resta a la tradición y a la decisión individual retrotraída, es decir, frente al retroceso de la tradición, de la voluntad

individual y de la toma de decisiones en lo social, la ciencia avanza exponencialmente en un proceso de progresiva pérdida de poder del mito sobre lo real y el universo; el capitalismo opera una desvinculación a los siervos de la gleba; la secularización se encarga de debilitar el poder y legitimidad religiosa; y el individualismo en disminuir los lazos familiares y fragmentar a la sociedad.

De lo anterior, finalmente, se entiende que los mecanismos que definen a la modernización sean los de aceleración y masividad de aquellos descubrimientos y avances científicos de aplicación de métodos y técnicas aplicados a los asuntos humanos, por ello las expresiones más propias y ajustadas de la modernización resulten ser las de mercado y desarrollo científico-tecnológico como dispositivos de integración transnacional operados por una razón instrumental triunfante y homogeneizadora en red global, como plantea Picó (1988):

Pero cuando el legado de la Ilustración se extendió, y fue desenmascarado, se puso al descubierto el triunfo de la razón instrumental. Esta forma de razón afecta e invade toda la vida social y cultural, abarcando las estructuras económicas, jurídicas, administrativas, burocráticas y artísticas. El crecimiento de la “razón instrumental” no conduce a una realización concreta de la libertad universal sino a la creación de una “jaula de hierro” de racionalidad burocrática dentro de la cual nadie puede escapar. (p. 18)

Finalmente, lo que se describe aquí y sobre aquello que dedicaremos las siguientes páginas es el significado de la experiencia sobre la que la formación se desenvuelve, como describe Vattimo (2004):

en la época de la fragmentación, de la especialización de los lenguajes científicos y de las capacidades técnicas, del aislamiento de las esferas de interés, de la pluralización de los roles sociales de todo sujeto individual –en definitiva, en la época de la racionalización moderna. (p. 26)

1.3. Dominio de la racionalidad instrumental sobre la naturaleza, el mundo y el sujeto

La Escuela de Frankfurt desarrolló una crítica profunda a la modernidad, su tesis principal es que ésta conduce a la alienación y la dominación de los sujetos por las estructuras sociales y económicas; la modernidad se caracteriza por la creciente importancia de la razón instrumental y la tecnología, lo que ha llevado a la dominación de la naturaleza y la instrumentalización de los sujetos como también la creciente preponderancia del capitalismo y la economía de mercado como sistema económico totalitario, lo que han llevado a la explotación de los trabajadores y la mercantilización de todos los aspectos de la existencia y las esferas culturales.

El énfasis de la Teoría crítica elaborada por la Escuela de Frankfurt tiene como polos teóricos la internalización del dominio, la desmitificación ilustrada y la instrumental deshumanización del saber, por ello versa según Jay (1986) sobre «la relación oculta entre el hombre y la naturaleza [...] considerada [como] la relación prevaleciente a través de la mayor parte de la historia occidental» (p. 410) ahora traicionada, como expresión de las formas opresivas de la realización de una razón ilustrada que se vuelve sobre –contra– sí misma y sospecha de su facultad veritativa–.

La Teoría crítica se opone fundamentalmente al modelo racionalista-empirista de enunciados teóricos predominantes hasta el positivismo lógico pasando por un anti-humanismo, el que presupone que una teoría es un conjunto de enunciados –o axiomas matemáticos– unidos entre sí de modo que ciertos enunciados básicos den lugar por derivación lógica a otros enunciados –juicios de experiencia– que deben ser comprobados empíricamente. Una de las características esenciales de la teoría tradicional, es su capacidad de aplicación –en principio– a todas las ramas del conocimiento, aunque su funcionamiento es más eficiente en las ciencias naturales y, por ello, se ha procurado extenderlas a las ciencias del espíritu y sociales. Para Horkheimer, la teoría como estructura de modos de pensar se ha desarrollado en una sociedad dominada por las técnicas de producción instrumental e industrial. Tal evaluación tiene como resultado una retroprogresión del impulso crítico, en la cual se filtra la formulación mítica de la Ilustración como fundamento de liberación desmitificadora de la modernidad, ya que concibe que ni el sujeto ni la historia pueden librarse del ímpetu mítico que domina la historia, por ende, el mundo racionalizado es sólo en apariencia: la autoconciencia del sujeto dominador de la naturaleza ha desarrollado la convicción de una posesión desmedida de fuerzas de producción en el reconocimiento del

poder como señores de la naturaleza como describen Horkheimer y Adorno (1994) y «pagan el acrecentamiento de su poder con la alienación de aquello sobre lo cual lo ejercen» (p. 64), atrofiando y desviando las energías de aceptación, reconciliación y renovación, como también aquellas fuerzas y voluntades de comprensión, asimilación, interpretación y reflexión.

La modernidad es sobre todo un dispositivo teórico-crítico y un mecanismo desmitologizador de dominación racional de la cultura cuyos instrumentos de emancipación, expansión, secularización, subjetivación y racionalización se volcarán evaluativamente sobre sí misma, deviniendo en época de la interpretación de la interpretación cuyo objeto-objetivo será la misma racionalidad moderna y sus consecuencias (Vergara, 2011a, 2014, 2020b), como revela Vattimo (2006) «reconociendo, por lo tanto, que el ideal de una eliminación del mito era un mito también» (p. 44).

Adorno y Horkheimer advertían, en su profundo y agudo diagnóstico como dice López (2000) «sobre el mundo burgués que lee de forma integral el proceso de racionalización moderno en términos de consciencia cosificada» (p. 181), el desarrollo de la modernidad, los paradójicos resultados de la racionalidad tecnológica en el bienestar humano y en la cultura moderna: la incubación de una depotencialización crónica en la operatividad racional expresada en su consecuente proceso irreversible de racionalización que percibe a la naturaleza y al sujeto como componentes de una sociedad tecnológica y simples objetos de sojuzgamiento, en otras palabras, el proceso según Habermas (1996) «de una razón reducida a las funciones de autoconservación» (p. 124) de sí misma, pero hipotecando la conservación de la naturaleza y endosando su salvación a la tecnología infinitamente versionada.

El destino del sujeto moderno identificado por su capacidad racional y progreso material era llevar a cabo el proceso de renovación del mito moderno de desmitologización que termina allí donde el sujeto ve en la naturaleza el reflejo de su misma racionalidad, la que se realiza en el dominio técnico de esa naturaleza. Sin embargo, la victoria ilustrada de la comprensión racional y del dominio se ve truncada, ya que permuta la liberación de la superstición a través de la dominación fáctica de la naturaleza por una dominación y control productivo-burocrático volcado contra el mismo sujeto.

Bajo este esquema reflexivo, el capitalismo tardío consiste en una red creciente de control burocrático y disciplinario como también una interpenetración entre gobierno, organizaciones formales y estrategias en los grandes negocios –capitalismo de Estado–, cuyo eje es la racionalidad de dominio que mantiene el sistema cuyo fundamento de legitimación

es el incremento de fuerzas productivas traducidas en las estrategias del progreso científico-técnico deshumanizado, fundadas según Horkheimer (2002) en el «principio de dominio [como] el ídolo al que todo se sacrifica [...] la historia de los esfuerzos del hombre por dominar la naturaleza, es también la historia del dominio del hombre por el hombre» (p. 125).

Este desenmascaramiento que realiza Horkheimer al modelo moderno de racionalidad, lo delata como un modelo basado en el apetito de mandar, controlar, rehacer, organizar, dominar y subordinar a la naturaleza según las necesidades humanas, dando lugar a la sociedad industrial como fenómeno de un capitalismo de masas que destinó descomunales recursos en someter sistemáticamente los medios de producción, aunque estos fines resulten irracionales: destrucción, devastación, reificación o cosificación de la naturaleza y del sujeto como objetos cuantificados, causales y funcionales de descripción y explicación de equivalencia a objetos físicos.

Según Horkheimer y Adorno (1994) se alza una arriesgada estructura interna en la racionalidad occidental moderna: un inconfundible tipo de razón emancipada de todo límite sobrenatural que relata la historia del sojuzgamiento irracional de la naturaleza que amenaza con destruir la noción de sujeto, es decir, precisamente aquello que debería llevar a cabo, ahora inmerso en un proceso antropológico reduccionista que individualiza y cuya razón queda expuesta a una delimitación epistemológica de mero instrumento que objetiva su saber, construye y perfecciona los medios adecuados para lograr los fines establecidos controlados de forma sistémica:

Los instrumentos de dominio, que deben aferrar a todos: lenguaje, armas y, finalmente, máquinas, deben dejarse aferrar por todos. Así, en el dominio se afirma el momento de la racionalidad como distinto de él. El carácter objetivo del instrumento, que lo hace universalmente disponible, su “objetividad” para todos, implica ya la crítica del dominio a cuyo servicio creció el pensamiento.
(p. 90)

La denuncia de la Escuela de Frankfurt no es respecto la Ilustración misma como proceso histórico-filosófico y sociopolítico, sino en relación con la perversión de la razón y su substantividad valórica bajo la égida de la racionalización, reificación y cosificación del sujeto, la que hizo olvidar la originaria conformidad y complementariedad entre naturaleza y mito, trocándose el dinamismo en unidad de la totalidad como sentido que orienta los medios necesarios y suficientes para alcanzar un fin dado. El mito tranquiliza la conciencia colectiva

del retorno a los orígenes, cuyo fin social es la cohesión –prehistoria de la subjetividad–, pero no la liberación de la tendencia social por la subjetividad entendida ésta como Ilustración – historia moderna de subjetividad– ahora mitologizada –historia moderna de objetivación–. La Ilustración es el proceso de identificación entre sujeto racional y naturaleza cosificada y en el medio, se sitúa la racionalidad instrumental fusionándolos. Por tanto, la Ilustración es eminentemente desmitificadora de la imagen enajenada que proyecta el sujeto mítico-religioso, redentora de las febriles imágenes de reconocimiento en los dioses, pero, sin embargo, radicalmente creadora de mitos entorno al saber tecnocientífico.

Horkheimer y Adorno advertían, en su profundo y agudo diagnóstico como aclara López (2000) «sobre el mundo burgués que lee de forma integral el proceso de racionalización moderno en términos de consciencia cosificada» (p. 181), el desarrollo de la modernidad, los paradójicos resultados de la racionalidad tecnológica en el bienestar humano y en la cultura moderna: la incubación de una crónica declive en su potencia en la operatividad racional expresada en su consecuente proceso irreversible de racionalización que percibe a la naturaleza y al sujeto como componentes de una sociedad tecnológica y simples objetos de sojuzgamiento; buscan mostrar que como sostiene Wellmer (2005):

la dialéctica histórica de progreso y represión no tiene una salida “natural” porque el escenario de esa dialéctica es, no en último término, la subjetividad humana misma: en el proceso de devenir sujetos de los hombres se encuentra ya preestablecida, de manera dialécticamente embrujada, la eliminación del hombre como sujeto. Por lo tanto, en el momento histórico en que el estado de las fuerzas productivas haría posibles la libertad y la abundancia para todos, no existen los sujetos emancipados que pudieran apropiarse de la riqueza social por la vía de una revolución de las condiciones sociales de producción. (p. 27)

El socavamiento de la credibilidad de la razón a manos de la industria y sus revoluciones y su encarnación histórica en el capitalismo, como asimismo la ruptura de la relación entre modernización y calidad de vida, la desconexión entre los ámbitos racionales, en fin, la imposición de la razón instrumental que reclama como suyas las consideraciones de los valores y los fines para arbitrar las reglas del conocer, del hacer, del pensar y del creer, entendemos aquí que lo que se ha producido en la modernidad tardía es hegemonía de los medios sobre la heterogeneidad de los fines y supremacía del hacer/tener sobre la diversidad del saber/desear.

El peculiar modelo moderno de racionalidad como eje del proyecto ilustrado, en comentario de Bauman (2005):

Ha fallado espectacularmente en su empeño por *extinguir cualquier rastro de su propia autoconciencia* (la obra de Horkheimer y Adorno es, con seguridad, una de las pruebas más vívidas de ese fracaso), como también de que el pensamiento destructor de mitos (que la Ilustración no pudo sino reforzar en vez de marginar) probó ser no tanto *autodestructivo* como destructivo de la ciega arrogancia del proyecto moderno, de su despotismo y de los sueños legisladores. (p. 39)

Un fracaso que tiene como resultado, la caída de la razón objetiva como imagen racionalista del mundo y de lo real que ha conducido al sujeto a la renuncia por el sentido, pues como afirman Horkheimer y Adorno (1994) «sustituyen el concepto por la fórmula, la causa por la regla y la probabilidad» (p. 61) y «el ideal es el sistema, del cual derivan todas y cada una de las cosas» (p. 62). Si la Ilustración declaró inviable desde un punto de vista metodológico al sistema de conocimiento metafísico, las ideas metafísicas o sistema de especulación que sostenía a la Ilustración, siendo la más significativa aquella de la homologación o identificación entre progreso técnico-productivo y avance de la felicidad, cuyo eje era la liberación de las trabas histórico-culturales del pasado, como analiza Wellmer (2005):

Por lo tanto, hay dos aspectos de la Ilustración moderna, orientada por la ciencia, que para Adorno y Horkheimer están íntimamente enlazados: *primero*, que la naturaleza *muerta* se convierte en paradigma de la realidad en general, lo cual significa que también la realidad social, intelectual y psíquica tiende a ser concebida de acuerdo con las pautas de este paradigma: al reduccionismo de la ciencia empírica moderna corresponde la cosificación de la naturaleza espiritual o de la espiritualidad humana afectada de naturaleza; *segundo*, que una racionalidad calculadora y cuantificadora y el conocimiento técnicamente aprovechable se convierten en la forma dominante de racionalidad y pensamiento de la sociedad. [Lo que conlleva que la] sociedad se convierte en un contexto funcional, los hombres [sujetos], en cosas manipulables. (p. 30)

Como sostuvimos en otro sitio (Vergara, 2011b), la racionalidad moderna modela su destino paradójicamente negándose a sí misma en un desajuste entre la teoría y la práctica,

entre la esperanza y la experiencia, entre lo ideal y lo real, entre sujeto, sociedad y naturaleza. Ya no hay un principio racional superior para que el sujeto se conduzca según reglas universales de la razón, sino la aplicación de un principio racional inmanente objetivo que sustituye la universalidad trascendente subjetivo. Se produce, entonces, una fractura en la modulación estructural de su eje racional –esfera de las verdades teórico-conceptuales– o racionalidad formal: intelectualización del mundo y racionalidad práctico-moral: el deber ser, el reino del sentido que no se contenta con descripciones de lo que es, sino que exige ampliar y explicitar el subjetivo reducto destinal de aquellas verdades por las que merece la pena vivir (pp. 103-104). Notemos el poder autodestructivo de la racionalidad valorativa inscrito en los procesos de modernización: los procesos de racionalización característicos de la modernidad implican una desertización de los valores humanos, que ahora funcionan al margen de los intereses de la optimización sistémica de su propio rendimiento.

La finalidad central de la Ilustración ha sido, en palabras de Horkheimer y Adorno (1994) «liberar a los hombres del miedo y constituirlos en señores. Pero la tierra enteramente ilustrada resplandece bajo el signo de una triunfal calamidad [pues su proyecto es] el desencantamiento del mundo» (p. 59): reverbero de la depotencialización del sentido en el mercado de la transacción. Ilustración y dominio devienen en identidad totalizadora, como afirma Innerarity (1990):

Pero la Ilustración no sólo quiso eliminar los motivos de temor, sino también el miedo constitutivo de la condición humana: la imprevisibilidad había de ser sustituida por el cálculo exacto, lo ingobernable por el control, lo indisponible por la dominación, la posibilidad de fracaso por el progreso necesario. (pp. 235-236)

El desenmascaramiento que realiza Horkheimer (2002) al modelo moderno de racionalidad, lo delata como un modelo basado en el apetito de mandar, controlar, rehacer, organizar, dominar y subordinar la Naturaleza de acuerdo a las necesidades humanas, dando lugar a la sociedad industrial como fenómeno de un capitalismo de masas que destina descomunales recursos en someter sistemáticamente los medios de producción, aunque estos fines resulten irracionales: destrucción, devastación, reificación o cosificación de la naturaleza y del sujeto:

Del mismo como toda vida tiende cada vez más a estar sometida a la racionalización y planificación, así la vida de cada individuo, inclusive sus más

íntimos impulsos, que antes formaban su esfera privada, tienen que corresponder a esas exigencias de racionalidad y planificación: el automantenimiento del individuo presupone su adaptación a las exigencias de mantenimiento de ese sistema. El individuo ya no tiene espacio para escaparse del sistema [...]. Se podría describir un factor de civilización como la paulatina sustitución de la selección natural por la acción racional. La supervivencia –o, digamos, el éxito– depende de la capacidad del individuo de adaptarse a las coerciones que le impone la sociedad. Para sobrevivir el hombre se transforma en una máquina que responde a cada instante con la reacción exacta a las confusas y difíciles situaciones que definen su vida. (pp. 117-119)

El modelo frankfurtiano de interpretación de la cultura moderna y su despliegue histórico, descansa en las tesis según Horkheimer y Adorno (1994) de que «el mito es ya ilustración y la ilustración recae en mitología» (p. 56) y Habermas (1989) «de la que nunca supo escapar» (p. 80), abren en el tiempo moderno una brecha respecto a sus orígenes, es decir, entre «el estremecimiento ante la pérdida de raíces y el respiro de alivio tras el acto de huida» (p. 137).

El eje problemático se sitúa en el juego del *animus* operado tanto por el paradigma medieval –reconocimiento del Espíritu en la naturaleza y viceversa– como por el trabajado por el paradigma racional moderno ilustrado –cosificación del *animus*–. En lo práctico, se trata de un juego de dominador-dominado por la autoafirmación, es decir, el sujeto debe elegir entre ser dominado por la naturaleza y sus designios o el dominio de éstos por el “yo” por la razón instrumental, que se alza ahora como el Absoluto frente al cual el mundo es mero instrumento de su infinita autoafirmación:

La propia mitología ha puesto en marcha el proceso sin fin de la Ilustración, en el cual toda determinada concepción teórica cae con inevitable necesidad bajo la crítica demoledora de ser sólo una creencia, hasta que también los conceptos de espíritu, de verdad, e incluso el de Ilustración, quedan reducidos a magia animista. (p. 66)

La evaluación crítica –como se ha presentado aquí siguiendo a Horkheimer y Adorno (1994)– del «programa de la Ilustración [como] desencantamiento del mundo [y] que la tierra enteramente ilustrada resplandece bajo el signo de una triunfal calamidad» (p. 59), y de los efectos indeseables de la lógica oculta que subyace en el proceso progresivo e irreversible de

racionalización de todas las esferas de lo social, que se produce a la par de la consiguiente pérdida de sentido y libertad en un movimiento incansable de autoservicio en lugar de servir al sujeto, resulta un pesimista dictamen sobre el sujeto del industrialismo o capitalismo radical en su relación con la naturaleza. El capitalismo supone la radical independencia de la actividad económica respecto de los objetivos propios de la política y de la religión, como asimismo de los efectos en la cultura y las tradiciones. El capitalismo es el lado negativo del programa de la modernidad y de su consecuente racionalización ordenada y disciplinaria en aras de un fin o proyecto, como sostiene Horkheimer (2002):

En el proceso de su emancipación el hombre [es decir, en sujeto] comparte el destino de todo el resto de su mundo. El dominio de la naturaleza incluye el dominio sobre los hombres. Todo sujeto tiene que participar en el sojuzgamiento de la naturaleza, tanto humana como extrahumana [y] para conseguirlo tiene que sojuzgar la naturaleza que hay en él mismo. Por mor del dominio mismo, el dominio se ve así “internalizado”. Lo que usualmente es caracterizado como un fin –la felicidad del individuo, la salud y la riqueza– obtiene su significación exclusivamente de su posibilidad de convertirse en funcional. Estos conceptos funcionan como indicadores de condiciones favorables para la producción espiritual y material, Precisamente por eso la autonegación del individuo en la sociedad industrial no tiene objetivo alguno que pudiera ir más allá de la propia sociedad industrial. Tal renuncia genera y conlleva racionalidad en lo que hace a los medios e irracionalidad en lo que hace a la existencia humana. La sociedad y sus instituciones llevan, no menos que el individuo mismo, el sello de esta discrepancia. (p. 116)

La consecuente pérdida de rumbo es causa de la imposibilidad de un discernimiento racional de las metas, es decir, una dislocación entre los medios y los fines, pues los medios se independizan de los fines racionales debido a las transformaciones racionales del sistema económico y la llegada de la tecnocracia económica. De modo que, la razón funcionalista o instrumental, que ya no encuentra sentido fuera de sí, se repliega y se vuelve contra sí, contra el sujeto a cuyo servicio debería de estar, quedando éste igualmente instrumentalizado, por ello, según Horkheimer (2002) «el progreso de los medios técnicos se ha visto acompañado por un proceso de deshumanización. Ese progreso amenaza con destruir la meta que quería realizar: la idea del hombre» (pp. 43-44), que ve como cae inexorablemente la función mítica

en la historia como fuente de sentido, en palabras Horkheimer y Adorno (1994): «el animismo había vivificado las cosas; el industrialismo reifica las almas» (p. 79).

Horkheimer (2002) deja ver que el progreso de la razón subjetiva en razón automatizada e instrumental que predica el cientificismo positivista, produce una naturaleza convertida en mero instrumento para el sujeto y objeto de una explotación total; que el pensamiento es útil cuando entra en referencia a la producción industrial; la cultura de masas es la que certifica el vaciamiento de sentido de la existencia individual; los fenómenos de necesidad de consumir y las necesidades de los productores, son metonimias del programa tecnoprogresista; y, que la utilidad de la estructura de poder vela por el ideal de productividad y no según la necesidad de todos. Lo que antes fue la realización de una razón liberadora y emancipadora del peso del pasado, ha devenido en una peculiar razón administradora de la realidad [lo real] y, con ello, se ha convertido en una “razón opresora” que carga con la «maldición del progreso constante [...] la incesante regresión» (p. 65), que condena una sociedad administrada en pos del aumento de la productividad económica injustamente repartida entre los grupos sociales, donde el sujeto –antes mecanizado ahora maquinizado en su corporeidad reificada– desaparece ante el aparato al cual sirve a cambio de reabastecimiento material de bienes, pero presentando sin embargo, carestía en el reparto de sentido y significaciones. Adorno (1987) enriquece esta idea: «en el ideal del hombre liberado, rebotante de energía y creador se ha infiltrado el fetichismo de la mercancía, que en la sociedad burguesa trae consigo la inhibición, la impotencia y la esterilidad de lo siempre igual» (p. 156).

La consiguiente aporía se expresa en la autodestrucción de la Ilustración, en la perversión del dominio racional sobre la naturaleza en la medida en que han devenido en exclusiva razón instrumental convertida en, como afirma Habermas (2000) la «totalidad irracional [perdiendo] su propio fundamento normativo» (p. 275), desplegada en un mundo mediatizado y pragmático frente a una naturaleza objetivada: el progreso como la verbalización de, lo que denominan Horkheimer y Adorno (1994) la «maldición [de] la imparables regresión» (p. 88).

La autodestrucción de la Ilustración o la Ilustración subversiva radica en la práctica dominante sobre la naturaleza, que sigue una lógica implacable que se vuelca sobre la misma Ilustración y que termina volviéndose contra el sujeto racional dominante-ahora-dominado, reduciéndolo a mero sustrato del mismo dominio como resultado de una introversión del sacrificio descargado de sentido. El eterno, infinito, omnipresente, inmensamente bueno y

todopoderoso progreso, ese gran dios de las ideologías modernas y patrono de la ciencia, la gran promesa, ha mostrado su rostro bifronte: por una parte, manifiesta la capacidad racional y espiritual y, por otra, todo lo inhumano que ha significado tal demostración, deslegitimándose como garante universal de sentido. El extremo negativo de esta vocación de control racional exhaustivo sobre el mundo impulsa un retorno a la barbarie, una retrotracción que filtra un proceso de derrumbe de la razón y de regreso al mito como elemento pre-racional, pre-lógico, pre-sistémico.

Solo queda preguntarnos: ¿qué más inquietante que interpretar lo inconcluso y paradójico de la modernidad?, ¿qué más desafiante por comprender que las transformaciones de la modernidad que afectan a la conformación, consistencia interna, proyección temporal, identidad, relacionalidad y temple del sujeto contemporáneo, su capacidad racional de comprender y su voluntad de relación? Estas transformaciones responden a la ortodoxia moderna de irrenunciabilidad al progreso como eje del proyecto histórico-cultural, programa que responde a las exigencias que surgen de las expectativas en el desarrollo universal de la razón para una emancipación subjetiva de la naturaleza objetiva, articulado por el sujeto en tanto que dador de fundamento desde el cual edificar el mundo como un todo ordenado de acontecimientos dirigidos hacia su autonomía: aquello que espera ser explicitado, se nos aparece como un dato particular empíricamente dado, controlado y acabado, resuelto casi exhaustivamente a pesar de que su promesa yace en cómoda cadencia de postergación y aplazamiento.

Una de las características teóricas más sobresalientes de la cultura moderna, ha sido la estrecha vinculación entre pensamiento crítico y sujeto como, asimismo, la relación entre racionalidad e identidad, progreso y subjetividad, trascendencia y secularización, las cuales admiten las más diversas variedades, tanto negativas como positivas, de poner en tela de juicio lo históricamente dado para así diseñar el horizonte común de una existencia situada. Junto con ello, el proceso de aceleración de la modernización genera un contexto en el que prevalece la normalización, el consenso, la administración burocrática y el control, profundizando un quiebre entre el pensamiento, la acción y el sujeto. De tal forma, la moderna idea de progreso junto con su promesa de realización se presenta de forma problemáticamente rupturista y contradictoria con los ideales ilustrados. Ruptura que crea diversas tensiones, por ejemplo, entre la emancipación como principio moderno del cumplimiento de la promesa en constante expansión y el miedo al sinsentido y vacío como expresión de la pérdida de referentes normativos racionales, dejando expuestos al vaivén de

una contingencia desprovista de fundamento que exige un giro por la autolegitimación sin disolver la tradición desde la que legitimarse. La tarea interpretativa que realiza el sujeto sobre su propia existencia es una actividad cultural inseparable de su naturaleza racional, expresando una radical tensión entre identidad y alteridad que requiere de una mediación que la comprensión le reclama al sentido y éste a la hermenéutica. La historia del pensamiento ha asumido al sujeto desde sus marcaciones metafísico-substancialistas hasta aquellas que lo cosifican e instrumentalizan en los márgenes de la modernidad progresista.

El problema fundamental para la hermenéutica es aquel que gira en tono a la comprensión del sentido y su relación interna con la interpretación. Ahora bien, la historia del pensamiento la ha situado –desde su situación regional a la universalidad del problema hermenéutico– como aquel impertinente ejercicio antimetódico de la significatividad del comprender sobre el sujeto moderno y su relación con el mundo, es decir, una hermenéutica del relacionamiento con el mundo para comprender el sitio de la educación en él.

Finalmente y ante las ideas expuestas sobre el tránsito de la subjetividad en la modernidad, podemos afirmar que nuestra interpretación sobre lo real, sobre la historia y el sujeto, exige un ejercicio de triple movimiento: con el mundo, con el sujeto y con la relación entre ambos, lo que implica un acercamiento integral que incluya el dinamismo social, la pregunta por la verdad y nuestro contexto cultural y temporal, con el fin de constituir un marco de referencia o paradigma que configure nuestras relaciones e interrelaciones racionales y emocionales. Esta instalación temática, pero también existencial y cultural, social y racional, política y emocional, es desarrollada por la hermenéutica como medio de unir criterios subjetivos en variables históricas de cara a la situación en la historia como un continuo relacional, lo que sirve de base para la formación relacional y la comprensión interhumana.

BLOQUE II

2. Bases conceptuales para la formación relacional

2.1. Definición, alcance teórico y aplicación de la filosofía hermenéutica de Gadamer

Los conceptos fundamentales de la hermenéutica filosófica de Gadamer (2004, 2005) son la precomprensión, la fusión de horizontes, la dialogicidad, los prejuicios y la historicidad que junto con la tradición constituyen en su pensamiento el carácter universal del problema ontolingüístico. Vilanou y Laudo (2017) afirman que con «*Verdad y método* (1960) Gadamer pretendía fundamentar la epistemología de las ciencias del espíritu. Según la tesis básica del libro, una experiencia hermenéutica no es una abstracción, sino algo que nos afecta y abre nuevas perspectivas» (p. 175). Respecto de la precomprensión Gadamer sostiene que el sujeto interpretador siempre se sitúa dentro de un horizonte de previo de comprensión que está conformado por sus experiencias previas, sus creencias, sus valores y su cultura, influyendo en la manera en que el sujeto interpreta el objeto en cuestión. El proceso de interpretación implica una fusión horizontal de sentido, es decir, una integración de la perspectiva de los sujetos con la perspectiva del objeto; la fusión horizontal no implica la pérdida de la perspectiva propia del sujeto, sino que implica una apertura a nuevas perspectivas. Por otra parte, Gadamer destaca la importancia del diálogo y la conversación como herramientas para la comprensión como lugar de revelación de la verdad como fruto del intercambio inédito de perspectivas y en una apertura hacia nuevas interpretaciones. Sobre los prejuicios, Gadamer sostiene que son algo inevitable y necesario para el proceso de interpretación, pues permiten que el sujeto tenga un punto de partida para la interpretación y una orientación en el proceso de comprensión. Finalmente, Gadamer destaca la importancia de la historicidad junto con la tradición en el proceso de interpretación, pues la comprensión de cualquier objeto o experiencia está situada, influida y determinada por la historicidad y la tradición en la que se inscribe.

La filosofía hermenéutica de Gadamer se basa en la idea de que la comprensión es un proceso interpretativo que implica un diálogo entre el intérprete y el objeto interpretado, cuyo objeto de estudio son las condiciones de posibilidad de la comprensión como aquel proceso como afirma Dutt (1998) de «comprender-algo-como-algo» (p. 33) en tanto que algo que narre el sentido. Desde el modelo clásico de hermenéutica —el análisis del modo en que se puede alcanzar una adecuada o correcta interpretación de un texto determinado—, establece una íntima relación entre

comprender e interpretar: la hermenéutica es esencialmente, una forma de comprensión que, como afirma Gadamer (2005) «pregunta cómo es posible la comprensión» (p. 12). Claramente el eje de la hermenéutica filosófica de Gadamer gira entorno a las preguntas: ¿cómo es posible la comprensión entendida como el modo de ser del sujeto en el mundo?, ¿cuál o cuáles son los elementos que participan en el acto de comprender la historia, al otro y a uno mismo? La hermenéutica nos obliga a repensar nuestro sitio y situación en el mundo como una profunda experiencia de crisis en cuanto nos obliga a experimentar los límites de la autosuficiente razón moderna y dibujar los caminos de la comprensión como una experiencia ontológica subyacente a toda racionalidad y reflexión, que, a su vez, está inscrito en un horizonte experiencial que le precede: estos horizontes serían sobre todo, las coordenadas hermenéuticas de historicidad, lenguaje y comprensión como horizonte de todo nuestro saber y actuar sobre y en el mundo.

Vilanou y Laudo (2017) afirman que

la originalidad de Gadamer no consiste solo en sostener la primacía de la comprensión sino en destacar la “lingüística” esencial de toda comprensión. Comprender es un acto lingüístico –un acontecimiento en y desde el lenguaje– y, a la vez, es el acto lingüístico por excelencia. Aquí se encuentra el núcleo del pensamiento de Gadamer: la comprensión es lenguaje y, a su vez, el lenguaje es comprensión. En consecuencia, aprender es aprehender un sentido radical, es decir, captar algo esencial que gracias a su naturaleza lingüística podemos conocer, al acceder al sentido de una determinada realidad o de una experiencia concreta (p. 177).

Además, en el pensamiento gadameriano la hermenéutica adquiere la forma de una reflexión sobre la tradición en su historicidad articulada por el lenguaje que modula la relacionalidad entre los sujetos inscritos en la historia dialógicamente interpretada. La relación con el mundo es lingüística y el mundo es tal en la medida que accede al lenguaje en un encuentro constitutivo de ambos. La comprensión interhumana como resultado de la experiencia dialógico-relacional de la otredad ejerce una anticipación de sentido, donde lo que importa es hacerse cargo de las propias anticipaciones, con el fin de que el texto mismo pueda presentarse en su relación o alteridad y obtenga así la posibilidad de confrontar su verdad objetiva con las propias opiniones previas, es decir, es necesario restituir el carácter prejuicio de la comprensión. Aquí, texto será el otro, vale decir, comprender al otro es confrontar la intersubjetividad en tanto relacionalidad, pues como sostiene Gadamer (2010) «nuestro ser es fundamentalmente un ser en relación con otro» (p. 27). Al respecto Vilanou y Laudo (2017) afirman que según

la hermenéutica gadameriana, hay que rastrear la influencia y recepción históricas por ser las auténticas condiciones de posibilidad de la comprensión: solo entendemos en la medida en que buscamos y encontramos palabras para expresar nuestra comprensión a través del diálogo, por medio de una disciplina del preguntar y del indagar que es condición de posibilidad de la verdad (p. 175).

El planteamiento hermenéutico trasciende los límites definidos por el método científico moderno para extenderse hacia otras formas de experiencia, tales como el arte, la historia y la filosofía, formas de carácter precientífico y que elevan con sus narrativas de sentido, cada una en su ámbito, una pretensión de verdad tan legítima como la de la ciencia. Sólo así será posible enfrentar las aporías del historicismo y a los planteamientos epistemológicos neokantianos y liberar a las Ciencias del Espíritu –centradas en la comprensión de la subjetividad y la experiencia humana, y en la interpretación de los fenómenos sociales y culturales– de una confrontación teórica con un modelo de cientificidad que les es fundamentalmente extraño. Vale decir, el proyecto filosófico de la hermenéutica gadameriana se resume en asumir que la comprensión pertenece al ser histórico del sujeto que comprende, lo que implica asumir su carácter ontológico, antropológico y universal. Gadamer (2005) se refiere en estos términos:

En cualquier caso, el sentido de mi investigación no era proporcionar una teoría general de la interpretación y una doctrina diferencial de sus métodos [...], sino rastrear y mostrar lo que es común a toda manera de comprender: que la comprensión no es nunca un comportamiento subjetivo, respecto a un objeto dado, sino que pertenece a la historia efectual, esto es al ser de lo que se comprende. (pp. 13-14)

La constelación conceptual de la hermenéutica gadameriana entrega las siguientes coordenadas de navegación para su conocimiento y aplicación:

1. no puede haber comprensión que no haya sido de algún modo orientada por una comprensión previa, es decir, por la inicial presencia de una precomprensión o en otros términos por los prejuicios como anticipación de sentido de la comprensión o interpretación previa para una comprensión. La hermenéutica filosófica gadameriana otorga una importancia capital a los prejuicios de sentido en la constitución del ser, pues los prejuicios son una clara anticipación de la apertura al mundo y constituyen la orientación previa de toda nuestra experiencia y precondiciones para la comprensión. Los prejuicios no lo son sólo de la instalación subjetiva en el mundo, sino también en la tradición a la que históricamente pertenecemos. Los prejuicios

como condición de la comprensión y son la entrada para el diálogo y acceso a la formación;

2. la estructura circular de la comprensión o estructura del ser-en-el-mundo heideggeriano, es decir, la comprensión es la relación, interrelación e interpenetración circular que se produce entre la tradición y el sujeto inserto en una comunidad que le une y arraiga en su historicidad en un interminable e ininterrumpido proceso de formación y transformación. Y este carácter dinámico del mundo en constante transformación, hacen referencia a las expresiones de historia efectual respecto de los efectos de la historia sobre la consciencia del sujeto. Nuestra conciencia es definida por una historia efectual o por un acontecer histórico en tensión entre el pasado y el presente. En su inserción en este acontecer, la conciencia recibe la acción que se ejerce sobre ella, pues ella misma está formada y conformada por esa efectuación de la historia: es una conciencia que está expuesta a los efectos de la historia; y

3. si el comprender es comprenderse y comprender a otro, pues la comprensión tiene lugar en y desde una situación y desde el horizonte que la define, por ello, la comprensión adquiere la figura fusional de horizontes o de perspectivas: el diálogo es la fusión perspectivística de situaciones históricas. La constelación de la comprensión hermenéutica y su experiencia tiene como eje matricial al lenguaje como elemento de mediación histórica y existencia de carácter universal y ontológico para acceder al mundo y a la realidad o más, que haya mundo, seamos y estemos en la realidad: el ser que puede ser comprendido es lenguaje, aunque la comprensión de lo que es, pues la lingüisticidad de la experiencia humana de sentido del mundo es siempre inaprensible del todo. Solo se alcanza la comprensión al interior de una comunidad histórica donde tanto el lenguaje como el diálogo son constantes socioculturales en el desarrollo de la humanidad.

De tal forma, la comprensión –tal como se entenderá aquí– tanto de los acontecimientos históricos como la interhumana y en tanto constitución óptica de lo vital y de lo real, no puede hacerse bajo el modelo científico-técnico o conforme a criterios de la lógica administrativo-burocrática de la vida social contemporánea, pues no se trata de un modo de conocimiento, sino un modo de ser: el modo de este ser que existe al comprender, como asimismo la implicación que hace la historia de nuestra conciencia como conciencia histórico-efectual, pues

comprender [...] es la forma originaria de realización del estar ahí, del ser-en-el-mundo. Antes de toda diferenciación de la comprensión en las diversas direcciones

del interés pragmático o teórico, la comprensión es el modo de ser del estar ahí en cuanto que es poder ser y “posibilidad” [...]. Comprender es el carácter óntico original de la vida humana misma. (pp. 324-325)

Esta condición del comprender, aquella que relaciona el ser con la existencia, es fundamental para entender el proyecto hermenéutico gadameriano. El objeto de la hermenéutica es el sujeto que existe en cuanto interpreta, es la experiencia que rebasa el comportamiento metodológico respecto a un objeto dado y definido para situar a la comprensión como lo que le pertenece al ser de lo que comprende; comprender no es una actividad opcional o instrumental, sino que comprender es el modo básico de existencia en el que la humanidad se define desde un estructurar el mundo en términos lingüísticos; comprender no es otra cosa que entenderse con otros en un consenso intersubjetivo. Sin embargo, cuando el acuerdo desaparece o el consenso tácito se distorsiona, la comprensión se convierte en la tarea fundamental de una hermenéutica dialógica y cuando este consenso no puede ser transmitido ni aprendido, la tarea fundamental de una hermenéutica filosófica de la educación es rehabilitar la cuestión de cómo se ha llegado a conformar la visión, conceptualización y creencias de los interlocutores implicados en el diálogo para reinscribir las coordenadas de relationalidad en la práctica educativa con nuevas narrativas de sentido.

Siguiendo estas consideraciones, la hermenéutica resuelve el problema que deja abierto la fenomenología mediante la concepción del círculo hermenéutico, es decir, mediante la confrontación constante, en un proceso de diálogo, en el cual los interlocutores están abiertos al ser del otro, como afirma Ángel (2011):

El supuesto husserliano de descubrir las esencias universales que, según él, son las que permiten la comunicación, el acceso a lo otro, criticado por Gadamer (1977) como platonismo, conduce a ignorar precisamente aquello que hace que el fenómeno sea particular, es decir, un ser que transcurre en el tiempo y que no se repite. En este sentido, la fenomenología husserliana busca un algo común que permita la comunicación entre los sujetos, que no puede ser otra cosa que la esencia platónica. Por eso, esta tradición metodológica aún se encuentra atrapada en el dualismo y, pese a que tiene en la actualidad muchos seguidores, responde a un momento inicial de la crítica al positivismo. Husserl tenía aún un pie en el dualismo, lo que fue superado definitivamente por Heidegger, y por eso la pretensión de aferrarse a este tipo de fenomenología es ahistórico. (p. 20)

Y tal como lo expresa Muñoz (2002):

La figura de pensamiento central a la hermenéutica [...] es la del llamado círculo hermenéutico. Éste ha de ser tomado como un modelo muy general del desarrollo del conocimiento mediante un procedimiento de reconstrucción y ensamblaje que va del todo a las partes y vuelve de las partes al todo y que, precisamente por ello, es dialéctico. La idea matriz de este modelo es, obviamente, la de que no hay desarrollo posible del conocimiento sin pre-conocimientos, sin prejuicios, sencillamente porque hemos tenido que haber ya comprendido para comprender en absoluto (como suele decirse, parafraseando más o menos conscientemente un célebre *motto* de Wittgenstein). La anticipación del significado global de un texto –pero también del sentido de toda acción humana o del horizonte de una forma de vida– ocurre mediante un proceso en cuyo marco el sentido de las partes se va determinando por el del todo, un todo cuyo sentido global es a su vez determinado por aquél. Y este “todo” es el texto mismo; el texto –trasunto del mundo–. (p. 22)

Ante las consideraciones establecidas, podemos decir que en la hermenéutica partir de aquello que es significa retornar a la pregunta original sobre la comprensión y dirigirse fenomenológicamente a las cosas mismas que sería la cosa interpretada y el sujeto comprensor. La hermenéutica filosófica gadameriana extrae de la fuente fenomenológica husserliana tres ideas fundamentales: primero, la importancia concedida al problema del sentido y su espacio constitutivo de lenguaje como función reveladora del mundo; segundo, la noción de horizonte como encuadre en el cual se muestra y constituye las narrativas de sentido; y, tercero, el concepto de mundo de vida, en cuanto mundo de vivencias no teorizadas y ante-predicativas de la actitud natural anterior a toda elaboración de conceptos y de juicios, es la plataforma que soporta y donde encuentran lugar todos los saberes, y por ello, destaca el dinamismo de los procesos cotidianos de significación, o ámbito de experiencia previo a la actividad noética o reflexiva como receptáculo desde y en el cual la vida ocurre históricamente y discurre lingüísticamente, previo tanto a toda objetivación científica como a toda reflexión filosófica.

Por otra parte, el giro lingüístico realizado por las filosofías del siglo XX destaca cómo la hermenéutica filosófica, en su reacción al positivismo cientificista y su radical objetivación sin sujeto, asume la centralidad del carácter ontológico del lenguaje en tanto mediador universal de nuestra relación con el mundo. Cualidad que surge del redescubrimiento del acontecimiento lingüístico tanto de articulación pensamiento-mundo como revelador y productor de sentido y sus narrativas. Actualmente, la hermenéutica es testigo de un decisivo proceso de radicalización y universalización de la significatividad tanto del comprender en el ámbito epistemológico y ontológico, como del interpretar, en el filosófico e histórico, reposicionando al sentido como eje

especular para abordar los problemas modernos referentes al sujeto, al lenguaje y a la existencia que cobran profundidad interpretativa y urgencia crítica para entender lo real sobre un fondo primero de conceptuabilidad basal que garantice un grado de coherencia en la racionalidad.

Gadamer (2005) concibe al lenguaje como el «medio de la experiencia hermenéutica» (p. 461) y como «el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre la cosa» (p. 462), interpretando así que la dialogicidad implica un acuerdo mutuo de comprensión sobre la cosa misma y sobre aquello que surge inéditamente en el diálogo. La hermenéutica es un espacio plural de las diferentes interpretaciones que posibilita la interacción recíproca y la revelación de aquello inexistente hasta ese tiempo dialógico, por ello, el diálogo es el alma de la hermenéutica filosófica, la concreción lingüística de la palabra. El camino hacia la comprensión es el diálogo que, con el lenguaje, une los extremos interiores y exteriores de la experiencia vital. El concepto de experiencia se sostiene en una suerte de dialéctica de reproductividad donde se cancela a sí misma, se desconecta y da paso a una nueva experiencia. Denominemos experiencia hermenéutica, aquella experiencia de apropiación comprensiva de las narrativas de sentido y entre ellas –la verdad, el diálogo, el autoconocimiento, la subjetividad, el lenguaje y la historia- y para nuestros objetivos teóricos la educación, resultan ser un tratamiento operativo pertinente que va más allá de los modos estipulados por la ciencia. El arte, el obrar ético-moral, el diálogo y la *praxis* lingüística abren el horizonte de tal apropiación comprensiva, a diferencia de la ciencia objetivadora, que lo cierra con su apropiación metódica, reglada y regulada. La postura de Gadamer tiene como finalidad mostrar que el suelo del que se nutre toda experiencia posee un *lógos* y una verdad específicos, que están en la base de toda racionalidad y que no pueden ser caracterizados de acuerdo con los criterios de verdad y de racionalidad de la ciencia. A esta experiencia de la verdad, Gadamer la llama experiencia hermenéutica.

Consideremos en lo que sigue al programa hermenéutico filosófico gadameriano como estructura y condición de posibilidad para una teorización hermenéutica y aplicación dialógica para la práctica educativa. La interpretación y la comprensión no aparecen sólo en manifestaciones vitales fijadas por escrito en textos, sino que afectan a la relación general de los sujetos entre sí y con el mundo. De ahí que el problema de la comprensión adquiera la condición filosófica de universal y ontológica, cuyo horizonte es lingüístico, sus márgenes dialógicos y sus alcances educativos. Uno de los elementos fundamentales que debemos pensar es a la comprensión como el lugar hermenéutico en el que se hace valer la referencia tanto de un texto como de las relaciones humanas que constituyen al mundo: la finalidad racional y relacional del sujeto es la comprensión. Para poder dar expresión a la referencia de un texto en su contenido objetivo tenemos que traducirla a nuestra lengua, lo que quiere decir ponerla en relación con el conjunto de referencias

posibles en el que nos movemos hablando y estamos dispuestos a expresarnos. Lo anterior, hace referencia a la fusión de horizontes en tanto forma de realización de la conversación: el horizonte del intérprete resulta determinante; pero él no puede entenderse a su vez como un punto de vista propio que se mantiene o impone, sino como una posibilidad para apropiarse del carácter de verdad de lo que dice el texto o el otro.

Avancemos en este entramado conceptual hermenéutico gadameriano. Gadamer se pregunta qué valor tienen los prejuicios y cuál es su relación con la idea de objetividad en la comprensión. Esta revalorización de los prejuicios significa que no basta con afirmar que nos acercamos a un texto instalados en unos determinados juicios previos. Se trata de la condición de posibilidad para que veamos algo. Siempre vemos algo desde una determinada galaxia de prejuicios. Lo más importante es que el intérprete contrasta, somete a prueba ese horizonte de prejuicios en el acontecer mismo de la interpretación, al contrastarlos con el texto, al hacer valer la alteridad del texto. Una conciencia formada hermenéuticamente debe hacer valer siempre la alteridad del texto, de la cultura o del otro, en palabras de Rojas (2016): «una alteridad [o relación simétrica] conduce al sujeto hacia el lenguaje, acaso con la expectativa nunca del todo satisfecha de hacerse sujeto, precisamente como sujeto de habla. En este sentido, el lenguaje opera como un refugio posible» (p. 151). Este reconocimiento no implica que el intérprete desaparezca o su realidad se oprima y anule bajo la primacía del texto, sino que supone una exigencia: la apropiación selectiva o control crítico de los propios prejuicios, que nos permita realizar la comprensión desde la conciencia histórica.

Junto a la revalorización de los prejuicios, ¿qué otro elemento se valoriza al entender la comprensión como fusión horizontal? Es la tradición, pues si la tarea hermenéutica es ubicar a uno mismo dentro del propio campo o situación –o tradición– de comprensión, y si la formación es una relación transformadora y humanizadora, el parentesco estructural entre ambas, es evidente y profundamente necesaria para suturar las brechas o rupturas ingresadas por la lógica competitiva de la educación contemporánea. Es interesante que la hermenéutica filosófica gadameriana se refiere a una dimensión productiva de la distancia temporal salvada por la formación. El concepto de tradición o el acontecer en la historicidad, es un proceso de herencia y transformación, es decir, un proceso de conformación comunitaria del saber y de la comunidad misma. Por ello, afirma Gadamer (2005): «el círculo de la comprensión no es en este sentido un círculo “metodológico”, sino que describe un momento estructural ontológico de la comprensión» (p. 363). Este momento estructural es el diálogo que se establece en la formación que es también un movimiento de paulatina transformación acorde a la historicidad y estos movimientos, desplazamientos culturales propios de la formación constituyen el movimiento de al acontecer de la tradición y constituyen la

historicidad del sujeto. La lejanía en el tiempo no es un impedimento para la comprensión, que oscurece el objeto y dificulta el fenómeno comprensivo. Además, la distancia temporal tiene una dimensión productiva, enriquecedora. A la luz de la tradición, la conciencia histórica de que hablábamos antes deviene en conciencia de la historia efectual, esto es, que la comprensión es siempre una forma de efecto que se sabe a sí misma como efectual. La comprensión no es algo que pasa inadvertida para la misma cosa comprendida, sino algo que afecta a ésta, que la modifica, que le dona una nueva posibilidad de ser, que le ofrece una nueva narrativa de sentido para su existencia –para la existencia y el ser de la cosa comprendida–: por eso la hermenéutica filosófica gadameriana tiene un alcance ontológico. La tradición es sentida ahora como experiencia que obliga a la conciencia del intérprete a permanecer abierta a la pretensión de verdad que le sale al encuentro desde ella. El que intenta comprender está ligado a la cosa transmitida y mantiene o adquiere un nexo con la tradición de la cual habla el texto transmitido: esto no significa una coincidencia obvia, mágica y plena con la tradición sino la inauguración de un espacio nuevo, intermedio, entre la extrañeza y la familiaridad que es el inter en que acontece la hermenéutica.

La experiencia es experiencia de nuestra propia historicidad y forma parte de la finitud del sujeto. En tanto historicidad que se desenvuelve en el tiempo y se comprende siempre de modo diferente la experiencia tiene que ver también con la tradición. Pero como aclara Gadamer (2005) «la tradición no es simple acontecer que pudiera conocerse o dominarse por la experiencia, sino que es lenguaje, esto es, habla por sí misma como lo hace un tú» (p. 434). La actividad aclaratoria de nuestra situación hermenéutica –interpretación– y de la experiencia que surge en ella tiene que ser realizada como diálogo, como afirma Gutiérrez (2002): «comprender es siempre entenderse mutuamente por estar referidos a algo sobre lo cual llegamos a un acuerdo a través de la conversación» (p. 195). Y en palabras de Gadamer (2012) «cuando se comprende la tradición se adquieren perspectivas y se conocen verdades» (p. 23). En tanto finitud, recojamos las palabras de Mèlich (2007) para quien «la finitud es el enigma de la condición humana. No se trata de un problema a resolver, sino de un misterio a vivir» (p. 17), pues «la finitud no es una deficiencia, sino una posibilidad. La finitud es el lugar de la libertad» (p. 44).

La lingüisticidad es el modo más adecuado para expresar las coordenadas dialógicas que dibujan el mapa de la comprensión con líneas interpretativas donde los sujetos coimplicados son, a la vez, medios y fines para un reconocimiento vinculante y solidario, como plantea Gadamer (1983): «el sentido de la investigación hermenéutica es desvelar el milagro de la comprensión y no únicamente la comunicación misteriosa de almas. La comprensión es una participación en la pretensión común» (p. 98). El quehacer histórico del pensamiento se aloja en la conciencia dialógicamente fundada y proyectada en expectativas de un mundo posible y no dado, pues como

dice Gadamer (1998a) «es cierto que, si un día se acaba el preguntar, se habría acabado también el pensamiento» (p. 238). El conocer, el conocer-se y el conocer-al-otro, son experiencias históricas, constituyen el fundamento comprensor de la historia, y como tal, una forma que se sabe a sí misma como efectual, como afirma Gadamer (2005):

En el comienzo de toda hermenéutica histórica debe hallarse [...] la resolución de la oposición abstracta entre tradición e investigación histórica, entre historia y conocimiento de esta. Por tanto, 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. En este sentido haremos bien en no entender la conciencia histórica –como podría sugerirse a primera vista– como algo radicalmente nuevo sino más bien como un momento nuevo dentro de lo que siempre ha sido la relación humana con el pasado. En otras palabras, hay que reconocer el momento de la tradición en el comportamiento histórico y elucidar su propia productividad hermenéutica. (p. 351)

Como hemos comentado en otro lugar Vergara (2008a), la conciencia histórica implica asumir una posición reflexiva en tanto que se considera que todo aquello que es pensado, es entregado por la tradición, y como tal, la tarea de la conciencia histórica a la tradición es la interpretación de aquello que viene del pasado, que es reflexionado en el presente y que se proyecta en el futuro: la historicidad constituye el espacio y el horizonte de la interpretación. (p. 190)

Entonces, ¿cuál es la relación entre lingüisticidad y comprensión? El lenguaje es el medio universal en que se realiza la comprensión misma, pues tanto la interpretación como la comprensión son de naturaleza lingüística. La forma de realización de la comprensión es la interpretación. Desde el Romanticismo ya no podemos pensar como si los conceptos de la interpretación acudiesen a la comprensión atraídos según las necesidades desde un reservorio lingüístico en el que se encontrarían ya dispuestos para los casos de que la comprensión no sea inmediata. Contra las teorías instrumentalistas de los signos lingüísticos: el lenguaje no es un vehículo neutral que analizaría contenidos forjados con anterioridad e independencia al hecho. Todo comprender es interpretar y toda interpretación se desarrolla en medio del lenguaje –de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete– para una comprensión interhumana. La interpretación es una relación vital histórica, que se realiza en medio del lenguaje –y que también en el caso de interpretación de textos podemos denominar conversación–. La lingüisticidad de la comprensión es la concreción de la historia

efectual que sitúa al sujeto en perspectiva hacia las narrativas de sentido. En resumen, pensar históricamente quiere decir realizar la transformación que les acontece a los conceptos del pasado cuando intentamos pensar en ellos; pensar históricamente entraña siempre una mediación entre dichos conceptos, el ser y el propio pensar. En este contexto, interpretar significa justamente aportar los propios conceptos previos con el fin de que la referencia –contenido– del texto se haga realmente lenguaje para nosotros: desde el carácter lingüístico de la interpretación se confirma que la obtención del horizonte de la interpretación es en realidad una fusión horizontal: a través de ella el texto debe obtener la palabra.

Por esto no puede haber una interpretación correcta en sí, porque en cada caso se trata del texto mismo: la vida histórica de la tradición consiste en su referencia a apropiaciones e interpretaciones siempre nuevas. Aunque tenga que interpretarse en cada caso de una manera distinta, sigue siendo el mismo texto el que cada vez se nos presenta como distinto. ¿Se relativiza con esto la pretensión de verdad de cualquier interpretación? Claramente no, por el hecho de que a toda interpretación le es esencialmente inherente un carácter lingüístico. La interpretación no es un medio para lograr la comprensión, sino que se introduce por sí misma en el contenido de lo que se comprende. El intérprete no se sirve de las palabras y de los conceptos como el artesano que toma y deja sus herramientas: para la comprensión vale lo mismo que para el lenguaje, ni la una ni el otro pueden tomarse como un simple hecho que se pudiera investigar empíricamente, ninguno de los dos puede ser nunca simple objeto, sino que ambos abarcan todo lo que de un modo u otro puede llegar a ser objeto.

El lenguaje inscrito en el seno de la relación en el cual acontece la interpretación no se identifica con la razón abstracta ni descansa sobre una previa elaboración conceptual, sino que precede y funda la razón: no se reduce a ser la manifestación de una actividad metódica de abstracción, inducción y clasificación que allí quedara más o menos encubierta, sino que es algo original u originario de la cualidad reflexiva de la subjetividad. Por ello, nuestro mundo es el resultado de un proceso de interpretación histórico-cultural que tiene una potencia ontológica en la medida en que lo real es concebido teniendo un carácter simbólico en virtud del cual necesita de la interpretación para realizarse. En esta ontología hermenéutica, lo real queda originariamente referido al lenguaje y a la interpretación. Éstos constituyen el ámbito de realización o ejecución de una realidad que ya no es cerrada, estática, absoluta e independiente, sino abierta, dinámica, necesitada y dependiente con lo que el lenguaje viene a mostrar su rango ontológico y, correlativamente, lo real muestra su carácter lingüístico o hermenéutico. El sujeto se inscribe en el tejido natural y social de la relación con otros seres con los que tiene que convivir, compartir, relacionarse. Es aquí donde la palabra resulta una herramienta para el vínculo fundamental que

hace posible la comprensión humana, pues la fisura de la diferencia se hace patente en el fragor del diálogo, pero a la vez, en el diálogo se resuelven las diferencias suturadas por las narrativas de sentido. Ya veremos que el diálogo rescata la propia interioridad de los sujetos capturada por el mutismo patológico de una relacionalidad modificada y adulterada para el rendimiento exitoso de una existencia sin sentido.

En esta dirección de ideas, la hermenéutica es una experiencia sobre nuestra perspectiva que procura entender las relaciones educativas o formativas que constituyen las narrativas de sentido y determinan el encuadre existencial en el que se inscriben estas, como sostiene Lizarazo (2004):

En la perspectiva conviven entonces el carácter subjetivo y objetivo, no es tan sólo un momento en la evolución técnica expresiva, sino que señala una forma general que expresa un significado simbólico: el paso de la mirada teocrática a la visión antropocrática. (p. 113)

Además de lo dicho en otro lugar, y siguiendo nuestras propias consideraciones desarrolladas en otro lugar (Vergara, 2008a, 2008b, 2011c, 2014) sobre una definición, constitución teórica y alcance de la filosofía hermenéutica, digamos que la hermenéutica encuentra su origen en el infinitivo griego *hermeneúein* que significa interpretar o explicar. Por lo tanto, la hermenéutica se refiere al arte o la ciencia de la interpretación, especialmente en lo que se refiere a la comprensión de textos o discursos. El verbo *hermeneúein* se deriva del nombre del dios griego Hermes, quien se consideraba el mensajero de los dioses y el protector de los comerciantes, los viajeros y los ladrones. Se le atribuía la habilidad de comunicar los mensajes de los dioses y de interpretar los sueños y los oráculos. Por tanto, designa al menos tres direcciones de significado: expresar –afirmar y hablar–; explicar –interpretar y aclarar–; y, traducir –trasladar–. Sin embargo, los determinantes hermenéuticos de la acción interpretativa que acentúan la eficacia lingüística del término –dar a conocer y penetrar–, son expresar e interpretar, pues lo verdaderamente importante de esta acción, es que algo –aquello interpretable– debe hacerse comprensible –esclarecimiento– o que ese algo debe ser comprendido –desvelamiento–, es decir, intelegir el significado oculto a la comprensión humana, pero inscrito por el carácter de la interpretación como búsqueda de ese algo. Veremos más adelante que este algo es la cosa misma desde la fenomenología husserliana, la practicidad del diálogo en la hermenéutica gadameriana y centro para la formación relacional.

La fenomenología y la hermenéutica se empalman en la categoría de sentido, de hecho, se puede definir a la fenomenología como una teoría de la significación, al situar su interés en las esencias o unidades ideales de significación. Por su parte, la hermenéutica, al definirse como una teoría del comprender en la que la comprensión implica algo más que un vínculo cognitivo con un

objeto, sino que el sujeto está comprometido, implicado en cuanto totalidad en la misma comprensión: el sujeto deviene vida y el objeto mundo en tanto ámbitos originarios de las narrativas de sentido. En esta implicación hermenéutica es donde se superpone el ontológico, el epistemológico-trascendental y el lingüístico, es decir, la categoría hermenéutica de comprensión asume los enunciados lingüísticos y las estructuras proposicionales, como también, los actos culturales, las personalidades individuales y colectivas, los acontecimientos históricos y todo tipo de objetos culturales, es decir, en la categoría de sentido, fenomenología y hermenéutica encuentra su vinculación más profunda, en aquel sentido siempre vinculado a la vivencia y experiencia de su aprehensión, sea ésta un entender o un captar, pues ambos se sitúan en el espacio de la comprensión. Esta experiencia subjetiva no es esencial, como lo supone la fenomenología, sino que es fáctica, como lo sostiene la hermenéutica. Puesto que, según la propia definición de Husserl (2009) de *epoché* como

la abstención de todo juicio acerca de la realidad efectiva en la que vivimos, es decir, la abstención de todo juicio acerca de si existe o no, de si tiene ciertas propiedades o no, y así sucesivamente. Significa que, por un momento, debemos suspender toda creencia, toda opinión, todo conocimiento preconcebido, y simplemente prestar atención a la realidad tal y como se nos presenta a través de la experiencia inmediata. (p. 50)

En este orden, la *epoché* fenomenológica abriría narrativas de sentido y de cuestiones de hecho, es decir, del mundo. La radicalidad de la propuesta gadameriana, tiene que ver con la consideración de la hermenéutica como un vital acontecer histórico mediado por el lenguaje, pues la hermenéutica gadameriana emprenderá una meditación fenomenológica sobre el enraizamiento esencial de la comprensión como aquella condición lingüística, histórica y existencial del sujeto. La manera más propia de existencia es la del ser comprensor o estar comprendiendo, expresando la condición de instalación en un mundo cargado de significados que exige una comprensión desde el pasado que determina el modo de vida implícitamente. La convivencia de un sinnúmero de interpretaciones diferentes e incompatibles exige el reconocimiento de la necesidad de una univocidad de la categoría de sentido en el todo.

Refirámonos brevemente a los giros producidos en la filosofía. En primer lugar, el giro ontológico realizado sobre los conceptos de comprensión e interpretación por Heidegger impulsa el giro hermenéutico gadameriano en la filosofía, el que hace fecundo el proceso de comprensión e interpretación desarrollado por las ciencias del espíritu, ampliando el campo de comprensión a partir de la categoría dialógica como un saber peculiar que se hace cargo de lo aún no dicho, considerando ese aún, un todavía no, una suerte de fuente de significación por explorar y explotar,

pues ambos definieron hermenéutica como la autocomprensión, la cual no sería otra cosa que la autocomprensión del ser como ser-en-el-mundo. Tal experiencia de autocomprensión humana se produce al interior del círculo hermenéutico: comprendemos en el través de nuestros prejuicios, de nuestra tradición, de la historia y de lo vivido; por ello, tareas hermenéuticas –como la lectura del diálogo poético-filosófico–, son una experiencia de un movimiento de horizontes fusionados.

De este modo, la comprensión es la interpretación lingüística de los fenómenos que experimentamos en la existencia: ser-para-el-sentido, ser-sentido-para-el-sentido. Aquí, la conceptualidad del sentido es absoluta, radical y envolvente, pues implica como afirma Nancy (2002) que «el sentido se aprehenda él mismo en tanto que sentido. Ese modo, ese gesto de aprehenderse-él-mismo en tanto que sentido hace el sentido, el sentido de todo sentido: indisociablemente, su concepto y su referente» (p. 5). Las narrativas de sentido se juegan en su donación, en su entrega no en sí, sino para sí, en su autorelacionalidad afectiva y efectiva que siempre tendrá como horizonte al otro como también su realización –o materialización– en el diálogo. En segundo lugar, el giro lingüístico realizado por la filosofía contemporánea, que centra el carácter ontológico del lenguaje al redescubrir el acontecimiento lingüístico de articulación del pensamiento con el mundo en tanto productor de sentido, articulación hermenéutica que expresa que no hay comprensión del sentido ni sentido en la comprensión sin la mediación del lenguaje.

Dentro de este marco especulativo, para Gadamer (2005) el lenguaje dibuja el «horizonte de una ontología hermenéutica» (p. 526) con el que la filosofía se propone a superar la visión instrumentalista del lenguaje y su aplicación en la educación. A partir de lo anterior, la hermenéutica alcanza su estatuto de teoría filosófica al hacer de la comprensión y sus precondiciones ontolingüísticas, el centro problemático de su interés como rasgo básico de la existencia humana y, asimismo, reconocer a la interpretación como una cuestión fundamental para la filosofía. La hermenéutica reclama para sí, teorizar las aporías de la finitud humana desde la perspectiva de la temporalidad que le define, como también la situación del lenguaje en tanto *medium* y condición para el acceso comprensivo de lo real y su fundamento metafórico, arquetípico e instituyente del conocer que trabaja con anterioridad a toda conceptualización y proyecto existencial. Con el pensamiento heideggeriano, la hermenéutica cambia de objeto y finalidad –la interpretación de textos– para dar un giro existencial, abandonando su estatuto técnico para ser concebida como una forma de filosofía. Gadamer, desde su vinculación con la raíz fenomenológica husserliana, pero especialmente con el pensamiento de Heidegger, intenta esclarecer el fenómeno de la comprensión mediada por el lenguaje desde su determinación histórica, y viene a urbanizar o edificar la hermenéutica ontológico-existencial del ser y de la comprensión heideggeriana, al proveer los fundamentos ontolingüísticos e histórico-dialógicos del comprender, que son a la vez,

los fundamentos de la propuesta hermenéutica de una formación relacional.

Siguiendo lo anterior, podemos agregar que la finitud de nuestra experiencia histórica es el fundamento de la hermenéutica y la hermenéutica es el modo para comprender esa experiencia. Además, que el lenguaje se conforma como la mediación entre el sujeto y el mundo mediante el entendimiento y el conocimiento, como la mediación entre la existencia y su historicidad y como mediación del sujeto en su autoconciencia como también entre los sujetos; el lenguaje es la mediación de todos los ámbitos y esferas culturales en la estructura de la hermenéutica y, como tal, hace parte de todos los ámbitos en los que el sujeto desenvuelve su existencia, reconoce y se reconoce y participa, en los que actúa, transforma y comprende. En otras palabras, el lenguaje hace al sujeto capaz de comprender su sitio en lo real, darle sentido a la totalidad de lo real y a sus acciones individuales y colectivas. El sujeto interpreta para comprenderse a sí mismo, a los otros, al mundo y a las infinitas relaciones desde también las infinitas perspectivas como posibilidades de sentido. Para llevar a cabo esta vocación, se sirve de la hermenéutica como disciplina filosófica crítico-explicativa que formaliza el modo interpretativo y comprensor de la existencia, que, al admitir su finitud, le delata nuevas e infinitas perspectivas sobre la categoría del sentido. Aquí, comprender es conciliar el sujeto con el mundo, pues esta es la finalidad y horizonte de la educación, pues como veremos la tradición, la historia y la comprensión, junto con la finitud y el diálogo constituyen las coordenadas de una hermenéutica para la educación.

2.2. Coordenadas hermenéuticas para una formación relacional: lenguaje, historicidad y comprensión

La experiencia de comprensión en tanto proceso de apropiación de las narrativas de sentido es también una experiencia de la verdad en la medida en que en y con la comprensión aquello comprendido se hace accesible como tal —lejos del habitual modelo adecuacionista y más cercano al modelo manifestativo heideggeriano de verdad como veremos—. Ante lo antes visto, podemos decir que la comprensión considera tanto a los intérpretes como a los eventos por interpretar como entidades imbricadas en el diálogo; esta relación dialógica resignifica la intersubjetividad de la experiencia hermenéutica ante la objetividad metódica donde los prejuicios en tanto parte de la interpretación situada en la historicidad, son anticipaciones de la comprensión de la tradición que nos conforma, lo que recupera el concepto de verdad como *alétheia* en el proyecto filosófico hermenéutico de Gadamer (1998b) con la idea de que hablar de la palabra es hablar de la verdad, pues la palabra es una relación social donde sucede o acontece la verdad, es decir, la verdad opera

entre las palabras, por ende, la verdad es una relación apalabrada, en otras palabras, la verdad acontece en el diálogo.

Heidegger (2000b) considera que las cualidades de la verdad responden a las características más profundas de la hermenéutica y a sus alcances, a saber, que la no es una propiedad de las cosas ni una relación de correspondencia entre el pensamiento y las cosas, sino la apertura del ser que se revela en el mundo; y esta apertura acontece en la relación entre el ser humano y el mundo., por ello, la verdad no es algo que podamos poseer o controlar. Además, la verdad no es una representación, sino una manifestación del ser que se muestra a sí mismo en el mundo de forma parcial, pues la verdad no es algo que podamos conocer de una vez por todas. Siempre está en proceso de desocultamiento, por tanto, la verdad no es algo que esté ahí fuera, esperando a ser descubierto, sino que emerge en la experiencia del ser humano que se abre al mundo.

El concepto de verdad es el reflejo de la experiencia de comprensión como *alétheia*. La *Conferencia sobre la esencia de la verdad*, dictada por primera vez por Heidegger en 1930 y publicada en 1943, se inicia con la pregunta por la esencia de la verdad. Para develar lo que la verdad es, Heidegger (2000b) comienza analizando lo que encierra la determinación de la verdad dada en la experiencia cotidiana. Sea como sea que concibamos la verdad, lo que siempre buscamos en ella es una concordancia o rectitud. Este concordar se muestra en dos direcciones, a saber, entre la cosa y nuestra pre-concepción de ella; entre el enunciado y la cosa. Esta concepción común, se funda a su vez, en la verdad como *adaequatio intellectus et rei* de la tradición filosófica, fundada en un primer momento en Dios como garante (p. 153). Se olvida posteriormente este fundamento óntico y queda así, la verdad reducida a la mera concordancia lógica y, por ende, la no-verdad a la simple no-concordancia del enunciado y la pre-concepción de la cosa.

Cabe preguntar ¿qué es lo que hace posible esta concordancia, puesto que todo concordar es una relación, cualquier intento de dilucidación de la verdad debe hacerse cargo de la relación que se da entre los distintos modos de ser del enunciado y la cosa? Lo que debe ser aclarado, es el modo de ser de esta relación. El fundamento de la concordancia sólo es posible porque ella misma ya está en lo abierto de la cosa y porque a la cosa le es propio donar su patencia. Su estar patente es anterior a todo enunciado acerca de ella, es el *a priori* de todo enunciado. Si el enunciar se comporta de tal o cual manera con la cosa es porque ella está patente para él. Estar patente sólo es posible en lo abierto. Lo abierto es lo que da la medida al enunciar para decir la cosa tal cual ella es. Por tanto, el estar abierto del comportamiento es el fundamento intrínseco de la concordancia.

Lo que importa ahora ya no es la concordancia del enunciar, sino la pregunta por el fundamento de la abertura del comportamiento que da la medida ligante al enunciar, que pone delante, ofrece, dispone la cosa cómo es en cuanto tal. Es decir, ahora ya no es el qué *—quidditas—*

lo importante, sino lo que posibilita la *quidditas*. La relación se nos muestra como el comportamiento abierto que sólo puede ser libertad, pues ésta es el supuesto de todo comportamiento. Preguntar por el fundamento de la *quidditas* es preguntar por la libertad como fundamento intrínseco de todo comportamiento. En lo sucesivo, *esencia* ya no mienta *quidditas*, sino fundamento intrínseco. Preguntar por la esencia ya no es preguntar qué es la verdad, sino preguntar por el fundamento intrínseco de ella, por la esencia de la libertad (p. 158). Comprender de este modo esencia supone, afirma Heidegger, desprenderse de prejuicios tales como que la libertad es una propiedad exclusiva del sujeto, que la esencia de libertad es algo que no nos resulta problemático y que cualquiera sabe lo que el sujeto es.

Este desprendimiento anuncia un giro, que supone estar dispuestos a una transformación del pensar, estar dispuestos a pensar aquello que aún no se ha pensado: la esencia de la libertad como fundamento oculto en la misma esencia del *Dasein*, es decir, de un sujeto marcado por la exterioridad de lo inhóspito, por la finitud de la muerte y de la incapacidad de darse un orden y un fundamento, tan sólo proyectar condiciones de posibilidad para asumir este destino (p. 161). Volveremos sobre esto más adelante.

¿Cómo debemos pensar la esencia de la libertad? Como el dejar-ser al ente, presentándolo en su cómo es en cuanto tal. Un dejar-ser que no se refiere a una indiferencia u omisión, sino el de un adentrarse en lo ente, un sumergirse en la abertura en la que está todo ente, la totalidad de lo des-oculto, vale decir, un dejar-ser que nunca es un posibilitar ni un manejar al ente. En este entendido, la esencia de la libertad se reconoce como el compromiso con el des-velamiento del ente como tal. Compromiso que responde a lo que antes se anunciaba como un *giro* necesario del pensar, pues nos obliga a retroceder de la verdad como adecuación al estado de des-encubrimiento del ente y al des-encubrimiento mismo. La libertad se constituye en este retroceso, dejándose medir por lo ente, es ex-posición en estado de des-encubierto, es ex-sistencia –estar-fuera, estar-arrojado–. Aquí, la libertad es el *Dasein*, la ex-sistencia des-veladora que posee al sujeto. La libertad es el modo de ser propio del sujeto, que no la posee, es poseído por ella. El sujeto es puesto en libertad por el *Dasein*.

Volviendo a la pregunta de cómo es que hay concordancia, ya podemos decir que la libertad es el fundamento del enunciar representativo, porque es ella la que interpela al sujeto a decir en cada caso –según se comporte éste en relación con la cosa- la cosa tal cual es, a decir la verdad. La libertad nos pone en lo abierto y nos permite que el ente quede siendo para nosotros. En este punto, encontramos también la razón que derrumba la concepción moderna de la no-verdad como mera no-concordancia lógica. Pues tal como la libertad hace posible que el sujeto deje ser al ente, también hace posible que no lo deje ser, que lo oculte, lo encubra y lo altera. Por tanto, la no-

verdad es esencial a la esencia de la verdad. La explicación de la no-esencia de la libertad es el giro que hará posible develar el sentido de la pregunta por la esencia de la verdad.

¿Cómo es posible que el sujeto no deje-ser al ente en cuanto tal? Es posible, porque la libertad abre al sujeto a la totalidad de lo ente. Se accede a ella porque todo comportamiento particular se ha puesto a tono con esta totalidad. Este poner a tono es el comportamiento ligante de los entes particulares, comportamiento sólo posible, en tanto que la libertad es una tonalidad afectiva que abre a los entes, tiñe a todos de una vez de un modo no eidético. El acceso afectivo a esta tonalidad es tan originario que no hay forma de no encontrarnos siempre en un estado afectivo y, porque la patencia de la totalidad es de este modo originaria, nos resulta lo más cercano y común, tanto que no la advertimos, quedando ella como lo más indefinido e indefinible. Cada dejar-ser a este ente en particular es un no-dejar-ser al ente en totalidad, paradójicamente el dejar-ser de la libertad es un des-cubrir en-cubridor. La no-verdad como ocultamiento (p. 164) resulta así más originaria que la verdad como des-cubrimiento y, por tanto, más esencial a la verdad. Es más, no sólo se encubre lo ente en totalidad, sino que se encubre también el encubrimiento mismo. Este encubrir el encubrimiento es el misterio, acontecimiento fundante, custodiado por la misma libertad. El sujeto se hunde en el olvido del olvido, en el ocultamiento de la no-verdad. Sin embargo, el olvido no borra el misterio, el olvido del misterio sigue presente: se hace patente como lo no-patente que abre la patencia.

El ocultamiento mismo es lo digno de ser pensado. Porque hay ocultamiento puede el sujeto apropiarse de los entes y olvidar la totalidad, puede relacionarse con este o ese ente en particular y abandonar, al mismo tiempo, el imperio del misterio que es la medida de la verdad, dándose a él mismo unas medidas e in-sistiendo en ellas. Vemos que lo propio del *Dasein* no sólo es la ex-sistencia, sino también la in-sistencia, es decir, la per-sistencia en la patencia o abertura de un ente particular, y el vagar de este a ese y de ese a aquel sin detenerse jamás, es la errancia, el olvido del olvido. Se comprende, entonces, que el error corresponde a la constitución interna del *Dasein*.

Para salir del círculo ex-sistencia/in-sistencia/errancia el pensar tendrá que experimentar el errar mismo sin aterrarse ante el misterio del *Dasein*. Es la pregunta por el ser de lo ente en su totalidad la que abrirá el camino de salida, puesto que es esta pregunta la que llevó a la errancia. Experimentar de este modo la errancia, hará posible que lleguemos al ámbito más originario todavía, el de lo nunca pensado, de la pregunta por la verdad de la esencia, es decir, a la pregunta por el ser de lo ente que inaugura la historia. Toda la ex-sistencia está hecha desde el ser. Todo está dicho desde él. El *Dasein* es un ser que regresa del ser. Con la pregunta por el ser, el pensar toma conciencia del ser y de su propia abertura a él. La filosofía descubre que el sujeto está en esa

totalidad. Es este descubrimiento el que inaugura la historia. La historia nace con la pregunta por el ser. Cuando el sujeto reconoce que está en el ser, sus actos cobran una nueva perspectiva para las narrativas de sentido, pues al abrirse al ser, abre el camino a la libertad. Somos libres, pero ser conscientes de serlo, nos hace doblemente libres. Sin embargo, cada vez que la filosofía pensó la esencia, pensó el ser sólo como totalidad de los entes. Por esto, antes que preguntar por la esencia de la verdad, que Heidegger nos ha descubierto como aquel acontecimiento único del encubrimiento, habrá que preguntar-se por la verdad de la esencia/por la esencia de la verdad.

A partir de estas afirmaciones, podemos decir que estamos desde siempre sostenidos por la interpretación lingüística del mundo en la que el ser del lenguaje siempre nos sobrepasa como evento que se muestra en una retirada y ausencia de su ser y se alcanza como la constitución, instalación y definición cultural de la hermenéutica como, en expresión de Vattimo (1994) «la nueva *koiné* de nuestra cultura» (p. 118), es decir, como aquel evento plurilingüístico de las narrativas del sentido y, en palabras de Gadamer (2004), «la lingüisticidad [que] caracteriza en general a toda nuestra experiencia humana del mundo» (p. 547), por tanto, aquello que caracteriza nuestra experiencia interhumana es el diálogo. La pretensión de universalidad resulta fundamental para entender el proyecto hermenéutico de Gadamer (2005): el aspecto universal de la hermenéutica radica en el lenguaje –como se ha tratado aquí– y en el carácter lingüístico de entender planteando una «pregunta universal» (p. 458) al mundo y reconociendo la propia finitud del comprender que alcanza infinitud en la historia como estructura ontológica del sujeto como ser histórico. La pretensión de universalidad de la hermenéutica se funda también en la convicción de la radical lingüisticidad de la experiencia humana del mundo. Y este carácter universal hace de la experiencia lingüística del mundo sea una experiencia absoluta donde el mundo no es objeto del lenguaje, sino que el objeto es aquello que se inscribe en la perspectiva del mundo del lenguaje, pues como indica Gadamer (2005) la «lingüisticidad de la experiencia humana del mundo no entraña la objetivación del mundo» (p. 539), sino la patencia de la subjetividad que se impone por sobre el control y la determinación positivista de lo real.

El lenguaje es tal porque representa el mundo y que el mundo existe porque existe el lenguaje. La relación entre lenguaje y mundo es lo que hará ganar para Gadamer (2005) «un horizonte adecuado para la lingüisticidad de la experiencia hermenéutica» (p. 531). Lo que planteamos es que la experiencia hermenéutica es un problema filosófico para la educación, a saber, descubrir las implicaciones ontológicas que subyacen en el concepto de formación y lograr el reconocimiento teórico de la experiencia hermenéutica donde el diálogo deberá ir marcando la dirección de la tarea filosófica propia de la dimensión hermenéutica hacia la experiencia comprensiva de la práctica educativa.

A través de la relación entre lenguaje y pensamiento es cómo las ideas trascienden a la palabra y se hacen diálogo interminable en el marco de la universalidad del lenguaje. Así, la hermenéutica filosófica es radicalmente práctica, aplicada a la práctica de la interpretación y a la experiencia de precomprensión y comprensión como partes inseparables de la interpretación. La relación entre lenguaje y experiencia es determinante e indisoluble: «la forma lingüística y el contenido transmitido no pueden separarse en la experiencia hermenéutica» (p. 529).

Como lo señala Gadamer (2005):

lo que se manifiesta en el lenguaje no es la mera fijación de un sentido intencionado, sino un intento en constante cambio o, más exactamente, una tentación reiterada de sumergirse en algo con alguien. Pero esto significa exponerse. El lenguaje no explicita y acredita los prejuicios, sino que los expone a dudas y al contraste del otro... que ayuda, sólo con su presencia y antes de que abra la boca, a describir y abandonar la propia clausura. La experiencia del diálogo no se limita, por tanto, a la esfera de las razones de una y otra parte, cuyo intercambio y coincidencia pudiera constituir el sentido completo de todo diálogo; hay algo más: un potencial de alteridad, por decirlo así, que está más allá de todo consenso en lo común. (p. 324)

El lenguaje representa la inseparabilidad entre sujeto/objeto, entre mundo/sujeto, es decir, una copertenencia implicada en la comprensión de las narrativas del sentido, pues, seguimos a Gadamer (2005) «el lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma. La forma de realización de la comprensión es la interpretación» (p. 467). Por su parte, para Merleau-Ponty (1975) los procesos definitorios de la autocomprensión y la comprensión de otras vidas son inseparables, pues en el diálogo la palabra del otro alcanza nuestras significaciones y nuestras palabras alcanzan las suyas en una alteridad dialógica:

En el diálogo presente, quedo liberado de mí mismo, los pensamientos del otro son pensamientos suyos, no soy yo quien los forma, aun cuando los capte inmediatamente después de haber surgido, aunque los preceda; la objeción del interlocutor me arranca unos pensamientos que yo no sabía que los poseía y de modo que si le presto unos pensamientos él, a su vez me hace pensar. (p. 358 y ss.)

La comprensión del otro sólo es posible a través de sus manifestaciones como legítima experiencia hermenéutica, ya que «si encontramos de nuevo el tiempo bajo el sujeto y si vinculamos a la paradoja del tiempo las del cuerpo, del mundo, de la cosa y del otro, comprenderemos que, más allá, nada hay por comprender» (p. 376). Gadamer, promotor del lenguaje como experiencia hermenéutica, agrega que ésta tiene tres momentos: la *subtilitas intelligendi* o

comprensión, las *subtilitas explicandi* o interpretación y las *subtilitas applicandi* o aplicación, ampliándose las posibilidades de interpretaciones acentuando la subjetividad que constantemente habla la teoría interpretativa puesto que esta acción permite dar el punto de vista desde las propias creencias, la propia práctica de los valores aplicados por sus coetáneos alejando la posibilidad de aceptar otras teorías que pretendan explicar las vivencias, la cotidianidad del grupo social. De ello se infiere que ahí es donde radican y se acentúan las diferentes ideologías, esas ideologías propias de una realidad social defendidas y cimentadas por sus miembros.

2.2.1. *El lenguaje es la condición fundamental de ser en el mundo*

Según Gadamer, el lenguaje es el medio fundamental a través del cual el sujeto comprende el mundo que lo rodea y se relaciona con otros; el lenguaje no es simplemente un conjunto de palabras y reglas gramaticales, sino que constituye el horizonte de sentido en el que se desenvuelve la existencia. Para Gadamer, el lenguaje es un fenómeno hermenéutico que implica la interpretación y comprensión constante de los significados que se despliegan en la comunicación entre los seres humanos. En este sentido, el lenguaje no solo es una herramienta para transmitir información, sino que es la base de nuestra comprensión del mundo y de nosotros mismos como seres en relación con los otros; el lenguaje es el hilo conductor del giro ontológico de la hermenéutica filosófica y como hemos visto, el lenguaje alberga la interpretación y comprensión, de ello, surge la implicación hermenéutica y ontológica entre el lenguaje y el ser, Gadamer (2005) lo dice en términos ya clásicos de su pensamiento: «el ser que puede ser comprendido es lenguaje» (p. 567) –evidenciando la configuración intralingüística del ser, en la que la comprensión es la búsqueda de la inteligibilidad desde la misma existencia, pues el ser es el que comprende y da forma a esa comprensión–, además agrega sobre esto:

No hace referencia al dominio absoluto de la comprensión sobre el ser, sino que por el contrario indica que no se experimenta el ser allí donde algo puede ser producido y por lo tanto concebido por nosotros, sino solo allí donde meramente puede comprenderse lo que ocurre. (p. 19)

Poseer un lenguaje implica las posibilidades de autorreflexión y autoconsciencia como rasgos específicos de los fenómenos y objetivaciones humanas de lo real y experiencia; a su vez, la lengua configura el acervo cultural de la sociedad y el atesoramiento de la tradición e identidad de la historia colectiva, por ello, el lenguaje –texto, discurso, relato, etc.– se alza como la categoría fundamental de la experiencia humana del pensar y ser, expresando de manera genial la conciencia lingüística de la historia. El lenguaje confiere la posibilidad de que exista un mundo y que éste se manifieste al sujeto como tal, es decir, no como una totalidad ordenada de cosas, sino como una

totalidad coherente de significaciones, pues el mundo y lo real comparecen como narrativas de sentido, como efecto de la mediación lingüística: todo lenguaje comporta una interpretación del mundo y expresa la finitud del ser; el lenguaje y la tradición histórica articulan la experiencia humana de comprensión presentada bajo la forma de diálogo entre intérprete y texto, entre tiempo e historia en una fusión hori-zontica –mediación, integración– como red de inteligibilidad, haciendo posible una real y efectiva transformación del intérprete debido a la interpretación realizada bajo el signo de la verdad, como afirma Vattimo (1996): «el lenguaje obra como mediación total de la experiencia del mundo sobre todo en cuanto lugar de realización concreto del *ethos* común de una determinada sociedad histórica. De manera que más que de lenguaje, se podría hablar de una lengua históricamente determinada» (p. 117).

Si la existencia es conformada, entendida, ordenada y comprendida a partir del lenguaje como aquella realidad intermedia que surge como la verdadera dimensión de lo real y que hace que exista el mundo y de que se manifieste al sujeto como mundo o totalidad ordenada de significaciones en interacción dialógica, la interpretación es la forma-molde de la comprensión que gesta la narrativa de sentido de la interpretación. Para la hermenéutica filosófica, tanto la interpretación como la comprensión constituyen un destino y uno de los modos de existir en el que el sujeto con el mundo conforma nudos lingüísticos, discursivos y prácticos de caracteres ontológicos, existenciales e históricos. Las características del nudo interpretación-comprensión – que podemos denominar como *a priori* hermenéutico– se pueden resumir en

1. primero, constituye un proceso holístico y circular, en el que toda interpretación requiere de una proyección de significado del objeto interpretado –anticipación o pre-sentimiento de sentido– desde el cual el intérprete comienza la interpretación en dirección hacia la comprensión;
2. requiere de una suerte de reserva tácita de conocimiento que sirva de inicio para la interpretación;
3. la misma interpretación es siempre parcial y revisable, fundando su operatividad y apertura de forma infinita para la comprensión que designa un comportamiento de aplicación práctica –carácter indispensable para no confundirlo con la interpretación y poder así entender la acción del sujeto en la historia– para entender la manera que experimenta el sujeto su arraigo en el mundo, en otras palabras, la comprensión es una actitud originaria de clarividencia que adviene desde ella misma y se dirige hacia el mundo.

La hermenéutica filosófica gadameriana transita desde la lingüisticidad de la interpretación hacia la universalidad de la comprensión y concibe al lenguaje como aquel campo de experiencia

existencial para el sujeto y esta concepción fundamental de su hermenéutica filosófica ha radicalizado la problemática filosófica de la comprensión donde el lenguaje pertenece a las esferas ontológicas, antropológicas, epistemológicas y políticas del sujeto, pues no solo nos sitúa en un mundo, sino que le confiere significado y ese significado adquiere sentido al ser compartido comunitariamente en la historia. Para Ortiz-Osés (1973) «el lenguaje es la estructura donde cristaliza el flujo y reflujo de la temporalidad y la única que configura, corregida y aumentada, la figura extemporánea del hombre» (p. 23). La tradición desempeña un papel fundamental en la comprensión, pues lo consagrado por la tradición y por el pasado determina al ser histórico y finito que comprende en cada presente. La tradición opera como una expectativa para las narrativas de sentido en todo acto de comprensión que se verá modificada por el objeto, que actúa como una unidad de referencia constante en todo el proceso de comprensión pretende que la hermenéutica tenga alcances en relación con las acciones humanas. Enfatizando el momento de la aplicación, Gadamer (2005) afirma que «comprender es siempre aplicar» (p. 380) y así restituye a la hermenéutica sus efectos prácticos, que, en el caso de la formación, resultan relevantes para alcanzar su autenticidad como aquella determinación de lo humano en un mundo de indeterminaciones.

Entonces, el lenguaje constituye el hilo conductor de la fundamentación de la hermenéutica filosófica donde el sujeto solo se legitima como tal en cuanto sujeto lingüístico y el mundo, con ello, adquiere la condición de narrativa de sentido cuando se le interpreta como objeto lingüístico. El objetivo del proyecto gadameriano puede reducirse a la comprensión del omniabarcante y universal movimiento vital del ser que constituye los polos de la experiencia del mundo marcada por las líneas de su historicidad y finitud. Podemos afirmar que la hermenéutica gadameriana establece un desafío para el sujeto que la asume dándole al lenguaje la función de vincular al sujeto con el mundo mediante la comprensión mediante una apertura hacia el otro y el pensamiento del límite que es el otro.

Insistamos en favor de una Hermenéutica filosófica de la formación relacional y nuestra instalación de una r(el)acionalidad educativa que desarrollaremos más adelante, que el objetivo global de la hermenéutica filosófica gadameriana es defender la universalidad de la experiencia hermenéutica, es decir, defender nuestra situación o instalación respecto a algo que se nos enfrenta requiriendo, para ser, ser comprendido, y que es éste nuestro modo de ser cuya pretensión es el esclarecimiento de la dimensión hermenéutica de la autoconciencia y supone tanto el reconocimiento de la alteridad y la mutua pertenencia del sujeto y del mundo a un medio que posibilita la integración –el juego o diálogo que opera en la experiencia– en la medida en que mantiene la distancia en la que se suscita la comprensión como la necesidad de esclarecer el carácter

lingüístico de este medio común en el que la realización de la comprensión es un acontecer de la verdad. El concepto de experiencia gadameriano entonces, se sostiene en una suerte de dialéctica de reproductividad donde se cancela a sí misma, se desconecta y da paso a una nueva experiencia; una mecánica lingüística propia del diálogo que hace acontecer aquello que no existía y que también conforma aquello que se buscaba.

Finalmente, la hermenéutica se puede definir en el escenario filosófico como un acontecimiento ontolingüístico desplegado en la historia, como una teoría sobre la interacción del sujeto como intérprete del mundo en tanto texto y como una mediación humanizadora de recolección dialógica de las narrativas de sentido y, por ello, en palabras de Ortiz-Osés (2013) «podríamos centrar la revisión que del lenguaje se realiza en la actualidad proponiendo una concepción de éste como relación “transaccional” primaria y relación “transicional” fundamental» (p. 188). La hermenéutica es el movimiento fundamental de la existencia en el marco de las relaciones humanas, ya que, como afirma López (2000) «el lenguaje no pertenece a la esfera del yo, sino a la del nosotros y por eso su verdadero ser es el diálogo» (p. 234) y le constituye en su finitud y en su historicidad y, por lo tanto, abarca la totalidad de la experiencia del mundo; el mundo es el resultado de la capacidad lingüística, de la interpretación dialógica y de la comprensión de esa relación. En esta perspectiva, Gadamer (2001) afirma que la

hermenéutica se refiere sobre todo a que hay algo ahí que se dirige a mí y me cuestiona a través de una pregunta. Esta es la razón de que el lenguaje sólo pueda ser en la conversación lo que puede ser, pues es en el juego de pregunta y respuesta donde ofrece una perspectiva que no se encontraba ni en la mía ni en la del otro. (p. 146)

Dicho lo anterior, es posible afirmar siguiendo a Mélich (1996):

Yo me experimento a mí mismo a través del otro, y el otro hace lo propio conmigo. El mundo de la vida cotidiana es intersubjetivo; no sólo está habitado por objetos, por “cosas” sino por semejantes con quienes establezco acciones y relaciones. Para la actitud natural el mundo no es, ya desde un principio, un mundo privado, mío, individual, sino un mundo intersubjetivo en el cual tengo un interés eminentemente práctico. (p. 38)

Para Gadamer (2005) el lenguaje no es un ente preexistente de manera independiente, sino que anuncia «un todo [de] sentido» (p. 536) y reclama para sí su aparición en el mundo como acontecer hermenéutico que le subyace y se expresa en la tradición histórica como eje de subjetividades interpretadoras y «este acontecer no es nuestra acción con las cosas sino la acción

de las cosas mismas» (p. 555). La tradición consiste en la transmisión de las narrativas de sentido en la medida en que re-activa y re-cita una interpretación a través de quien interpreta, re-insertándose en el circuito comprensor de la historia.

A la luz de lo presentado, podemos decir que interpretarse es discutir con lo vital de lo real; comprender es conciliarse con el mundo y educar es reconciliarse con lo humano.

2.2.2. *La historicidad es la situación fundamental de las relaciones humanas*

Según Garagalza (2002) el proyecto hermenéutico de Gadamer se funda en la «ampliación del modelo occidental de racionalidad [técnico-instrumental y tiene la finalidad de] promover una racionalidad lingüística que [integre] la potencia mito-poética de la palabra» (p. 17) en la constitución lingüística del mundo para articular la experiencia existencial de comprensión interhumana y, por ello, concibe por hermenéutica como la pregunta filosófica que concierne a la posibilidad de la comprensión en referencia a lo que acontece en la práctica y no en la dimensión empírica subjetivista y/o instrumentalista metódica de la comprensión, es decir, en palabras de Gadamer (2005) en aquello «que ocurre con nosotros por encima de nuestro querer y hacer» (p. 10). La crítica fundamental es contra las concepciones metodológicas de la ciencia social que han olvidado la historicidad del sujeto, alienando al sujeto de su contexto histórico y olvidando que este contexto histórico es el resultado de una tradición que ha llegado al presente un conjunto de prejuicios que constituyen el nexo entre presente y pasado, y por ende, una condición de posibilidad para la interpretación histórica: «los prejuicios no son necesariamente injustificados y erróneos, ni necesariamente distorsionan la verdad. De hecho, la historicidad de nuestra existencia implica que los prejuicios en el sentido literal constituyen la direccionalidad inicial de nuestra capacidad para experimentar» (p. 376).

Consideramos relevante afirmar que la hermenéutica gadameriana es un proceso histórico que se define por la coimplicación de sucesos de verdad y narrativas de sentido. En el pensamiento gadameriano, la categoría de sentido designa el estatuto o soporte ontológico del lenguaje como referente interpretativo de lo que se dice; este sería una suerte de idealidad que nos guía en la experiencia de comprensión. El fijar o establecer el adecuado sentido de la interpretación y encontrar una respuesta a la pregunta de cómo sea posible la comprensión donde el objeto-por-comprender –que no está inmediatamente dado ni menos garantizada la correcta transmisión y entendimiento de su sentido– es la pregunta central de la hermenéutica gadameriana que recalca el carácter lingüístico del entendimiento en virtud de que las interpretaciones se enuncian lingüísticamente, pero a la vez, el entendimiento reposa en las categorías de pensamiento que el mismo lenguaje ha dispuesto.

Aquí surge la función metafórica del lenguaje o metaforismo fundamental atribuido por Gadamer, en el entendido de que sirve de acervo de las semejanzas y manifestaciones de las cosas y del significado que pueda tener para nosotros: el lenguaje expresa de manera genial la conciencia lingüística de la historia de las cosmovisiones que constituyen nuestra situación proyectada y de búsqueda de unidad en la multiplicidad de aspectos –perspectivas–, como asimismo en el natural enfrentamiento de las cosas con y en las palabras. De tal forma, la metaforicidad del lenguaje es la apertura a la interpretación en tanto que deslizamiento que pretende describir o representar –coimplicar– a las narrativas de sentido y unir dialógica y especulativamente al lenguaje y al sujeto con el mundo.

Siguiendo lo visto y la estela teórica heideggeriana de una hermenéutica de la facticidad y luego de una hermenéutica del *Dasein* referido a la esencia de la verdad, la, en palabras de Gadamer (2005) hermenéutica aquí designa el carácter fundamentalmente móvil del estar-ahí (p. 461), que constituye su finitud y su especificidad y que por lo tanto abarca el conjunto de su experiencia en el mundo. Que el movimiento de la comprensión sea abarcador y universal no es arbitrariedad ni inflación constructiva de un aspecto universal, sino que está en la naturaleza misma de la cosa. El *Dasein* en Heidegger (1998) es el modo de ser, distinto del modo de ser de las herramientas y de las cosas (p. 60). Se caracteriza este modo de ser por estar-en-el-mundo tipificado fundamentalmente por el cuidado y la angustia. Además, el *Dasein* es esencialmente temporal, pues está orientado hacia el futuro por su proyección hacia la muerte como ser-para-la-muerte. Por *Dasein* entenderemos el lugar, el *tópos* desde donde surge la pregunta por el ser o la epifanía comprensiva de su ser. El *Dasein* se encuentra siempre en situación de proyectado en su comprender, y a ese despliegue Heidegger lo llama interpretación, y mediante esto el *Dasein* proyecta su ser como poder-ser, como pura apertura a la posibilidad de ser, vale decir, como sentido que hace posible que algo sea comprensible en un espacio concebido para la existencia. De ahí que la «hermenéutica no es una reflexión sobre la ciencia del espíritu, sino una explicitación de la base ontológica sobre la cual estas ciencias pueden erigirse» (p. 84). El carácter específico de la comprensión viene dado por la finitud de la experiencia humana como totalidad, y la movilidad de la experiencia humana de finitud está determinada por las formas siempre provisionales de la comprensión sobre la historia o tradición como transmisor condicionante de la comprensión. La tradición es un proceso por el cual acontece y se actualiza nuestra comprensión de nuestra participación en la historia.

Es relevante establecer el paso de la tradición por nuestra subjetividad constituye la apropiación que posteriormente será base para su conceptualización de formación. Además, la tradición servirá de concepto-eje sobre el cual la comprensión y el lenguaje girarán los vértices

para entender la experiencia hermenéutica de formación. Para la hermenéutica filosófica gadameriana, que los sujetos sean históricos, significa estar situados de forma permanente al flujo histórico como seres históricos y expuestos, marcados por los efectos de la cultura y tradición, aunque no sea percibido de forma consciente, como afirma Gadamer (2005): «pensar históricamente quiere decir en realidad realizar la transformación que les acontece a los conceptos del pasado cuando intentamos pensar en ellos» (pp. 476-477).

El reconocimiento de la equivalencia que Gadamer (2005) establece entre que toda comprensión exige situarse en la tradición con «comprender significa entenderse *en* la cosa» (p. 364), se refiere a que este acontecimiento reflexivo se efectúa en el momento de la comprensión, se explica a que el sujeto es parte y deudor de una tradición, es decir, de una acción de dar a través, una donación esencial, *diadokhé* griega –sucesión–o cábala hebrea –articulación físico-espiritual– como objeto de la experiencia hermenéutica de legado histórico, relacionando al concepto de tradición con el de autoridad trabajado por el Romanticismo:

Lo consagrado por la tradición y por el pasado posee una autoridad que se ha hecho anónima, y nuestro ser histórico y finito está determinado por el hecho de que la autoridad de lo transmitido, y no sólo lo que se acepta razonadamente, tiene poder sobre nuestra acción y sobre nuestro comportamiento. (p. 348)

Con esto vemos que la interpretación no es una descripción elaborada por parte de un observador neutral, sino un evento dialógico en el cual los interlocutores se presentan por igual y del cual salen modificados; se comprenden en la medida en que son comprendidos dentro de una perspectiva nueva, de la cual no disponen hasta el momento del encuentro, sino en el cual y por el cual son puestos y están dispuestos. Un proceso que tiene como centro de su movimiento al lenguaje en cuanto forjador de existencias y vinculador con el mundo: sujeto –ser/espíritu/razón– y realidad –ser/naturaleza/mundo– y, como tal, posee un carácter ontológico como realidad esencial, pues posibilita la posesión de un mundo y hace posible todo tipo de interpretación en el espacio de la historia y de la tradición, puesto que toda comprensión de la tradición opera el momento de la historia efectual, y que sigue siendo operante allí donde se ha afirmado ya la metodología de la moderna ciencia histórica, haciendo de lo que ha devenido históricamente, de lo transmitido por la historia, un objeto que se trata de establecer igual que un dato experimental. Aquí, Gadamer se acerca a la línea antropológica desarrollada por Scheler, Plessner, Portmann, Gehlen –en cuanto a los polos culturales de apertura e inacabamiento de la condición humana– en investigaciones referidas al lenguaje como constitutivo esencial del sujeto y no un mero accesorio, por ejemplo, Gehlen (1987) ha propuesto la carencialidad ontológica del sujeto, dotado de

deficiencias morfológicas e instintivas que le incapacitan para una adaptación inmediata al medio ambiente y que en el resto de los animales asegura la sobrevivencia. Para compensar esa carencia, el sujeto está obligado a interpretarse a sí mismo y a su entorno, intercalando un lenguaje interpretativo que se alza como una segunda naturaleza (pp. 227-295).

La propuesta de Gadamer (2005) por una universalidad ontológica del lenguaje radica en cuanto envuelve la experiencia lingüística del apalabrar sobre el mundo como exhibición manifestativa del sentido en un diálogo entre singularidad de la tradición y totalidad de la historia, entre universalidad interpretadora y pluralidad interpretativa: «para el hombre el mundo está ahí como mundo en una forma bajo la cual no tiene existencia para ningún otro ser vivo puesto en él. Y esta existencia está constituida lingüísticamente» (p. 536). La existencia es conformada, entendida, ordenada y comprendida a partir del lenguaje como aquel ámbito intermedio de lo real y, además, como afirma Gadamer (2004) «aparece [...] como la verdadera dimensión de la realidad» (p. 327) que hace que exista el mundo y de que se manifieste al sujeto como mundo o totalidad ordenada de significaciones en interacción dialógica de existencias.

El lenguaje y la tradición histórica articulan la experiencia humana de comprensión presentada bajo la forma de diálogo entre intérprete y texto, entre tiempo e historia en una fusión horizontal de sentido –mediación, integración, diálogo– como red de inteligibilidad, haciendo posible una real y efectiva transformación en la vida del intérprete debido a la interpretación realizada bajo el signo de la verdad, como sostiene Vattimo (1996):

El lenguaje obra como mediación total de la experiencia del mundo sobre todo en cuanto lugar de realización concreto del *ethos* común de una determinada sociedad histórica. De manera que más que de lenguaje, se podría hablar de una *lingua* históricamente determinada. (p. 117)

Sin embargo, además de esta característica lingüística de mediación entre el sujeto y la historia, el lenguaje con su carácter especulativo opera según Gadamer (2005) como un «centro en el que se reúnen el yo y el mundo, o mejor, en el que ambos aparecen en su unidad originaria» (p. 567) de manera omniabarcante:

La perfectibilidad infinita de la experiencia humana del mundo significa que, nos movamos en el lenguaje que nos movamos, nunca llegamos a otra cosa que a un aspecto cada vez más amplio, a una acepción del mundo. Estas acepciones del mundo no son relativas en el sentido de que pudiera oponérseles el mundo en sí, como si la acepción correcta pudiera alcanzar su ser en sí desde alguna posición exterior al mundo humano-lingüístico. Obviamente no se discute que el mundo pueda ser sin los hombres [sujetos], y que incluso quizá vaya a ser sin ellos. Esto está dentro del

sentido en el que vive cualquier acepción del mundo constituida humana y lingüísticamente. Toda acepción del mundo se refiere al ser en sí de éste. Él es el todo al que se refiere la experiencia esquematizada lingüísticamente. La multiplicidad de tales acepciones del mundo no significa relativización del mundo. Al contrario, lo que el mundo es no es nada distinto de las acepciones en las que se ofrece. (p. 536)

El empalme entre la comprensión obtenida desde la tradición como elemento comprensivo y comprensor y la experiencia vital como sujetos racionales y sociales, dona la posibilidad no sólo de comprender nuestro mundo, sino que, de transformarlo, cuestionarlo, criticarlo y reorientarlo como gestores de interpretación y herederos de sentido, nos explica Gadamer (1993):

La comprensión de una tradición histórica traerá consigo [...] la huella de esta estructura existencial del estar-ahí. El problema se plantea, entonces para saber cómo reconocer esta huella en la hermenéutica de las ciencias humanas. Pues, para las ciencias humanas, no puede ser cuestión de oponerse al proceso de la tradición, él mismo histórico, al cual ellas deben su acceso a la historia. Distanciarse, liberarse de la tradición, no puede ser la primera preocupación en nuestros comportamientos cara a cara del pasado en el cual nosotros –seres históricos– participamos constantemente [...]. Por el contrario, la actitud auténtica es aquella que interpela a una “cultura” de la tradición en el sentido literal de la palabra, un desarrollo y una continuación de aquello que reconocemos como siendo el lugar concreto entre todos nosotros. Ella no se asimila evidentemente hasta que miramos en un espíritu objetivista lo que nos ha sido entregado por nuestros antepasados, es decir, como el objeto de un método científico o como si fuese algo profundamente diferente, completamente extraño. Aquello con lo que preparamos la acogida tiene alguna resonancia en nosotros y es el espejo donde cada uno de nosotros se reconocía. La realidad de la tradición no constituye, de hecho, un problema de conocimiento, sino un fenómeno de apropiación espontánea y productivo de contenidos transmitidos. (pp. 78-79)

Es imposible alcanzar la autocomprensión si no es en la comprensión de la historia en la que se está inmersa y viceversa. En la tradición se establece el modo auténtico de conciencia histórica, que consiste en establecer una suerte de comunidad meta-temporal para las narrativas de sentido, en la que el sujeto recibe el saber acumulado en el tiempo y queda constituido como sujeto de esta percepción y, como explica Gadamer (2005), situado en perspectiva de la «reflexión total sobre la historia efectual [...] que está en la esencia misma del ser histórico que somos. Ser histórico

quiere decir no agotarse nunca en el saber» (p. 372). La conciencia histórica arroja un saber comunicado y comunitario cargado de la cualidad de inagotable e irreductible, debido a la fuente histórica y solidaria de la que se nutre:

La experiencia hermenéutica tiene que ver con la tradición. Es ésta la que tiene que acceder a la experiencia. Sin embargo, la tradición no un simple acontecer que pudiera conocerse y dominarse por la experiencia, sino que es lenguaje, esto es, habla por sí misma como lo hace un tú. El tú no es objeto, sino que se comporta respecto a objetos. Pero esto no debe malinterpretarse como si en la tradición lo que en ella accede a la experiencia se comprendiese como la opinión de otro que es a su vez un tú. Por el contrario, estamos convencidos de que la comprensión de la tradición no entiende el texto transmitido como la manifestación vital de un tú, sino como un contenido de sentido libre de toda atadura a los que opinan, al yo y al tú. (p. 355)

Teniendo las consideraciones anteriores, podemos decir que la experiencia hermenéutica tiene una profunda vinculación con la comprensión interpretativa y significativa tanto de un texto, un acontecimiento, una obra de arte como una tradición o cualquier otro objeto de conocimiento. La hermenéutica busca entender el significado profundo y la intención del autor o creador, así como el contexto cultural e histórico en el que se produjo. La experiencia hermenéutica implica un diálogo crítico y reflexivo con el texto u objeto de estudio, en el que se consideran diferentes perspectivas y se cuestiona el propio punto de vista. La experiencia hermenéutica es fundamental para la comprensión profunda y significativa de lo real y para la búsqueda de verdad. La experiencia hermenéutica es, por lo tanto, una experiencia lingüística en la que se abre un mundo, en un mundo lingüístico. Esto implica que no existe ningún lugar fuera de la experiencia lingüística del mundo desde el cual esta pudiera convertirse por sí misma en objeto. Por ello, la experiencia hermenéutica será siempre participación actuante: el lenguaje es un centro en el que se reúnen el sujeto y el mundo.

2.2.3. La comprensión es la estructura fundamental de la existencia

Desde el modelo clásico de hermenéutica que analiza el modo en que se puede alcanzar una adecuada o correcta interpretación de un texto determinado, es desde donde se establece una íntima relación con el comprender, pues la hermenéutica es esencialmente una forma de comprensión que para Gadamer (2005) «pregunta cómo es posible la comprensión» (p. 12), es decir, se ubica a sí misma como objeto de análisis filosófico. Y en esta línea, la filosofía hermenéutica propuesta por Gadamer tiene un carácter general que analiza las condiciones de posibilidad de todo proceso de comprensión, es decir, como afirma Dutt (1998) del proceso de

«comprender-algo-como-algo» (p. 33) y, además, para Gadamer (1977) «todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio del lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete» (p. 467). La comprensión de algo como algo es una herencia heideggeriana, donde se concibe el fenómeno hermenéutico de la comprensión que se articula en el despliegue de la interpretación como lo abierto originario sobre la proyección del comprender.

De tal forma, el proyecto hermenéutico de Gadamer (2005) consiste en «rastrear y mostrar lo que es común a toda manera de comprender: que la comprensión no es nunca un comportamiento subjetivo respecto a un objeto dado, sino que pertenece [...] al ser de lo que se comprende» (pp. 13-14). De tal forma, la hermenéutica cobra la figura, por una parte, de una teoría de la verdad y, por otra parte, la de un método que expresa la universalización del fenómeno interpretativo desde la historicidad concreta del sujeto, y lo hace con el fin de establecerse como una filosofía interpretativa y comprensiva de la experiencia humana en la historia lingüísticamente expresada, ya que como afirma Gadamer (2004) en

realidad la cuestión de la historia no afecta a la humanidad como un problema de conocimiento científico, sino de su propia conciencia vital. Tampoco se trata sólo de que los humanos tengamos una historia en el sentido de que vivimos nuestro destino en fases de ascenso, plenitud y decadencia. Lo decisivo es que precisamente en este movimiento del destino buscamos el sentido de nuestro ser. El poder del tiempo que nos arrastra despierta en nosotros la conciencia de un poder propio sobre el tiempo a través del cual conformamos nuestro destino. En la finitud misma indagamos un sentido. (p. 536)

Como hemos visto, la hermenéutica filosófica gadameriana se presenta en una triple restitución la experiencia hermenéutica: la estética –el juego–, la historia –tradición– y el lenguaje –ser/comprensión–, y aquí entenderemos por experiencia hermenéutica como el correlato de la comprensión, es decir, aquella experiencia de apropiación del sentido con el fin de alcanzar la clarificación de la relación entre comprensión y perspectiva, entre interpretación y experiencia como la labor primordial de la hermenéutica de plataforma comprensora/interpretativa de la r(el)acionalidad.

La experiencia hermenéutica de comprensión es intrínsecamente histórica y se revela lingüísticamente como la expresión de un mundo que viene a permanecer delante de nosotros y en nosotros mediados por el lenguaje para su comprensión. Pertenece al mundo y a la historia por el lenguaje, de hecho, hay historicidad por el lenguaje. Y a través de este medio relacionador, la experiencia hermenéutica es dialéctica para la ampliación e iluminación de la autocomprensión

desde el encuentro como un acontecimiento en el que un mundo se le abre a él como algo que no existía antes. En este acontecimiento basado en la lingüística y posibilitado por la dialéctica con el significado transmitido, la experiencia hermenéutica encuentra y alcanza su realización. Asimismo, comprensión y lenguaje cumplen una función ontológica, dando el carácter de ontológica a la experiencia hermenéutica en tanto que revelan el ser de las cosas iluminándolo y revelando lo que significa ser más allá del simple ser de un objeto o cosa, por ello, la hermenéutica es una experiencia del acontecer del lenguaje que hace al mundo comprensible para nosotros. Y este acontecimiento no habla de otra cosa que de la manifestación veritativa del ser en tanto que desocultamiento que es más bien un ocultamiento simultáneo de la verdad en su plenitud inagotable: la verdad no es un hecho, ocurre al igual que la hermenéutica y su acontecer experiencial.

El preguntar por el ser de la comprensión o en qué modo comprender es ser, estará bajo la forma lingüística de diálogo, como sostiene Gadamer (2005): «el ser que puede ser entendido está lingüísticamente articulado, es lenguaje» (p. 23), la que expresa la relación entre lingüística y comprensibilidad del ser, como afirma Gadamer (2002):

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 fonológicos 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. (pp. 25-26)

En esto, propone Gadamer (2002) la descripción de lo que hay en la tradición y en la común participación solidaria por el que nos comprendemos sin reducirlo a objeto científico. La clave en esta proposición es lo que es la hermenéutica: un camino hacia la comprensión, una búsqueda interpretativa por la comprensión mediada por el lenguaje inscrito en la historia, pues el

comprender e interpretar textos no es solamente una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana del mundo. En su origen el

problema hermenéutico no es en modo alguno un problema metódico. No se interesa por un método de la comprensión que permita someter los textos, igual que cualquier otro objeto de la experiencia, al conocimiento científico [...]. Cuando se comprende la tradición, no sólo se comprenden textos, sino que se adquieren perspectivas y se conocen verdades. (pp. 25-26)

Todo lo que el sujeto puede experimentar, se incluye en esta esfera de la experiencia de mundo de manera abarcadora sobre el fenómeno de la comprensión: un contenido de verdad que penetra y actúa en el ámbito de nuestra existencia, como afirma Ricoeur (2001) «aquello sobre lo cual nos interrogamos es la pregunta por el *sentido* del ser» (p. 83) pregunta que expresa el compromiso que debe asumir la conciencia en su intento de reintegrarse al circuito histórico.

Como se ha dicho en otro lugar, Vergara (2008a):

Para Gadamer, entonces, la comprensión, es la interpretación lingüística de los fenómenos que experimentamos en la vida entendida ésta como fuente de sentido y descubre que la hermenéutica es una experiencia más amplia que la conciencia del sujeto, es decir, la experiencia de ser en el tiempo, de que el tiempo es el ser y como tal, es la manera en que la vida humana revela al ser que le comprende, pues somos seres de sentido “arrojados” a un mundo en el que co-participamos en su conformación y transformación: la conciencia así es conciencia en el aparecer de sentido. Este ser como tiempo que es la comprensión, es la condición ontológica de la existencia humana, pues antes que la conciencia tenga contenido –o autocomprendernos– ya estamos en la comprensión por situarnos al interior de la historia. (p. 187)

La comprensión no es un modo o aspecto meramente gnoseológico, sino un constitutivo ontológico del ser, pues rebasa la radical finitud del comprender, toda fundamentación última como asimismo toda pretensión absoluta de no refutación. Además, toda comprensión es mediata, pues se encuentra en medio de conformaciones históricas, prejuicios, pre-opiniones, valoraciones que delinear toda comprensión que, a su vez, es la estructura previa de toda interpretación como despliegue de esta misma estructura comprensiva, como destaca Gadamer (2005): «comprender es el carácter óntico original de la vida humana misma [...]. Heidegger [descubre] así el carácter de proyecto que reviste toda comprensión y piensa ésta misma como el movimiento de la trascendencia, del ascenso por encima de lo que es» (p. 325). Por ello, se hace «visible la estructura de la comprensión histórica en toda su fundamentación ontológica, sobre la base de la futuridad existencial del estar ahí humano» (p. 326). El comprender supone estar siempre pendiente del hacer

de la historia y de la tradición que determinan al sujeto en el aquí y en el ahora y que provoca la apertura hacia el diálogo (pp. 203-210), que es la mecánica de la comprensión:

El comprender debe pensarse menos como una acción de la subjetividad que como un desplazarse uno mismo hacia un acontecer de la tradición, en el que el pasado y el presente se hallan en continua mediación. Esto es lo que tiene que hacerse oír en la teoría hermenéutica, demasiado dominada por la idea de un procedimiento, de un método. (p. 360)

El carácter interpretador de la razón expresa inevitablemente que nuestro conocimiento de lo real está marcado por el sello de la finitud de perspectivas, por la fijación de la situación temporal y la de elaboración de narrativas de sentido, ya que al no poseer ningún saber absoluto ni gozar de ninguna posición privilegiada que nos procure acceso a lo real en sí mismo y de manera absoluta, nos entregamos a la interpretación desde nuestros respectivos rincones de perspectiva. Volveremos sobre esto en detalle más adelante. Conocemos desde una situación en el mundo, en la cultura, en la historia, pero que nos limita nuestra visión de lo real, pues nuestro acercamiento está siempre mediado por un conocimiento posibilitado por el lenguaje, una existencia posibilitada por el intercambio lingüístico de ideas que atraviesan los diversos objetos vistos como signos para referirse sobre lo real que es fundamentalmente simbólico. Conocer es comprender e interpretar nuestra realidad. Este modo de ser interpretador de nuestra racionalidad nos indica ya el modo de ser hermenéutico de nuestra condición humana: situada, mundana, proyectada, oyente y finita.

En fin, la hermenéutica –como se ha planteado aquí– es una herramienta de comprensión y análisis de la subjetividad: pensarse, representarse en cuanto forma/molde y hondura/moldura del existir, es decir, en cuanto realización de un saber vital e histórico, pues para Gadamer (1997) todo «el saber que la vida histórica tiene de sí misma surge de la vida que tiene fe en sí misma, cuya realización es ese saber» (p. 21), ya que lo más propio de las representaciones de identidad que llegan a producirse en una comunidad, viene determinado por un universo simbólico llamado cultura, que es anterior a nosotros mismos. Lo que llamamos lo real es siempre donado a nuestra comprensión a través de narrativas de sentido, pues nuestro modo de estar en lo real es bajo la forma del comprender, forma preconceptual y prediscursiva en la que se sustenta la captación lógico-conceptual de los fenómenos.

Complementariamente, la toma de conciencia histórica tiene consecuencias para nuestro actuar interior o espiritual y, de cierta manera, la conciencia moderna toma como conciencia histórica una posición reflexiva en la consideración de lo que es entregado por la tradición. Menciona Gadamer (1983) sobre esto:

La conciencia histórica no oye más bellamente la voz que le viene del pasado, sino que, reflexionando sobre ella, la reemplaza en el contexto donde ha enraizado, para

ver ella el significado y el valor relativo que le conviene. Este comportamiento reflexivo cara a cara de la tradición se llama interpretación. (p. 43)

La eficacia de la historia o los trabajos de la historia en nuestra conciencia confirma nuestro arraigo histórico y la subterránea labor que realiza la historia en la subjetividad en tanto condición de acceso extensivo y continuo a lo real. Por ello, se refiere al hecho de que cada interpretación de la historia es, a su vez, histórica y viceversa. Tal acontecimiento histórico no quede recluido en el acontecer, sino que trasciende al proyectar su influencia en el futuro, permaneciendo en y por sus efectos que no son otra cosa, que las interpretaciones que provoca en el tiempo como cadenas narrativas de sentido, Gadamer (2005) explica:

No existen, pues, los horizontes cerrados, un horizonte siempre se desplaza al paso de quien se mueve, como si en la conciencia histórica este movimiento se hiciera consciente de sí mismo. De esta manera, si uno se desplaza a la situación de otro hombre, se hace consciente de su alteridad, es decir, lo comprende. (p. 375).

Ante todo, en la filosofía gadameriana el ejercicio de la comprensión es siempre el proceso de fusión de los horizontes en juego, de hecho, la comprensión es el resultado de la fusión de horizontes habilitado por el diálogo. Se argumenta aquí que la comprensión no es simplemente un proceso de aplicación de conceptos a lo real, sino que es un diálogo entre el texto o la experiencia que se está interpretando y el intérprete. La comprensión es un proceso de fusión de horizontes, en el que el intérprete y lo que se está interpretando se influyen mutuamente. Volveremos sobre esto más adelante. En la afirmación, horizonte no significa solamente desplazamiento histórico o determinación temporal de lo porvenir, sino un diálogo entre dos interlocutores puestos a reflexionar en conjunto y en igualdad de circunstancias. Según Gadamer (2005) «ganar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande y en patrones más correctos» (p. 375).

Cuando intentamos comprender un fenómeno histórico desde la distancia histórica que determina nuestra situación hermenéutica –posición entre extrañeza y familiaridad, entre rechazo y reconocimiento– nuestra conciencia se encuentra bajo los efectos de la historia efectual como resultado de nuestra condición histórica. Ella es la que determina por adelantado lo que nos va a parecer cuestionable y objeto de investigación. La conciencia de la historia efectual nos revela que nuestra comprensión está situada, que tiene un horizonte y que repercute en nosotros, determinando nuestra subjetividad e intersubjetividad, pues como afirma Gadamer (2005) «el hombre es extraño a sí mismo y a su destino histórico de una manera muy distinta a como le es

extraña la naturaleza, la cual no sabe nada de él» (p. 343).

La comprensión pertenece a la historia efectual en el sentido de que la comprensión corresponde al ser de lo que se comprende y tanto la consideración de la comprensión como el modo de ser del sujeto al interior del círculo hermenéutico o círculo del comprender entendida como la estructura de la comprensión, resulta central, pues describe la dialéctica de la reproductividad de la experiencia de la historicidad y de la finitud, es decir, de la tradición y subyace a toda comprensión en una oscilación perpetua de perspectivas interpretativas –resonancias del perspectivismo nietzscheano que será desarrollado más adelante– en un continuo proceso dialógico de autoformación –para sí mismo–, formación –con el otro– y transformación –para el otro–, pues, como explica Gutiérrez (2002) «poner en juego las pre-concepciones propias asumiendo que el otro puede tener razón» (p. 268). Cuestión central para entender las implicancias del diálogo en la formación. Vilanou y Laudo (2017) afirman que «la hermenéutica también es sensible a la interpretación de la experiencia vivida, a través de un proceso de autocomprensión que tampoco puede desligarse de la autoformación, un autoanálisis que exige la presencia y concurrencia del lenguaje, de la escritura y del diálogo» (p. 174).

Una circularidad comprensora que designa el movimiento dinámico y recíproco que se produce entre los polos subjetivos y objetivos de la comprensión desde que experimentamos su influencia transformativa sobre las relaciones que se producen en el mundo, como afirma Gadamer (2005): «el movimiento de la comprensión va constantemente del todo a la parte y de ésta al todo. La tarea es ampliar la unidad de sentido comprendido en círculos concéntricos» (p. 361), una ampliación narrativa biográfica e histórica que se realizan en el diálogo. Además, esta idea central hace referencia a una llamada metodología gadameriana de la comprensión que sirve de modelo para la relación dialógica que surge en el momento de requerir la comprensión, por ejemplo, de un texto sea necesario comprender la totalidad desde las partes, es la condición de posibilidad para la comprensión del contexto global, que, a su vez, es resultado de la totalidad de partes textuales individuales, agrega Gadamer (2005):

Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto [la que] incluye una matizada incorporación de las propias opiniones previas y prejuicios. Lo que importa es hacerse cargo de las propias anticipaciones, con el fin de que el texto mismo pueda presentarse en su alteridad y obtenga así la posibilidad de confrontar su verdad objetiva con las mismas opiniones previas. (pp. 335-336)

Como vimos claramente y en detalle, la modernidad justificaba la validez de los juicios sobre la experiencia de mundo –*quaestio iuris*– en la comprensión de los fenómenos en la formación

de juicios de experiencia por el entramado de la explicación que reconstruye el orden del mundo. Por su parte, la validez de los juicios de experiencia, es decir, la comprensión subyace al uso teórico-judicativo de la razón, trasladando la noción de comprensión desde la epistemología y ontología y su fundamentación no en categorías del sujeto, sino en una suerte de grilla que sostiene la experiencia el que el sujeto está inmerso: la comprensión como condición de posibilidad de la objetividad de la experiencia de mundo situada en la historia.

Sobre lo dicho hasta ahora, avancemos en nuestra reflexión. El principio de la historia efectual según Gadamer (2005) se resume en esta cita: «la conciencia histórica tiene que hacerse consciente de que en la aparente inmediatez con que se oriente hacia la obra o la tradición está siempre en juego este otro planteamiento, aunque de una manera imperceptible y en consecuencia incontrolada» (p. 371). La conciencia histórica en la tradición deviene conciencia de la historia efectual, pues la comprensión es siempre una forma de efecto que se sabe a sí misma como efectual, es *tra-dicción* como pertenencia a las consideraciones históricas en un constate fluir dialógico-lingüístico. Se refiere por tradición como el elemento que está más allá de los signos lingüísticos e indisoluble del lenguaje en la comprensión. De tal forma, la mirada hermenéutica desde el círculo previo-prejuicios enriquece el planteamiento heideggeriano a través del concepto de historia efectual —cierta relación de circularidad entre el pasado y el presente: el presente es a la vez, efecto y causa del pasado, y viceversa como hemos visto—, apostando por un círculo comprensivo como destino envolvente, nos señala Gadamer (2005):

El objetivismo histórico que se remite a su propio método crítico oculta la trabazón efectual en la que se encuentra la misma conciencia histórica. Es verdad que gracias a su método crítico se sustrae a la arbitrariedad y capricho de ciertas actualizaciones del pasado, pero con esto se crea una buena conciencia desde la que niega aquellos presupuestos que no son arbitrarios ni caprichosos, sino sustentadores de todo su propio comprender; de esta forma se yerra al mismo tiempo la verdad que sería asequible a la finitud de nuestra comprensión [...]. Pero en su conjunto el poder de la historia efectual no depende de su reconocimiento. Tal es precisamente el poder de la historia sobre la conciencia humana limitada: que se impone incluso allí donde la fe en el método quiere negar la propia historicidad. (p. 371)

El horizonte de la *tra-dicción* es el sentido de la comprensión y la comprensión del sentido, que era el sentido de la verdad que surge en la dialéctica pregunta/respuesta. Teniendo nuestra comprensión una situación y horizonte, es que tiene una historia efectual. La situación hermenéutica de la comprensión es efectual y si es efectual, se realiza y despliega en su ser y en sus posibilidades y, por ende, en una tradición comunal de diálogo, por ello, es *tra-dicción*. En otras

palabras y como hemos se ha dicho en otro lugar Vergara (2008a), la

conciencia histórica en la tradición, deviene conciencia de la historia efectual, pues la comprensión es siempre una forma de efecto que se sabe a sí misma como efectual, es *tra-dicción* (palabra/*lógos* esencialmente histórica) o fusión horizontal de diálogos como pertenencia a las consideraciones históricas en un constate fluir dialógico-lingüístico. La comprensión no es algo que pasa inadvertido para la misma cosa comprendida, sino algo que afecta a ésta: la modifica, le dona una nueva posibilidad de ser, un nuevo sentido para su existencia. (p. 197)

La conciencia de la historia efectual hace referencia al reconocimiento que el sujeto hace del efecto que tiene sobre sus acciones al pertenecer a una tradición, de modo que en ella convergen la experiencia de la memoria y la vivencia del tiempo que se ha vivido históricamente. En fin, esta idea fundamental de destino histórico envolvente de la hermenéutica de Gadamer (2005) se refiere a que: «en realidad no es la historia la que nos pertenece [...] somos nosotros los que pertenecemos a ella» (p. 344). Además, agrega Gadamer (1993b), la comprensión de una tradición y de una conciencia histórica entraña al ser histórico como sujeto «que nunca estará determinado definitivamente» (pp. 78-80).

Un análisis fenomenológico de la conciencia históricamente determinada permite a Gadamer (2005) definir con claridad sus límites ante a las pretensiones del subjetivismo, a la estrechez del historicismo con su objetividad histórica y al círculo trazado por la hermenéutica romántica, pues «la comprensión no es nunca un comportamiento sólo reproductivo, sino que es a su vez siempre productivo [y como tal] *cuando se comprende*, se comprende de un modo diferente» (pp. 366-367). El hecho de que en la comprensión siempre nos encontramos ya en una situación determinada y que, por tanto, representa una posición que limita las posibilidades de ver. Pero tales posibilidades de poder ver quedan supeditadas a un punto de vista, ya que no nos es dado un punto absoluto desde el que pudiéramos contemplar todo de manera absoluta. Y ese ámbito de visión que encierra todo lo que es visible desde ese punto de vista determinado es lo que se llama horizonte. La tradición aparece como el horizonte de la subjetividad y como posibilidad para la comprensión del sujeto de sí mismo. El tomar conciencia del hecho de que la historia o la tradición actúan en nosotros, significa aceptar a la alteridad de la acción recíproca entre efecto y saber, como también a la mediación entre historia y verdad:

Todo encuentro con la tradición realizado con conciencia histórica experimenta por sí mismo la relación de tensión entre texto y presente. La tarea hermenéutica consiste en no ocultar esta tensión en una asimilación ingenua, sino en desarrollarla conscientemente. Esta es la razón por la que el comportamiento hermenéutico está

obligado a proyectar un horizonte histórico que se distinga del presente [...]. Pero por otra parte ella misma no es, como hemos intentado mostrar, sino una especie de superposición sobre una tradición que pervive, y por eso está abocada a recoger enseguida lo que acaba de destacar, con el fin de medirse consigo misma en la unidad del horizonte histórico que alcanza de esta manera. (p. 377)

Ahora bien, la condicionalidad histórica supera nuestra propia conciencia y determina radicalmente la finitud de toda conciencia hermenéutica –comprensión de sí–, es decir, autoconocimiento. La conciencia histórica implica asumir una posición reflexiva en tanto que se considera que todo aquello que es pensado, es entregado por la tradición, y como tal, la tarea de la conciencia histórica frente a la tradición es la interpretación de aquello que viene del pasado, que es reflexionado en el presente y que se proyecta en el futuro: la historicidad constituye el espacio y el horizonte de la interpretación.

El concepto de historia efectual o teoría de la conciencia expuesta a los efectos de la historia clarifica la consideración hermenéutica de la cultura como horizonte de la identidad, sobre la base de una particular manera de comprender cómo la historicidad de la cultura se apropia de los sujetos hasta condicionar su proceso de comprensión: la conciencia como determinación, es un producto histórico, pues para Gadamer (2005) «la comprensión pertenece al ser de aquello que se comprende» (p. 14). Por ello, el verdadero sujeto de la comprensión es la tradición o el ser de la humanidad –transmisión histórica de las narrativas de sentido– y su acción determina un horizonte en el que nos movemos y existimos, somos en la tradición, nuestra

tradición histórica, si bien es convertida en todas sus formas en *objeto* de investigación, *habla también de lleno desde su propia verdad*. La experiencia de la tradición histórica va fundamentalmente más allá de lo que en ella es investigable. Ella no es sólo verdad o no verdad en el sentido en el que decide la crítica histórica; ella proporciona siempre verdad, una verdad en la que hay que lograr *participar*. (p. 25).

Insistamos, esta pertenencia a la historia se comprende desde el concepto de tradición, pues para Gadamer (2005):

Lo consagrado por la tradición y por el pasado posee una autoridad que se ha hecho anónima, y nuestro ser histórico y finito está determinado por el hecho de que la autoridad de lo transmitido, y no sólo lo que se acepta razonadamente, tiene poder sobre nuestra acción y nuestro comportamiento. (p. 348)

Cabe reiterar que el concepto de experiencia trabajado aquí resulta particularmente fecundo al momento de entender la condición ontológica de la conciencia por la historia efectual,

pues según Gadamer (2005):

La verdadera experiencia es así experiencia de la propia historicidad [y] tiene que ver con la *tradición*. Es ésta la que tiene que acceder a la experiencia. Sin embargo, la tradición no es un simple acontecer que pudiera conocerse y dominarse por la experiencia, sino que es *lenguaje*, esto es, habla por sí misma como lo hace un tú. (p. 434)

Los componentes de la *tradición* –frases, textos, obras, documentos, conductas, monumentos, piezas musicales, vídeos, etc.– son una capacidad de comprensión de nuestro entorno y de nuestra condición humana dada por la posesión de un lenguaje –que, a la vez, le pertenecemos–, de una experiencia vivida y de su pertenencia a un mundo histórico y sociocultural en el contexto de la finitud ante la tradición, entendida como:

El medio universal en el que se realiza la comprensión misma. La forma de realización de la comprensión es la interpretación [...]. Todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete. (p. 467)

Para Gadamer (2005), el lenguaje no constituye un real acontecer hermenéutico, «sino en cuanto que da la palabra a lo dicho en la tradición» (p. 555), lo que acontece hermenéuticamente –lenguaje y tradición– no es nuestra acción en y con las cosas, sino la acción de las cosas mismas. El objeto de la comprensión se ubica en el flujo histórico de la tradición, y ésta se ubica en una posición medial respecto a la «objetividad de la distancia histórica y la pertenencia a una tradición. *Y este punto medio es el verdadero tópos de la hermenéutica*» (p. 365). Y este *tópos* medial hay que imaginárselo, es decir, inventar una lengua de carácter ontolingüística que no sería otra que la educación a través de una formación relacional que nos conduzca hacia la comprensión de la historia y que podemos dialogar con ella, que, en definitiva, es dialogar con todos aquellos participantes en el devenir histórico. Además, asume como suya la definición aristotélica de hombre –sujeto– en tanto que animal dotado de *lógos*/palabra: *ζων λογον εjon*, es aquel animal portador de lenguaje y de habla capaz de compartir con otros su intimidad racional y espiritual finita, haciendo una labor de construcción de lo humano por medio del intercambio permanente que se produce en la conversación e interacción originaria del ser-ahí con otros ser-ahí instalados y proyectados en un mundo común.

La apertura al otro, su relación e interacción lleva a cabo una comunidad de diálogo posibilitada por la mediación del lenguaje siguiendo de cerca a Gadamer (2004):

si algo caracteriza a nuestro pensamiento es precisamente este diálogo interminable

consigo mismo que nunca lleva a algo definitivo [...]. Es nuestra experiencia lingüística, la inserción en este diálogo interno con nosotros, la que abre y ordena el mundo en todos los ámbitos de la experiencia. (p. 196)

Para Gadamer (2005), el *lógos* resulta ser el centro en el que yo y mundo «aparecen en su unidad originaria» (p. 567), pues «sólo el centro del lenguaje, por su referencia al todo de cuanto es, puede mediar la esencia histórico-finita del hombre consigo misma y con el mundo» (p. 548), en tanto que «mediación primaria para el acceso al mundo» (p. 327).

Como sostuvimos en otra oportunidad (Vergara, 2008b, 2008c, 2011c), cabe retomar que el giro hacia el lenguaje realizado en el siglo XX por la filosofía se relaciona con el derrumbamiento del carácter fundante del pensamiento metafísico de la cultura. El sujeto y la conciencia operan expuestos a la fragmentación nihilista de una realidad que no transa sus transformaciones materiales. Así, la filosofía renuncia a la reflexión sobre conciencia y realidad, apostando por una meditación sobre el sujeto como ser-en-el-mundo y por el mundo como *nuestro* mundo, quedando coimplicados como ser-en-el-lenguaje. Este giro o torsión a la habitual manera de entender la acción humana con su palabra y a la acostumbrada forma de recepción del flujo histórico como ya hemos dicho con las palabras de Gadamer (2005) «apunta a una estructura universal-ontológica, a la constitución fundamental de todo aquello hacia lo que puede volverse la comprensión. *El ser que puede ser comprendido es lenguaje*» (p. 567). Cabe mencionar que

la frase “un ser que se comprende es lenguaje” [no] hace referencia al dominio absoluto de la comprensión sobre el ser, sino que por el contrario indica que no se experimenta el ser allí donde algo puede ser producido y por lo tanto concebido por nosotros, sino solo allí donde meramente puede comprenderse lo que ocurre. (pp. 18-19)

El giro lingüístico sitúa en el centro el problema del lenguaje como medio privilegiado de producción de lo social y como herramienta analítica del conocimiento de esta, abriendo un debate sobre el problema de la relación entre los fenómenos que se pretenden explicar y las formas en que el lenguaje estructura nuestra interpretación del mundo. La comprensión como fenómeno hermenéutico devuelve la universalidad –que de suyo la compone– a la constitución óptica de lo interpretado en cuanto determina lingüísticamente su carácter universal, pues, explica Gadamer (2005) «la lingüisticidad de nuestra experiencia del mundo precede a todo cuanto puede ser reconocido e interpretado como ente» (p. 539). El *lógos* opera la estructuración interna del ser en tanto que lenguaje y las referencias sobre el mundo: el lenguaje es la medida de todos los mundos humanos.

Permanecemos así en el ámbito de la representación significativa de la hermenéutica, en fin, según expresión de Habermas (2000) en la urbanización gadameriana de la provincia heideggeriana (p. 237) donde el sujeto es capaz de preguntar y preguntarse sobre sí mismo, lo que es, justamente caracteriza su modo de ser. De esa forma el *Dasein*, el ser aquí y ahora, existe comprendiéndose, sabiéndose, pues afirma Heidegger (1998) la «*comprensión del ser es, ella misma, una determinación de ser del Dasein*» (p. 35) y explica Pöggeler (1993): «lo hermenéutico, pues, “no sólo” significa el interpretar sino, con prioridad, el traer un mensaje y el dar noticia del ser del ente, pero de un modo tal que el ser mismo llegue a brillar en su apariencia» (p. 24).

Tal como hemos comentado anteriormente, el comprender –referido a la esfera ontológica– es una capacidad para hacer aparecer y valer la forma de darse el *Dasein*, facilitando su poder-ser y dejar que se realice el ser-en-el-mundo, como sostiene Pöggeler (1993): «al modo de ser del ente que llamamos *Dasein* le pertenece la comprensión del ser» (p. 221). De tal forma, la analítica existencial del *Dasein* permite descubrir al ser como una situación de interpretación y comprensión, desde la apertura o estar en la verdad como forma esencial del ser del *Dasein*. Tal apertura, tal estar-en-el-mundo equivale a comprender más allá de los límites de una forma específica de conocimiento, pues la apertura del comprender concierne siempre a la constitución fundamental entera del estar-en-el-mundo. Como poder-ser, el estar-en es siempre un poder-estar-en-el-mundo. Por tanto, en Heidegger, ser y comprender conforman una unidad originaria y existencial que define al *Dasein* como proyecto y posibilidad, enraizando a la historia y a la ontología la interpretación en tanto desarrollo del comprender en cuanto se apropia de lo comprendido: «en la interpretación el comprender [...] llega a ser él mismo (p. 172).

Y esta apropiación interpretativa hace surgir a las narrativas de sentido como «aquello en lo que se apoya la comprensibilidad de algo» (p. 175). La comprensión de este modo de ser es aquello que también levanta los límites del ser del *Dasein*, pues arraiga en este ser-en-el-mundo y de esta forma, el comprender arraiga en el mundo que habitamos, pertenecemos, conformamos y configuramos, y desde el cual proyectamos nuestra historicidad y coordinamos dialógicamente las narrativas de sentido. En fin, se es y se existe comprendiéndose y sabiéndose y, por ende, se trata de una comprensión auto-apropiativa que configura a la existencia misma. Por lo tanto, se existe en actitud comprensiva, en actitud hermenéutica, siendo la más clara e indicativa manera de ser el preguntar-*se* por el mismo ser, por el sí mismo: «el planteamiento de esta pregunta, como modo de ser de un ente, está, él mismo, determinado esencialmente por aquello por lo que él se pregunta – por el ser» (p. 30).

El problema hermenéutico de comprensión –en tanto participación y apertura y no manipulación y control; en tanto experiencia y no conocimiento, dialéctica y no metodología–

estribaría, entonces en ¿cómo se establece la conexión entre el horizonte del presente y el horizonte del pasado para que pueda realizarse la comprensión? Es necesario que uno y otro horizonte se mezclen, se fundan o se empalmen –símbolo–, produciendo una tensión radical entre lo transmitido por la tradición y la experiencia hermenéutica abierta por la pregunta, por la interpelación de la historia. La historicidad enlaza el horizonte presente, que se mueve con el sujeto y con el horizonte pasado ahora unido por la tradición al presente.

El comprender es un proceso de fusión de presuntos horizontes para sí mismos: pasado y presente fundidos en tradición horizontal o eslabonados en un horizonte tradicional en y desde la alteridad históricamente mediada, ya que para Gadamer (2005)

todo encuentro con la tradición realizado con conciencia histórica experimenta por sí mismo la relación de tensión entre texto y presente. La tarea hermenéutica consiste en no ocultar esta tensión en una asimilación ingenua, sino en desarrollarla conscientemente. Esta es la razón por la que el comportamiento hermenéutico está obligado a proyectar un horizonte histórico que se distinga del presente. La conciencia histórica es consciente de su propia alteridad y por eso destaca el horizonte de la tradición respecto al suyo propio. Pero por otra parte ella misma no es, como hemos intentado mostrar, sino una especie de superposición sobre una tradición que pervive, y por eso está abocada a recoger enseguida lo que acaba de destacar, con el fin de medirse consigo misma en la unidad del horizonte histórico que alcanza de esta manera. (p. 377)

La fusión horizontal posibilitada por el lenguaje, revela el acontecimiento significativo de las narrativas de sentido desde un diálogo histórico transmitido y establecido por la tradición: el diálogo es la epifanía lingüística como totalidad de significatividad de las narrativas de sentido. Recordemos que Heidegger fundaba el círculo de la comprensión en una estructura de anticipación que constituía el modo de ser del *Dasein*. Gadamer (2005), por su parte, interpreta esa estructura como una pre-estructura de la comprensión bajo la figura de prejuicios o estructuras previas de significado que hacen posible y determinan nuestra comprensión –situación ontológica del comprensor/interpretador– y que configuran lo histórico de nuestro ser, desafiando a la razón moderna y a la hegemonía de la subjetividad, otorgándoles el carácter de condición de posibilidad de toda comprensión: «los prejuicios de un individuo son, mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser» (p. 344).

Como condición necesaria para toda comprensión, Gadamer (2004) establece la precomprensión desde la necesidad de prejuicios que consiste en la proyección de un horizonte para todo objeto. Los prejuicios designan, en una primera instancia, la pre-estructura de la comprensión

como determinantes de nuestras experiencias immanentes en la historia, y en segunda instancia, determina el arraigamiento histórico de nuestro ser con el mundo, es decir, nuestra encarnación temporal a partir de nuestro acceso a las cosas mismas desde un punto de vista determinado, por ello también designan nuestra apertura finita, limitada al mundo como disposición original:

La reflexión hermenéutica ha elaborado así una teoría de los prejuicios que, sin menoscabar el sentido de crítica de todos los prejuicios que amenazan al conocimiento, hace justicia al sentido productivo de la precomprensión, que es premisa de toda comprensión. El condicionamiento hermenéutico del comprender [...], no se limita a las ciencias históricas, [sino] que la estructura circular del comprender implica a la vez la mediación entre la historia y el presente que preside todo distanciamiento y extrañamiento histórico. (p. 371)

Aquí cabe preguntarse entonces ¿qué valor tienen los prejuicios y cuál es su relación con la idea de objetividad en la comprensión?, pues no basta con afirmar que nos acercamos a un texto instalado en determinados juicios previos, como tampoco se trata de la condición de posibilidad para que veamos algo desde un determinado conjunto de prejuicios. Lo importante, es considerar que el intérprete contrasta ese horizonte de prejuicios en el acontecer mismo de la interpretación como aquello, que para Gadamer (1981) «siempre está en marcha, que no concluye nunca» (p. 75). Al contrastarlos, al accionar y hacer valer su alteridad con el texto, con el otro, con la historia, con la verdad, pone a prueba su horizonte de prejuicios. Este reconocimiento no implica que el intérprete desaparezca o su realidad se oprima y resulte opacada bajo la primacía canónica del texto, sino que supone una exigencia: la apropiación selectiva o control crítico de los propios prejuicios, con lo cual nos sea permitido realizar la comprensión desde la conciencia histórica. De este modo, toda anticipación determina la comprensión de la tradición, así como también es determinada desde la tradición. Obtenemos una nueva formulación del círculo hermenéutico, a partir del cual se justifica la finitud e historicidad del comprender en una imperceptible transformación. Ante lo cual, Ricoeur (2001) nos explica:

La teoría del prejuicio recibe su característica más propia de este concepto insuperable de fusión de horizontes: el prejuicio es el horizonte del presente, es la finitud de lo próximo en su apertura a lo lejano. El concepto de prejuicio recibe su último toque dialéctico de esta relación con lo propio y lo otro: en la medida en que me transporto hacia lo otro me aporto a mí mismo con mi horizonte presente, con mis prejuicios. Sólo en esta tensión entre lo otro y lo propio, entre el texto del pasado y el punto de vista del lector, el prejuicio deviene operante, constitutivo de historicidad. (p. 321)

La fusión de horizontes se realiza en el momento de la aplicación. es el momento estructural de toda comprensión, pues el horizonte como afirma Gadamer (2005) «es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto» (p. 372); pero tener horizonte supone la distancia: el que sólo ve lo que tiene cerca, no tiene horizontes. La historicidad de nuestra existencia implica que los prejuicios se conviertan en los hilos conductores tanto de nuestra experiencia de apertura al mundo como a que las cosas accedan a lo real:

El círculo no es, pues, de naturaleza formal; no es subjetivo ni objetivo, sino que describe la comprensión como la interpretación del movimiento de la tradición y del movimiento del intérprete. La anticipación de sentido que guía nuestra comprensión de un texto no es un acto de la subjetividad, sino que se determina desde la comunidad que nos une con la tradición [en] un proceso de continua formación [y] la instauramos en cuanto que comprendemos [...]. El círculo de la comprensión no es en este sentido un círculo “metodológico”, sino que describe un momento estructural ontológico de la comprensión. (p. 363)

Las narrativas de sentido proceden desde los prejuicios como aquello que permite la comprensión de lo tematizado. Toda expectativa es, en esta medida, una anticipación de sentido. A esto Gadamer le da el estatuto de axioma hermenéutico; las expectativas de sentido cobran una reconfiguración en sus contenidos. El contenido de estas no es determinante y dogmático, sino que es susceptible de ser modificado una y otra vez en su intento de alcanzar la coherencia de las narrativas de sentido:

la regla hermenéutica de comprender el todo desde lo individual y lo individual desde el todo [...]. La anticipación de sentido que hace referencia al todo solo llega a una comprensión explícita a través del hecho de que las partes que se determinan desde el todo determinan a su vez a ese todo. (p. 360)

Como hemos dicho antes a la luz de las consideraciones vistas, el lenguaje confiere la posibilidad de que exista un mundo y que éste se manifieste al sujeto como tal, es decir, no como una totalidad ordenada de cosas, sino como una totalidad ordenada de significaciones, pues el mundo y lo real comparecen en las narrativas de sentido, como efecto de la mediación lingüística. Todo lenguaje comporta una interpretación del mundo y expresa la finitud del ser, Gadamer (2005) explica:

Todo hablar humano es finito en el sentido de que en él yace la infinitud de un sentido por desplegar e interpretar. Por eso tampoco el fenómeno hermenéutico puede ilustrarse si no es desde esta constitución fundamentalmente finita del ser, que

desde sus cimientos está construida lingüísticamente. (p. 549)

Tal como se ha venido planteando aquí, el lenguaje es una suerte de mundo intermedio universal que sirve de eje para entender la experiencia hermenéutica en vistas del horizonte histórico consensuado dialógicamente, pues, como manifiesta Tugendhat (1998):

Es el lenguaje, el elemento universal de la comprensión. Un lenguaje constituye un mundo, una cultura. Pero la característica de los lenguajes humanos es que no son permeables. No vivimos en un horizonte cerrado. Pertenece a la esencia de nuestra comprensión el que podamos comprender a los otros; no solamente a las otras personas sino también las otras culturas. Así que los horizontes están abiertos para la fusión hermenéutica desde el principio. Es en este sentido de ser un fenómeno de la esfera de acción universal [pues] el objeto de la hermenéutica es la comprensión de los otros y para hacer que esta empresa tenga sentido tiene que estar conectada con nuestra comprensión presente. (p. 192).

Finalmente, la relación ontológica con el lenguaje se explica como el cambio de la estructura del ser-en-el-mundo en la estructura del ser-en-diálogo, se trata de una dialéctica que modifica convicciones, anula los prejuicios y permite que el yo salga de sí mismo con la posibilidad de regresar a sí siendo otro luego del encuentro solidario con el otro. La fusión horizontal como experiencia de diálogo, corre el riesgo de mezclar las diferencias sin resolverlas, pues los límites entre yo y tú, yo y mundo, intérprete y texto al interpretar quedan desdibujados en este proceso donde es fundamental el acuerdo, el mismo Gadamer (2004) expone:

La conversación no es posible si uno de los interlocutores cree absolutamente en una tesis superior a las otras, hasta afirmar que posee un saber previo sobre los prejuicios que atenazan al otro. El mismo se implica así en sus propios prejuicios. (p. 117)

Y como medio universal en el que se realiza la comprensión misma, y la forma de realización de la comprensión, es la interpretación. El lenguaje de la razón es el lenguaje que puede ser comprendido: la interpretación no es un medio para alcanzar la comprensión, sino que aquélla se introduce por sí misma en el contenido de lo que se comprende. A la luz de la tradición, la conciencia histórica de que hablábamos antes deviene en conciencia de la historia efectual, esto es, que la comprensión es siempre una forma de efecto que se sabe a sí misma como efectual. La comprensión no es algo que pasa desapercibido para la misma cosa comprendida, sino algo que afecta a ésta, que la modifica, que le dona una nueva posibilidad de ser, que le ofrece una nueva narrativa de sentido para su existencia —para la existencia y el ser de la cosa comprendida—, por eso

dice Gadamer que su hermenéutica tiene un impacto o relevancia ontológica. La tradición es sentida ahora como experiencia que obliga a la conciencia del intérprete a permanecer abierta a la pretensión de verdad que le sale al encuentro desde ella. El que intenta comprender está ligado a la cosa transmitida y mantiene o adquiere un nexo con la tradición de la cual habla el texto transmitido: esto no significa una coincidencia obvia, mágica y plena con la tradición sino la inauguración de un espacio nuevo, intermedio, entre la extrañeza y la familiaridad que es el interés en que acontece la hermenéutica.

Acercas de la distancia temporal y su significado para la comprensión: se trata de conocer la distancia del tiempo como una posibilidad positiva y productiva para la comprensión. Puesto que la decantación del residuo de las narrativas de sentido es un proceso interminable, la distancia temporal que posibilita dicha decantación se halla en constante movimiento, a la vez que encuentra en esa posibilitación su aspecto fecundo para la comprensión. Por lo tanto, el lenguaje proporciona la posibilidad de que exista un mundo y de que se manifieste al sujeto como tal mundo. Es decir, no como una totalidad ordenada de cosas sino como una totalidad ordenada de significaciones. Esta noción de mundo muestra una realidad no objetiva, separada e independiente del sujeto sino una realidad humanamente mediada y configurada. Lo real comparece como narrativa de sentido, gracias a la mediación lingüística. No hay acceso al mundo sin mediación lingüística y viceversa, todo lenguaje comporta una interpretación del mundo. Podemos hablar del lenguaje como mundo intermedio.

En este estadio de nuestro trabajo, cabe preguntarnos ¿cuál es la relación entre lingüisticidad y comprensión? El lenguaje es el medio universal en que se realiza la comprensión misma. La forma de realización de la comprensión es la interpretación. Desde el Romanticismo ya no podemos pensar como si los conceptos de la interpretación acudiesen a la comprensión atraídos según las necesidades desde un reservorio lingüístico en el que se encontrarían ya dispuestos para los casos de que la comprensión no sea inmediata. Contra las teorías instrumentalistas de los signos lingüísticos: el lenguaje no es un vehículo neutro que analizaría los contenidos forjados con anterioridad e independencia al hecho de recurrir a él. Todo comprender es interpretar y toda interpretación se desarrolla en medio del lenguaje –de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete–. La interpretación es una relación vital histórica, que se realiza en medio del lenguaje –y que también en el caso de interpretación de textos podemos denominar conversación–. La lingüisticidad de la comprensión es la concreción de la historia efectual, por ello, como hemos desarrollado en otra oportunidad (Vergara, 2008a) es comprensión efectual como aquella «experiencia de apropiación de sentido del comprender al interior de la “gadameriana cultura de diálogo”» (p. 191). En resumen, pensar históricamente

entraña siempre una mediación entre dichos conceptos y el propio pensar. En este contexto, interpretar significa justamente aportar los propios conceptos previos con el fin de que la referencia –contenido– del texto se haga realmente lenguaje para nosotros: desde el carácter lingüístico de la interpretación se confirma que la obtención del horizonte de la interpretación es en realidad una fusión horizontal: a través de ella el texto debe obtener la palabra.

Por esto no puede haber una interpretación correcta en sí, porque en cada caso se trata del texto mismo: la vida histórica de la tradición consiste en su referencia a apropiaciones e interpretaciones siempre nuevas. Aunque tenga que interpretarse en cada caso de una manera distinta, sigue siendo el mismo texto el que cada vez se nos presenta como distinto. ¿Se relativiza con esto la pretensión de verdad de cualquier interpretación? Claramente no, por el hecho de que a toda interpretación le es esencialmente inherente un carácter lingüístico. La lingüisticidad expresa que gana la comprensión en la interpretación no genera un segundo sentido además del comprendido e interpretado, puesto que, el ser que puede ser comprendido es lenguaje. La interpretación no es un medio para lograr la comprensión, sino que se introduce por sí misma en el contenido de lo que se comprende. El intérprete no se sirve de las palabras y de los conceptos como el artesano que toma y deja sus herramientas: para la comprensión vale lo mismo que para el lenguaje, ni la una ni el otro pueden tomarse como un simple hecho que se pudiera investigar empíricamente, ninguno de los dos puede ser nunca simple objeto, sino que ambos abarcan todo lo que de un modo u otro puede llegar a ser objeto.

El lenguaje en el seno del cual acontece la interpretación no se identifica con la razón abstracta: ni descansa sobre una previa interpretación racional. La conciencia lingüística precede y funda la razón: no se reduce a ser la manifestación de una previa actividad reflexiva y metódica de abstracción, inducción y clasificación que allí quedara más o menos encubierta, sino que es algo original u originario. ¿Carece entonces el lenguaje de fundamento? No, su fundamento es el metaforismo fundamental: el hallazgo inventivo de las comunidades por las que se ordenan simbólicamente las cosas, se organizan las comunidades y se establecen los procesos de reconocimiento previos al diálogo formativo. La generalidad que instaura el lenguaje no es la generalidad de la especie, que procede de la abstracción de lo accidental y peculiar, así como de la situación en que tiene lugar la experiencia propia. En el lenguaje no hay abstracción de la experiencia propia pues es precisamente ésta la que, en su expansión, sirve de guía, haciendo patentes semejanzas que no tienen por qué ser necesariamente esenciales y que, sin embargo, hacen posible una primera articulación o interpretación intersubjetiva de lo real que no excluye lo accidental ni lo individual.

Recapitulando a la luz de las consideraciones anteriores, podemos advertir que el camino

recorrido es aquel que comienza en la clarificación del concepto de comprensión entendiéndolo como la puesta de acuerdo con el otro sobre algo a través del lenguaje como medio universal cuyo fin es el consenso, de allí que el diálogo sea la concreción de la comprensión en aras de la correcta interpretación, acción encerrada en la dialéctica de la pregunta y respuesta en un círculo comprensor, y justamente, esta dimensión lingüística de la comprensión señala el acopio de la conciencia de la historia efectual, donde la tradición consiste en el medio del lenguaje ahora situado en un horizonte que fusiona las interpretaciones y donde el pasado se actualiza en el presente, como afirma Quignard (2006):

El lenguaje es en sí mismo investigación. En la tradición filosófica, el lenguaje no es más que un vestigio del que uno puede desprenderse o que se puede corregir, como el *soma-sema*, como el cuerpo animal convertido en tumba y signo, como las técnicas, como las artes. El lenguaje es la única sociedad del hombre (cháchara, cotilleo, familia, genealogía, ciudad, leyes, charla, cantos, aprendizaje, economía, teología, historia, amor, novela) y no se conoce ningún hombre que se haya librado de él. Así el *lógos* fue desatendido por la *philosophía* en su despliegue de la misma manera que el aire es ignorado por las alas de los pájaros, como el agua del río es ignorada por los peces excepto al morir por encima de la superficie del agua en donde se asfixian, una vez transportados por el anzuelo hacia la suavidad y la transparencia atmosféricas donde dejan de moverse y se iluminan. (p. 15)

En fin, la historia lingüísticamente compartida entre sujetos interpretadores/comprensores en un diálogo solidario que surge de la experiencia pre-científica y despojada de métodos reglados, de juicios de valor y opiniones previas, descubre un *tópos* que les invoca, exige y exhorta hacia el límite de la hermenéutica a partir de una co-implicadora preocupación: la acción de interpretar, como sostiene Gadamer (2004) la «experiencia más descorazonadora que la humanidad ha hecho en este siglo [...] ver que la razón misma es vulnerable» (p. 48) y como Rorty (1995) desde la compartida «duda en cuanto a la existencia de una facultad llamada “razón”» (p. 33). Acción de aquella inequívoca presencia, del vestigio de lo simbolizado con lo realizado, de lo metafórico con lo irrealizado: las narrativas de sentido como afirma Ortiz-Osés (1996) de «re-mediación cultural sustitutoria. De esta guisa, el simbolismo se ofrece como la sutura (cultural) de la fisura (natural), así pues, como el mediador humano de naturaleza y cultura» (pp. 110-111).

3. Para una Hermenéutica filosófica de la formación relacional

3.1. Estatuto hermenéutico de la formación en Gadamer – y un *excursus* a Nietzsche–

La hermenéutica rescata la pregunta por la cuestión del sentido de la condición humana ante las brechas de comprensión en las narrativas de sentido como en la distancia de las experiencias del saber metodológico de la racionalidad instrumental y sutura la separación sujeto-objeto de la relación con el mundo, reinsertando al sujeto en la historia, pues se supone que el sujeto se sitúa fuera del contexto queriendo dominarlo, pero sin dejar de ser parte de él. Esta inseparabilidad se refiere a la inserción del sujeto en el horizonte de la historia y del lenguaje, elementos condicionantes de la comprensión. La formación implica una comprensión correcta de lo real, que se logra a través del diálogo con el otro, con las cosas, con la historia de la humanidad. Este intercambio tiene lugar en la tradición, que es la gran conversación continua entre los sujetos, en la que nos insertamos comunalmente.

Entenderemos por formación como aquel proceso relacional de adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que permiten al sujeto desarrollar sus capacidades y competencias, mejorar su desempeño en un campo específico y alcanzar sus objetivos tanto personales como profesionales y sociales o comunitarios. La formación puede ser formal o informal, y se puede adquirir a través de diferentes medios, como la educación formal, el trabajo, la experiencia, el autoaprendizaje, la capacitación y el entrenamiento. El objetivo de la formación es mejorar las habilidades y ampliar la comprensión de un sujeto sobre sí mismo y su entorno como también contribuir al desarrollo individual, social y económico de las comunidades.

Además, el concepto de formación –*Bildung* en alemán– se ha entendido como el cultivo de la *phronēsis* referida a la formación de valores asociados al diálogo hermenéutico y de la r(el)acionalidad educativa. La formación es el ideal de la humanización, por tanto, de toda definición de educación. Si la educación no tiene a la formación como horizonte de perfectibilidad y plenitud humana, traiciona su esencia y cometido. Es un concepto fundamental para comprender y caracterizar la educación moderna, pues su desenvolvimiento, aplicación y modulación constituyen la materia prima para la comprensión de las humanidades y la formación del sujeto como aquel ideal que permite apropiarse de la cultura en términos de universalidad en la historia, pero especialmente para la práctica de la pedagogía del siglo XVIII; se trata de un concepto polisémico, pues desde su acepción como contorno, imagen o precisamente forma indica el proceso por el cual esa forma se obtiene –modelamiento– acercándose a la definición de *formatio*

–latín– y *formation* –inglés–; otras acepciones son cultura y educación, por lo que fuerza a considerarse como una formación cultural, asumiendo las acepciones de educación, cultura, formación, configuración, etc. Además, ha estado asociado al ideal de perfectibilidad humana dada la herencia griega de configuración *eidética* de la perfección humana refleja lo más propio y definitorio de la educación en cuanto formación humana en su integralidad en el horizonte de la perfección, de esta forma el concepto de formación alcanza al de humanidad. Recordemos que el concepto de formación se introduce en el humanismo alemán como aquella necesidad de activar todas las fuerzas humanas para poder desarrollarse, entendiendo al mismo tiempo la educación, la formación humanística de los valores y el comportamiento por el cual nos dirigimos en las relaciones sociales.

Estrictamente hablando, formación no es un concepto distinto, sino una idea indistinta, algo que podría describirse en términos de confusión o contradicción. Lejos de ser negativa, tal descripción afirma positivamente el campo conceptual o grupo de ideas que la noción de formación denota. Confusión implica una determinación mutua y entrelazada de elementos que tiene un paralelo apropiado con la noción de Gadamer de una fusión de horizontes. Formación implica considerar la narrativa de sentido del otro, de la historia y la tradición, de la dependencia ética, de lo trascendente tanto en el lenguaje como en la formación cultural, así como una aguda conciencia experiencial de la finitud de los propios horizontes hermenéuticos.

En este orden de ideas, la formación es considerada como una de las dimensiones básica de la educación, pues asume al sujeto como un ser en formación envuelto en su historicidad y transformación. Su conceptualización hace referencia actualmente a una racionalidad que conduce a la liberación y esclarecimiento del sujeto y de la sociedad antes una racionalidad de control y disciplinamiento. El concepto de formación es plurisignificativo que implica formación, cultivo y educación. Estos le dan al término su seriedad tradicional, aunque algunas de las resonancias más conservadoras han restado valor a las intenciones filosóficas de la hermenéutica. El concepto juega un papel central en la hermenéutica filosófica, pues enfatiza que la comprensión hermenéutica es formativa en el entendido que la profundización de la experiencia hermenéutica prepara para una experiencia mayor y más exigente para el sujeto. La apertura de la experiencia hermenéutica supone necesariamente la renovación o restauración subjetiva de la propia plenitud humana. Cuestión que debería tender a la educación: la planificación de lo humano, la transformación del sujeto y la edificación de la humanidad. La comprensión hermenéutica implica el proceso de comprensión de lo que imparte un texto o diálogo y, además, el desarrollo de una práctica, de una preparación o habilidad para cambiar las perspectivas. El fomento de tal preparación es un elemento integral dentro del refinamiento de una disciplina hermenéutica. La adquisición de estas virtudes es lo que

se entiende en parte por formación. Adquirir una apertura mental y una flexibilidad de respuesta hacia lo extraño e inesperado es haber adquirido experiencia en la disciplina. Este proceso de formación, de adquirir experiencia por conocimiento, es lo que se traduce en alemán como *gebildet*. Dada la importancia estratégica y táctica del concepto, es importante buscar un grado de claridad sobre el significado del término en sus diversos matices.

A partir de los fundamentos de una filosofía hermenéutica, Gadamer concibe por formación como sigue:

El término alemán *Bildung*, que traducimos como formación, significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. *Bildung* es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto. *Bildung*, está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal. (p. 38)

Además, Gadamer (2005) se aproxima al concepto de formación desde la reflexión sobre la comprensión como forma de conocimiento que expresa su verdadera dimensión ontológica, y se refiere a ella como

la conciencia formada reviste de hecho caracteres análogos a los de un sentido, pues todo sentido, por ejemplo, el de la vista, es ya general en cuanto que abarca su esfera y se mantiene abierto hacia un campo, y dentro de lo que de este modo le queda abierto es capaz de hacer distinciones. La conciencia formada supera sin embargo a todo sentido natural en cuanto este está siempre limitado a una determinada esfera. La conciencia opera en todas las direcciones y es así un sentido general. Un sentido general y comunitario: bajo esta formulación la esencia de la formación se presenta con la resonancia de un amplio concepto histórico. (p. 47)

Lo anterior nos sitúa en el contexto de la comparación gadameriana de su concepto de formación con la inmediatez y apertura de la sensibilidad propia del pensamiento heideggeriano de estar abiertos a la dimensión ontológica original del tiempo. La formación es aquello que se manifiesta ocultándose, evocando a la *Lichtung* –apertura– de Heidegger. La apertura es la capacidad de trascender la propia subjetividad para situarse por encima de su propia inmediatez hacia la generalidad. Dicho lo anterior, revisemos brevemente los elementos de la formación: *sensus communis*, la capacidad del juicio y el gusto, como afirma Gadamer (2005):

El tema de la educación también sería ahora otro: el de la formación del *sensus communis*, que se nutre no de lo verdadero sino de lo verosímil. Lo que a nosotros

nos interesa así lo siguiente: *sensus communis* no significa en este caso evidentemente solo cierta capacidad general situada en todos los hombres [sujetos], sino al mismo tiempo el sentido que funda la comunidad. Lo que orienta la voluntad humana no es, en opinión de Vico, la generalidad abstracta de la razón, sino la realidad concreta que representa la comunidad de un grupo, de un pueblo, de una nación o del género humano en su conjunto, La formación de tal sentido común sería, pues, de importancia decisiva para la vida. (p. 50)

Considerando estas ideas, la formación es un proceso continuo de aprendizaje y crecimiento humano que comienza en la infancia y continúa a lo largo de toda la vida. La formación no se limita a la adquisición de conocimientos y habilidades, sino que también incluye la formación de la personalidad y la comprensión de uno mismo y del mundo en el que se vive. Gadamer sostiene que la formación es un diálogo entre el sujeto y la tradición, y que la tradición es esencial para la formación humana. La tradición proporciona una herencia cultural y un contexto histórico que permite a los sujetos comprender su lugar en el mundo y aprender de la experiencia humana. Además, Gadamer argumenta que la formación es un proceso de fusión de horizontes, en el que el sujeto y la tradición se influyen mutuamente; no es algo que se hace simplemente a un sujeto en su individualidad, sino que es un proceso participativo en el que el sujeto y la tradición establecen un diálogo. En resumen, la teoría de la formación de Gadamer destaca la importancia de la tradición y del diálogo en el proceso de formación y aprendizaje, y argumenta que la formación es un proceso continuo que dura toda la vida como un proceso genuinamente histórico.

Siguiendo este orden de ideas, el concepto de formación en la hermenéutica filosófica gadameriana cumple una función fundamental a la hora de establecer las relaciones entre hermenéutica, educación y comprensión interhumana, ya que sitúa a la facticidad de la comprensión y a la experiencia de apertura como experiencias que apuntan a constituirse como criterio de verdad, y al diálogo como verificador de la integración de estos elementos en el círculo hermenéutico de la interpretación, pues la formación para las ciencias humanas del siglo XIX y para las teorías hermenéuticas del siglo XX, tiene una asociación con la metodología hermenéutica en lo referido a la historicidad como condición positiva para el conocimiento de la verdad y la comprensión. De hecho, la hermenéutica como teoría de la interpretación, según Vilanou (2001) se relaciona con la educación cuando se le considera como un esfuerzo autoformativo de reflexión y formación (p. 0). Ante esto y a lo dicho, podemos afirmar que la hermenéutica puede considerarse como una teoría de la relación implicadora que considere los polos de una hermenéutica como fenómeno educativo y la educación como acontecimiento hermenéutico como también a la educación como lugar propio de la hermenéutica y la hermenéutica como

espacio propio de la educación.

En esta teoría de la relación implicadora como anticipación a la formación relacional, la estructura de la formación es dialógico-comprensiva de corte relacional, pues la formación es un acontecimiento relacional de comprensión interhumana. Además, el término formación –*Bildung*– está estrechamente relacionado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia individual, es decir, significa el grosor cultural que posee el sujeto como resultado de su formación en los contenidos de la tradición. Se refiere tanto al proceso por el que se adquiere la cultura, como al patrimonio del sujeto culto, a saber, el conjunto de sus experiencias de aprendizaje. A Gadamer (2005) le interesa sobre todo aquella connotación que hace referencia a algo más elevado e interior que al hecho de poseer una cultura sólida y vasta. Se trata de una actitud espiritual que procede del conocimiento y del sentimiento que fluye armónicamente desde la sensibilidad y el carácter ético (p. 39) inserta en un movimiento cultural y espiritual interior como proceso formativo: «el resultado no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de formación y conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión» (p. 40). Sus objetivos no son exteriores a la formación; sólo puede ser buscada en el acto reflexivo del educador. Por eso, la formación va más allá del mero cultivo de capacidades previas. Cultivar una disposición es desarrollar algo dado. Así, el ejercicio y el cuidado de esta son un simple medio para un fin. En la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual se forma; por eso, no puede ser un verdadero objetivo. Todo lo que la formación permite apropiarse forma parte de ella. Lo incorporado en la formación no es un mero medio que luego pierde su función. En la formación todo se guarda, se atesora esperando que el otro la descubra, por ello la práctica educativa es fundamental establecerla dentro de las coordenadas hermenéuticas para la formación relacional que comprenda lo aprendido y los alcances teóricos y prácticos de la humanización.

En la formación se establece el tipo de relación que permite el aprendizaje; esto trae consigo sus propios riesgos y supone apertura a lo inesperado. La armonía no debe olvidar la tensión entre la auto-posesión y la alienación que sacude esa misma auto-posesión a través de la cual uno se apropia de algo. El sujeto se caracteriza por la ruptura con lo inmediato y natural que le es propio en virtud de su dimensión espiritual y racional. Al ascender a lo general, lo particular cobra su justa dimensión. El ascenso abarca lo teórico y lo práctico, en palabras de Gadamer (2005) «la esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general» (p. 41), siendo inculto aquel que cede a la particularidad, por ejemplo, a la ira que no conoce consideración ni medida. Esto ocurre por incapacidad de abstracción, es decir, de apartar la atención de sí mismo y dirigirla a un punto de vista general desde donde pueda determinarse la propia particularidad con mesura y consideración.

La formación supone trabajar sobre uno mismo para reencontrarse a sí mismo y, de ese modo, ganar en autonomía, colocándose por encima de lo inmediato, lo que implica entregarse a tareas que de otro modo no se asumirían como propias. Así se adquiere una apropiación de aquello en lo cual y a partir de lo cual uno se forma. El movimiento básico del espíritu consiste en reconocer en lo extraño lo propio y hacerlo familiar. Es el retorno a sí mismo a partir de ser otro. En esa medida, toda formación teórica es sólo la continuación de un proceso formativo que ya se ha iniciado desde el momento en que el trabajo sobre sí mismo lleva de lo particular a lo general. El desarrollo espiritual del sujeto pasa por el mundo del lenguaje, las costumbres y las instituciones de su comunidad que le son entregadas por la tradición y de los cuales debe apropiarse. El sujeto se encuentra constantemente en el camino de la formación y de autosuperación. La formación supone la enajenación, pero no se reduce a ella; es recuperación, retorno a sí mismo. Gadamer ve en ese movimiento la esencia de la formación que abre de modo eminente a la experiencia del otro.

Siguiendo la estela hegeliana, Gadamer (2005) elabora una concepción de formación cargada de un componente de elevación a lo universal.

Para Hegel (2005), la formación es un proceso fundamental de desarrollo humano que implica la adquisición de conocimiento y la transformación del sujeto en su relación con el mundo y con los otros. La formación es un proceso en el que se busca alcanzar la “libertad objetiva”, es decir, la capacidad de actuar de forma autónoma en el mundo y de contribuir a la realización del bien común. Hegel desarrolla una teoría de la formación que se basa en la idea de que el ser humano se desarrolla a través de la superación de los límites y las contradicciones que se presentan en su vida. Según Hegel, la formación implica un proceso de “negación de la negación”, en el que se superan los obstáculos y las limitaciones que se presentan en la vida y se alcanza una mayor comprensión y realización de uno mismo. Para Hegel, la formación no se limita a la adquisición de conocimientos y habilidades, sino que implica una transformación profunda del sujeto en su relación con el mundo y con los otros. La formación implica un proceso de reconciliación entre el individuo y la sociedad, en el que se busca alcanzar una armonía entre la libertad individual y la realización del bien común. En este sentido, la formación es un proceso que implica una constante lucha por la realización de la justicia y la libertad en la sociedad:

La educación es la realización de la idea de la razón en el individuo, la formación del hombre para sí mismo, para la libertad; es la libertad objetiva, la capacidad de ser para sí mismo por sí mismo, de hacer lo que uno quiere y de querer lo que uno hace; es la capacidad de vivir la vida en sí misma y para sí misma, de tener en ella su verdadera posesión. Esta libertad objetiva es la verdadera formación del hombre, la realización de su esencia, su fin más alto, su destino. (p. 148)

Esta exigencia de Hegel (1984) de una formación como «libre desarrollo de la razón humana y de los fines humanos» (p. 13) asumida por Gadamer de abstraer el particularismo en dirección hacia lo universal significa la apertura al otro, a las perspectivas propias de la individualidad orientadas a la universalidad, por tanto, el resultado de la formación no se produce como una finalidad técnica, sino como un proceso interno, espiritual de constitución propia en constante evolución y perfeccionamiento humano, de edificación y plenitud humana. La formación no puede ser perfecta o completa; está marcada por un juego de promesa y limitación. La sabiduría a la que es posible aspirar puede alcanzar algo más universal que la limitada visión que ofrece todo tipo de conceptualismo metafísico, pero no deja de ser falible, por tratarse de una sabiduría meramente humana.

Además, cabe indicar que para Gadamer (2000) la idea rectora de la formación es la idea de hogar, de pertenencia, es decir, «de lo que se trata es de que el hombre acceda él mismo a su morada» (p. 21) coincidiendo con nuestra propuesta de hospitalidad dialógica. Preguntémonos ¿cuál es la morada del sujeto? Es el lenguaje:

la lengua no es sólo la casa del ser, sino la casa del ser humano, en la que vive, se instala, se encuentra consigo mismo, se encuentra en el Otro... la estancia más acogedora de esta casa es la estancia de la poesía, del arte. En escuchar lo que nos dice algo, y en dejar que se nos diga, reside la exigencia más elevada que se propone al ser humano. Recordarlo para uno mismo es la cuestión más íntima de cada uno. Hacerlo para todos, y de manera convincente, es la misión de la filosofía. (p. 156)

El proceso educativo gadameriano comienza entonces con el reconocimiento del otro como anticipación de comprensión; esta comprensión supone una posición de autocrítica, una apertura a la crítica del otro enmarcado en un diálogo vivificante: el diálogo es un quiebre en la habitualidad de lo cotidiano, de la tradición y de la historia: es una experiencia de ruptura de la subjetividad pura, aceptando la imprevisibilidad como vía hermenéutica para la formación desde una mutua comprensión. El diálogo, al descolocar la subjetividad abre un espacio de conocimiento gatillado por la consciencia del sujeto relevada por la conversación: se trazan las coordenadas necesarias: aprender, comprender y dialogar. El diálogo construye la subjetividad, la transforma en el encuentro con el otro y posibilita el conocimiento.

Para Gadamer (2005), la formación es un proceso continuo de autoconocimiento y de adquisición de conocimiento que implica una apertura constante al mundo y a los demás. Desde una perspectiva filosófica, la formación no es simplemente un conjunto de técnicas y habilidades que se adquieren en un momento determinado, sino que es un proceso de transformación de la persona que se desarrolla a lo largo de toda la vida. Según Gadamer, la formación implica una

actitud de humildad y de apertura a la experiencia, en la que el individuo se deja transformar por las enseñanzas y los aprendizajes que se van presentando en su vida. La formación implica una disposición a cuestionar nuestras propias certezas y prejuicios, y a estar abiertos al diálogo y al intercambio con los demás. En este sentido, la formación es un proceso de liberación de los límites que nos imponen nuestras propias perspectivas y concepciones del mundo, y de apertura a nuevas posibilidades de comprensión y de acción. Para Gadamer, la formación no se limita a la adquisición de conocimientos y habilidades, sino que implica una transformación profunda de la persona, en la que se desarrolla una mayor sensibilidad a la complejidad y la diversidad del mundo y de los demás, y se adquiere una mayor capacidad de reflexión y de acción ética. La formación, en definitiva, es un proceso de construcción de una vida más plena y significativa, en la que se busca constantemente la realización de uno mismo y la contribución al bien común.

Según Gadamer (2005), la formación se corresponde con nuestra intuición existencialista de que lo más importante que podemos hacer es edificarnos o redescubrirnos:

Decir que nos convertimos en otras personas, que nos “rehacemos” a nosotros mismos al leer más, hablar más y escribir más, no es más que una forma llamativa de decir que las oraciones que resultan verdaderas de nosotros en virtud de tales actividades son, con frecuencia, mucho más importantes para nosotros que las oraciones que resultan verdaderas de nosotros cuando bebemos más, ganamos más, etc. Los hechos que nos hacen capaces de decir cosas nuevas e interesantes sobre nosotros mismos son, en este sentido, no-metafísico, más “esenciales” para nosotros (al menos para nosotros, intelectuales de vida relativamente tranquila, habitantes de una parte próspera y estable del mundo) que los hechos que cambian nuestras formas o nuestros niveles de vida (“re-hacernos” en formas menos “espirituales”) [...]. El intento de edificar (a nosotros mismos y a los demás) puede consistir en la actividad hermenéutica de establecer conexiones entre nuestra propia cultura y alguna cultura o período histórico exóticos, o entre nuestra propia disciplina y otra disciplina que parezca buscar metas inconmensurables con un vocabulario inconmensurable. Pero puede consistir también en la actividad “poética” de elaborar esas metas nuevas, nuevas palabras, o nuevas disciplinas, a lo que seguiría, por así decirlo, lo contrario de la hermenéutica: el intento de reinterpretar nuestros entornos familiares en términos, no familiares, de nuestras nuevas invenciones. En cualquier caso, la actividad es (a pesar de la relación etimológica entre las dos palabras) edificar sin ser constructivo –al menos si “constructivo” significa aquella forma de cooperación en la realización de programas de investigación que tiene lugar en el discurso normal.

Se supone que el discurso que edifica es anormal, que nos saca de nosotros mismos por la fuerza de lo extraño, para ayudarnos a convertirnos en seres nuevos. (p. 326)

Gadamer compara formación con una fusión progresiva de horizontes en los que el intérprete y la tradición se elevan a la participación en una historicidad universal superior. Esta fusión es a la vez la anulación de los prejuicios del intérprete que impiden el acceso al mensaje único de la tradición y los anacronismos implícitos en esta, así como la preservación y extensión de lo que es común para ambos. El momento de la anulación da como resultado un doble rechazo por el cual se altera tanto el ser del intérprete como el ser de la tradición. La formación entonces implica una comprensión correcta y adecuada de lo real, que se logra a través del diálogo con el otro, con el mundo, con la historia de la humanidad. Este intercambio tiene lugar en la tradición, que es la gran conversación entre los sujetos, en la que nos insertamos comunalmente.

En resumen, Gadamer (2000; 2005) utiliza el término de formación en los siguientes términos:

1. es tanto un proceso formativo como transformador –dialógico– implícito dentro de la dinámica del encuentro hermenéutico. En la medida en que las partes involucradas en un encuentro hermenéutico emergen de él pensando diferente sobre sí mismas, formación es transformador. La formación es, en parte, el proceso de llegar a comprender lo que hemos entendido de manera diferente. Por ello, la comprensión es formativa en tanto trae algo a la existencia desde el encuentro. Conformar una comunidad hermenéutica entre aquellos que se obligan entre sí por devenir diferentes a sí mismos, y que se saben dependientes del otro para abrir potencialidades de comprensión que actualmente no son suyas; y
2. juega un papel fundamental dentro de la hermenéutica filosófica. Su búsqueda requiere comprometerse con la base ontológica de la comprensión –ser lingüístico, historia y tradición– e implica reconocer la contingencia metafísica de las tradiciones recibidas y los acervos de conocimiento que establecen la orientación inicial de la comprensión. La hermenéutica filosófica concibe tales existencias como construidas, consolidadas y perpetuadas por las interacciones comunicativas que constituyen una comunidad cultural. Cuando se la considera como una tradición cultural específica, formación constituye el terreno históricamente formado, pero metafísicamente contingente sobre el cual descansa la posibilidad de comprensión.

Claramente la comprensión es un modo de ser en el mundo y no solo una capacidad del entendimiento, sino aquella que funda el ser-en-el-mundo al estar entre el mundo humano, pues

para Leyte (2000) «la comprensión no es [...] lo que se comprende, sino la posibilidad misma del comprender» (p. 40). Comprender es ganar un horizonte, sumar perspectivas y ángulos vitales de experiencia, es decir, como explica Gadamer (2005) «aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor, integrándolo en un todo más amplio y con patrones más adecuados» (p. 375). Comprender es el movimiento dialógico de la existencia que amplía los horizontes hacia otras fusiones horizontales. ¿Para qué dialogamos? Para interpretar las narrativas de sentido a través de la historia que queremos y debemos comprender. El sujeto es lo que es y como es, porque comprende. Esto quiere decir que la comprensión es aquello que le da forma y estructura al sujeto y a su mundo circundante, es la experiencia vital mediante la cual el sujeto se configura a sí mismo, idea que desarrollaremos más adelante como formación.

Y como se ha establecido anteriormente, para Gadamer (2005) la formación significa elevarse por sobre uno mismo, por sobre las limitaciones antropológicas que nos determinan y trascender históricamente en un diálogo perpetuo con el otro, pues la «*Bildung*, está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal» (p. 38). Desde la perspectiva hermenéutica de Gadamer (1993) las nociones de educación y formación se emplean como sinónimos y aluden al proceso educativo que se da en comunidad, entre quienes comparten un sentir y un pensar respecto a lo real. Así, el concepto de formación es más que el cultivo o desarrollo de capacidades previas. A este respecto, señala que la formación «no puede ser un verdadero objetivo; ella no puede ser querida como tal si no es en la temática reflexiva del educador» (p. 15). La educación fundada en la experiencia dialógica garantiza que la humanidad se perpetúe en una tradición lingüística de relaciones que se fusionan en un horizonte común de aprendizaje. Las reflexiones gadamerianas en torno a la formación resultan fundamentales a la hora de pensar la articulación filosófica de una hermenéutica de la comprensión y, por ende, fundamental para pensar la relación entre hermenéutica y educación, pues es central en la formación la relación, el encuentro que requiere la diferencia del otro para volverse diferentes a sí mismo e iguales a los otros: la construcción de uno pasa por la diferenciación con respecto del otro; la identidad se juega en la alteridad que es subsanada por ella, para surgir como un elemento diferenciador y transformador. La formación implica el proceso transformador mediante el cual llegamos a comprender lo que hemos entendido de manera diferente. Por su parte, y en íntima relación con la educación, es que la hermenéutica filosófica promueve como una filosofía de la experiencia, es decir, como un proceso de intercambio experiencial. La moderación de la formación se basa en una implicación dialógica con el otro y sin perjuicio de lo que pueda dar lugar a dicha implicación. El concepto de formación resume la convicción de Gadamer de que la experiencia integra en la modalidad de un todo es aquello de lo que no se puede prescindir para

alcanzar la comprensión. Por otra parte, la formación es concebida como una tradición, esto relacionado con el realismo hermenéutico. Comprometerse con la tradición implica encontrar lo real de los marcos interpretativos que trascienden la subjetividad. Finalmente, y considerando que la hermenéutica busca la otredad dentro de lo histórico, exige un oído para la voz del otro y para la otredad que habla a través de esa voz. Esta consideración confirma que las coordenadas hermenéuticas gadamerianas nos han orientado correctamente hacia la narrativa del sentido en la que en la formación convergen la lingüisticidad, la tradición, el diálogo y la comprensión.

Lo anterior supone la articulación entre hermenéutica y formación constituye una alternativa posible para los desafíos actuales de la educación, a partir de la inserción vital en relación con tipos de racionalidad, subjetividades y lenguajes, en la medida en que, entendiendo la hermenéutica como ontológica, confiere relevancia a la formación. Sin embargo, actualmente vivimos el peligro de la semi-formación o pseudo-formación por la incapacidad de interpretación y el mal uso de los medios en la educación, cuando se pierde el vínculo con el diálogo en todos los ámbitos de la vida y especialmente, como instrumento educativo. En esta perspectiva, Gadamer sugiere un proceso de aprendizaje formativo como base para una discusión ética, estética y política de la educación con el fin de mejorar la práctica educativa en los procesos pedagógicos, en tanto que revela la razón del movimiento de la experiencia humana en la tradición lingüística como transmisión, cuyas señales están destinadas a todo aquél que tenga la capacidad de comprender sus avances y retrocesos para convertirse en quien es, ya que el análisis gadameriano de la comprensión es mutua, comunitaria, solidaria, nunca individual. De ahí que la función hermenéutica en la educación sea fundamental para una obra literaria, artística o de expresión en general, incluidos los medios de comunicación, porque permite la trascendencia de sus propias condiciones de producción y la apertura a una secuencia ilimitada de aprendizajes situados en contextos socioculturales diferentes.

Un significado de formación es cultura y puede significar ser o volverse culto. Ser culto supone conocer los diversos acervos de conocimientos y actitudes que constituyen una cultura determinada. Sin embargo, la familiaridad con tal conocimiento no le permite a uno volverse culto. Una vez más, lo que importa es el proceso de volverse templado intelectual y espiritualmente por las experiencias de adquisición de dicho conocimiento. En cuanto atestigua el proceso educativo transformador de formación a través del compromiso y la participación, la hermenéutica filosófica encarna una defensa desafiante de la tradición humanista. Lo que hace que el proceso de convertirse en culto –*gebildet*– sea difícil de comprender es que, si bien puede requerir una sólida formación en el idioma y la historia de una cultura, dicha formación no se reduce a una cuestión de formación únicamente. Una buena formación técnica familiariza a uno con un conjunto

predecible de respuestas a los problemas, la habilidad a menudo está en el descubrimiento del problema en lugar de su solución, que normalmente está bien prescrita en el mismo problema. Sin embargo, no existe un manual que prescriba la respuesta adecuada a las dificultades planteadas por la literatura o la filosofía, aunque la inmersión en una tradición cultural determinada podría permitirnos discernir con mayor claridad qué respuestas adecuadas podrían estar disponibles. Mientras que está en la naturaleza de la formación técnica ofrecer respuestas conocidas y, por tanto, predecibles a los problemas, la inmersión en un discurso cultural no enseña respuestas predecibles. Esto se debe a que dentro de tales discursos no hay problemas que resolver, sino dificultades que solo pueden comprenderse más profundamente.

La hermenéutica filosófica no está interesada en la adquisición de hechos e información, sino en lo que sucede como consecuencia de embarcarse en tal búsqueda de conocimiento. Se interesa por cómo, en la búsqueda de aprender a conducir, uno aprende de sí mismo. Adquirir hechos e información sobre una práctica no hace *per se* un buen practicante. Sin embargo, uno no puede convertirse en un buen practicante sin adquirir dicha información. Lo importante aquí es la capacidad transformadora del proceso de comprometerse con un tema. Sólo exponiéndose a las experiencias a las que expone la adquisición práctica de los hechos y habilidades pertinentes a una determinada disciplina, es posible convertirse en un buen o, mejor dicho, en un practicante más comprensivo. La hermenéutica filosófica incluye, entonces, como parte del evento de comprensión, la transformación de la conciencia y la actitud que ocurre como resultado de comprometerse con un tema dado. Es vital para comprender la forma en que formación opera dentro de la hermenéutica filosófica que también debe entenderse funcionando como una entidad sustantiva y como un proceso formativo.

El proceso de culturizarse no implica la adquisición de respuestas predecibles a problemas conocidos, sino la acumulación de suficiente experiencia práctica dentro de una disciplina para ofrecer una respuesta espontánea y, sin embargo, informada a una pregunta que permita captarla de una manera nueva e inesperada. De hecho, es precisamente la capacidad de arriesgar juicios informados pero espontáneos lo que las humanidades pretenden fomentar. Familiarizarse con soluciones predecibles a dificultades técnicas conocidas no transforma la tecnología dentro de la cual se lleva a cabo dicho aprendizaje. Sin embargo, es precisamente porque pueden transformar nuestra comprensión de un discurso, que los juicios impredecibles y espontáneos que se nutren de una disciplina cultural son tan valorados. Llegar a ser culto se posibilita al estar enraizado en una cultura determinada. Se exhibe mediante la adquisición exitosa de una práctica entendida como la capacidad de emitir juicios apropiados, perspicaces y, de hecho, impredecibles, capaces de transformar nuestra comprensión del proceso cultural del que emergen. Hay, en otras palabras,

una compleja interdependencia ontológica entre educado y formación. Lo educado requiere la existencia previa de una formación específica. Sin embargo, ninguna cultura puede sostener su ser sin ser renovada por los diversos procesos de educabilidad que la constituyen. Por lo tanto, formación también depende ontológicamente de educación o cultura. El ser que es formado se transforma por la comprensión que facilita. Como veremos, estar abierto a los riesgos y desafíos que plantean los poderes transformadores de la comprensión y, más aún, saber navegar esa apertura es considerado por la hermenéutica filosófica como una marca cualitativa de haberse convertido en culto.

Con lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que además del conocimiento científico y técnico existe otro tipo de conocimiento que no es el resultado de pruebas y demostraciones, sino que está establecido por la tradición, la sabiduría adquirida y la experiencia práctica. Contrariamente a la creencia de Gadamer, el término no distingue de manera decisiva entre las Ciencias Humanas y las Ciencias Naturales. Además, el término tiene una serie de asociaciones problemáticas. Si Gadamer desea enfatizar lo que –supuestamente– está en el centro del término, la invocación de un proceso educativo –experimentar– interminable, la asociación del término con un ideal educativo específico debe evitarse. A pesar de estos obstáculos, el término y el cuerpo de ideas asociado con él son más fundamentales para la causa de la hermenéutica filosófica de lo que reconoce la hermenéutica filosófica misma. Sus características principales son las siguientes.

En la medida en que la hermenéutica filosófica entiende que la comprensión es una matriz constitutiva de la existencia humana, se entiende tanto la formación como la comprensión misma puedan describirse como procesos transformadores. Aquí comprensión y formación son polos en la relación educativa que hace posible la humanización y transformación plenificante y darle sentido, razón y motivo a la educación. Como tal, ambos pueden reconocer la diferencia entre lo que una vez se entendió y lo que ahora se entiende. Como consecuencia, tanto la formación como la comprensión pueden transformarse, adquiriendo nuevas coordenadas y puntos de referencia y reconfigurándose en como procesos dialógicos, los que pueden generar nuevas formaciones –individuales y sociales o colectivas– de comprensión, formaciones que no son consecuencia o, de hecho, variaciones de lo previamente entendido, relacionándose con el perspectivismo como veremos más adelante. Gadamer, como hemos dicho, sigue a Hegel al afirmar que formación sugiere procesos de formación y en nuestro caso, procesos de formación dialógicos en el horizonte de la relacionalidad, procesos de formación que decantan en la conformación de culto. El significado de culturizarse abarca nociones de formación, modelado y estructuración. Pero, como reconoce Hegel, el punto es que, sin saberlo, el sujeto al estar envuelto en los procesos de formación dialógica moldea objetos culturales y, por lo mismo, se encuentra transformado y

reformado por los mismos procesos en los que se involucra. La hermenéutica filosófica considera relevante que depender tanto a los aspectos transformadores como formativos de la comprensión es, de hecho, parte de lo que significa convertirse en culto. Esto es claramente parte de la investigación que la hermenéutica filosófica emprende sobre la cuestión de qué nos sucede en los procesos de comprensión, ya que convertirse en culto implica el proceso de comprensión, es decir, comprender incuba la formación y esta anida la comprensión.

Entonces, pensar la relación entre hermenéutica y formación implica una reconsideración ontolingüística sobre el comprender en el horizonte de la tradición, dirigiendo su atención al concepto de formación como experiencia del comprender. En el análisis gadameriano el concepto de formación en su relación directa con la cultura es contrario al reduccionismo tecnocientífico del saber moderno. Según esto, un sujeto formado y educado es aquel que desenvuelve sus capacidades y potencialidades en un máximo de posibilidades, posibilitando una significativa transformación espiritual. En el proceso formativo, todo lo que es inmediatamente asimilado como extraño y luego abstraído en su universalidad, es integrado a su proceso; lo que hace de la formación un concepto fundamentalmente histórico. Como movimiento espiritual, por tanto, implica el reconocimiento del extraño como algo familiar, lo que sólo es posible a través del retorno a uno mismo desde el otro. Es así, en este ejercicio de superación de la particularidad, familiarizándose como extraño y volviendo a sí mismo, que los sujetos inmersos en la sustancialidad cultural de las instituciones, creencias y costumbres se apropian de sí mismos y están siempre en camino de formación. Dentro de este proceso, afirma Gadamer (2002) «surge la conciencia de que la tradición a la que alguien se enfrenta es algo extraño, ya sea por el hecho de que la tradición no pertenece, tampoco porque la tradición no se asume como algo incuestionable» (p. 146).

La recuperación de este concepto no se limita a la simple reanudación de la concepción idealista de formación –nuevo ideal para la elevación de la humanidad– aunque ha sido decisiva para su entendimiento. Aquí lo esencial en la formación implica tanto la alienación como el retorno a sí mismo, por lo que incluye no sólo el resultado del proceso con miras a un fin técnico, sino que implica el proceso interior de su formulación espiritual el elemento donde se mueve y forma—. De ahí la idea de que formar es extraer de uno mismo lo que uno es, una idea inspirada en Hegel, Gadamer (2005) afirma: la característica universal de la formación es «permanecer abiertos a los diferentes, a otros puntos de vista más universales» (p. 53).

Dado que la formación implica el reconocimiento de la extrañeza y familiaridad, tal concepción permite al sujeto distanciarse de sí mismo con miras a comprender el mundo. Por tanto, permite pensar la formación, siguiendo a Hermann (2003) como un proceso de retorno a sí

mismo, cuyo desdoblamiento permite vislumbrar otras perspectivas y, en consecuencia, superar la particularidad del yo (p. 80). Según Hermann, la hermenéutica permite comprender la realidad educativa de manera más profunda, al poner en diálogo la experiencia individual de los actores educativos con las dimensiones culturales y sociales que la contextualizan. Además, enfatiza la importancia de considerar la experiencia educativa como una experiencia significativa y contextualizada, donde los actores involucrados construyen sentidos y significados en diálogo con su entorno. La hermenéutica, en este sentido, se convierte en una herramienta útil para comprender la diversidad de perspectivas y significados que coexisten en el ámbito educativo.

Ahora bien, pensar el modo de ser de la formación a través de la comprensión hermenéutica implica redimensionar su propósito frente a la racionalidad científica moderna y sus aplicaciones técnicas, paradigma al que la hermenéutica filosófica dirige una fuerte crítica. Como sabemos, la formación como proceso formativo implica una relación enseñanza-aprendizaje, cuyo proceso se mide y optimiza con miras a la aplicación de técnicas educativas eficientes y al desarrollo de habilidades y competencias guiadas, en la mayoría de los casos, por un enfoque técnico-reduccionista. perspectiva del conocimiento objetivado por el instrumentalismo científico. Someter el proceso formativo a referentes científicos implica el riesgo de hacer artificiar el desarrollo de la propia experiencia formativa, controlando las circunstancias y predisponiendo al y la estudiante a la búsqueda de la certeza objetiva y la eficacia de la enseñanza activa de forma solitaria, muda y acríticamente.

A la luz de lo visto, aquello que constituye la narrativa de sentido de la formación como experiencia formativa corresponde a una apertura que incluye la alteridad en la perspectiva de la extrañeza, la familiaridad y el reconocimiento. Esto es lo que engloba el proceso interpretativo y comprensor del estar en el mundo en la construcción de su existencia con los demás; después de todo, es en la perspectiva con el otro que manifestamos nuestro extrañamiento frente a su diferencia, reconocemos la limitación de nuestra particularidad y descubrimos la primacía de la comprensión intersubjetiva. De ahí la importancia del análisis hermenéutico de la formación privilegiando el medio dialógico expresado por la radicalidad ontológica del lenguaje, horizonte en el que somos humanos y se desarrolla todo proceso de comprensión.

Buscar en el lenguaje un horizonte interpretativo de las relaciones educativas, enfatiza Hermann (2003), constituye un esclarecimiento de uno de los principales errores en la conducción del proceso educativo, dotando a la experiencia formativa de un espacio interpretativo sin límites para pensar las relaciones educativas. No basta retomar los caminos de vuelta a la tradición revisitando las designaciones conceptuales de *paideia* y *Bildung* en su finalidad de formación integral general del sujeto, sino comprender la reconsideración asimilada por la noción de formación

humana en vista de su orientación científica objetivadora, cuyo resultado culminó en una formación monológica bajo el testimonio de una incapacidad para el diálogo. Esto es lo que justifica la importancia de considerar, «la pluralidad de concepciones pedagógicas que expresan diferentes modos de socialización y orientaciones evaluativas a favor de la creencia de que solo tenemos un camino por recorrer» (p. 84). Dado que la comprensión hermenéutica es práctica, es necesario que su aplicación dirigida a la práctica educativa rehabilite en su primacía la dimensión constitutiva misma del sujeto –el lenguaje– en el horizonte de su perspectiva dialógica. Pero ¿qué significaría rehabilitar la experiencia formativa en su función dialógica y relacional?

Teniendo en cuenta la concepción hermenéutica e histórico-dialéctica de la experiencia y el concepto de formación, la educación sería entonces pensada como autocomprensión, extrañamiento de sí mismo, conversación con el mundo y, en consecuencia, aceptación de la diferencia, sería la recepción atenta de la resonancia dialógica de para la comprensión de las narrativas de sentido. Tomada en su apertura, la propuesta de resignificación hermenéutica de la experiencia educativa queda bien expresada en la formulación de Gadamer (2000): «educar es educarse» (p. 11). Como espacio formativo, la experiencia educativa necesita asegurar una apertura que posibilite que el y la estudiante realicen sus experiencias, aprecie la posición del otro, se exponga al riesgo y aprenda dialógicamente de sus propios fracasos. Para ello, también es necesario reconsiderar la estructura de los prejuicios, las preconcepciones que necesariamente actúan e interfieren en nuestro proceso de comprensión y formación. Al fin y al cabo, «no debemos olvidar nunca que nos educamos a nosotros mismos, que alguien se educa a sí mismo y que el llamado educador participa sólo como padre y madre en una modesta aportación» (p. 15). El proceso de formación como enfatiza Gadamer se acerca más a la idea de venir a estar en casa, a partir de la cual el sujeto se da a sí mismo su morada; accede a su morada en todo lo que exige la existencia. Esa hospitalidad, ese sentirnos en casa, reconociéndonos en ella que aprendemos a hablar y escribir y poco a poco nos formamos y establecemos nuestra conversación con el mundo. Ahora bien, como el lenguaje ya no es un instrumento, sólo pensamos y comprendemos en el lenguaje, porque como aclara Gadamer (2002)

en todo conocimiento de nosotros mismos y del mundo, siempre hemos sido tomados por nuestra propia lengua. Es aprendiendo a hablar que crecemos, conocemos el mundo, conocemos a las personas y, finalmente, nos conocemos a nosotros mismos, pero para familiarizarnos y conocer el mundo mismo, tal como se nos presenta. (p. 176)

Gadamer (2005) intentó «expresar a nivel hermenéutico la universalidad de la dimensión lingüística considerando el aprendizaje del habla y la adquisición de la orientación en el mundo

como la trama indisoluble de la historia educativa del ser humano» (p. 13), pues ya en este punto, podemos afirmar siguiendo a Vilanou (2001) que

la hermenéutica quiere superar [el divorcio entre razón teórica y razón práctica] interpretando la teoría y la práctica a fin de proceder –desde una posición que busca el sentido– a una revisión de la práctica a través del círculo hermenéutico heideggeriano que –según Gadamer– implica la mediación recíproca y sistemática entre lo comprendido y lo que se comprende, es decir, entre lo interpretado y aquel que interpreta. No hay que olvidar que la verdad se da empalabrada que, a su vez, es una autocomprensión. Gadamer insiste en el hecho que la educación es educarse, que la formación es formarse porque cada época, pero, sobre todo, cada persona desde horizontes diferentes comprende nuevos sentidos en un proceso infinito de interpretaciones. (p. 0)

Consideramos relevante referirnos a esta condición fenomenológico-hermenéutica del proceso de formación relacional y develar una estructura perspectivística del diálogo entendiéndolo como el resultado entre la fusión de horizontes según Gadamer y el perspectivismo del conocer para Nietzsche. Este mundo abierto de perspectivas junto con la disposición dialógica se entiende desde la fusión de horizontes de Gadamer en una relación con el perspectivismo de Nietzsche, pues como afirma López (2000) «cada lenguaje presenta una visión del mundo parcial, pero, al mismo tiempo común a todos e independiente de ese lenguaje particular, porque al constituirse lingüísticamente, contiene potencialmente todas las demás perspectivas» (p. 241).

La experiencia hermenéutica supone la acción de preguntar que, a su vez, supone la apertura de su inherente perspectivismo que inaugura infinitas posibilidades de respuestas, pues como afirma Gadamer (2005) el «preguntar quiere decir abrir» (p. 440), «el planteamiento de una pregunta implica la apertura, pero también la limitación» (p. 441). Es la promesa desplegada en la historia, es la esperanza instalada en el tiempo, es la expectativa que solo se alcanza en un saber «fundamentalmente dialéctico» (p. 442) donde «el preguntar es más un padecer que un hacer» (p. 444) que sitúa a lo preguntado bajo una perspectiva, quebrantando su ser (p. 439). Bajo estas consideraciones, la hermenéutica la entiende Gadamer como una dialéctica de pregunta/respuesta. El horizonte hermenéutico aparece como un horizonte del preguntar. Y el horizonte del preguntar es el de la comprensión.

Como hemos comentado en otro sitio (Vergara, 2012) consideramos que la herencia más significativa que ha recibido la filosofía contemporánea, aquella que ha tenido mayor fortuna del pensamiento de Nietzsche haber allanado el paso de la contemplación teórica del ser a la interpretación perspectivística del sentido. La hermenéutica nietzscheana funda la eclosión de

perspectivas y proliferación de interpretaciones para el desenmascaramiento de la razón moderna, cuyo epicentro es el lenguaje que desintegra la solidez de los cánones interpretativos de la metafísica con su monolítica interpretación y la sitúa al interior de un universo de interpretaciones posibles. El sometimiento lingüístico a la metafísica, la canonización de ciertas metáforas junto con el olvido de su acción en la sociedad, producen una apariencia de correspondencia entre los productos del entendimiento con lo real y esta con la verdad, debido a la creencia del sujeto que sus estructuras gramaticales adquieren estatus ontológico, y esta traslación de naturaleza ficticia y causa de una historia de errores, fábulas y mentiras. La interpretación es una experiencia colectiva registrada y acumulada durante la activación de las perspectivas junto con la necesidad de comprensión que exige la existencia histórica del sujeto (p. 133).

La consideración nietzscheana de interpretación acepta un mundo determinado por una multiplicidad de perspectivas en donde ninguna de las cuales podría considerarse verdadera y un sujeto abierto a las pulsiones vitales que da esta multiplicidad: las representaciones son máscaras que ocultan las verdaderas intenciones y objetivos en un marco cultural inconsciente. Por ello, la interpretación consiste en la mutua e incesante confrontación de perspectivas en tanto expresión fundamental de una voluntad de poder que subyace en la diversidad de discursos significantes y que, por lo mismo, deviene interpretante de manera infinita. La voluntad orienta el impulso de lo vital hacia el sentido y su función se basa en introducir este sentido al mundo e identifica ser con existir en su eterno devenir y fluir, lo que implica que el ser no es más que interpretación de esa experiencia vital sobre las narrativas de sentido. Lo incombustible de la voluntad es la interpretación que convierte a las narrativas de sentido en un impulso de proyecciones vitales de clarividencia y sabiduría, pues interpretar será determinar la fuerza que la voluntad da sentido a un mundo que contiene dentro de sí infinitas interpretaciones y en constante contradicción e incertidumbre; expresa también la desmitificación de lo ilusorio como instauración de sentido entre las cosas y la comprensión, donde comprensión e interpretación son propiamente un acontecer, un devenir, un proceso que no comienza con la subjetividad, sino con un impulso determinante, donde el interpretar no supone la radicalización de la subjetividad o de un pluralismo no vinculante o relativista, sino que supone la designación de un horizonte cargado de significaciones en el que el sujeto, es una configuración de perspectivas envuelto en el juego de la interpretación como una posición más de perspectivas para una voluntad de poder. El sujeto de las interpretaciones no tiene interpretaciones o perspectivas, sino que ellas conforman al sujeto, pues no conocemos un mundo objetivo, sino al producto de nuestra interpretación producida por el choque de perspectivas: el sujeto es y sabe a partir del universo de perspectivas que dispone para comprender lo real. El sujeto hermenéutico posee una estructura cuya naturaleza es interpretativa.

En esta disposición, la interpretación es posibilitada por el energético conflicto entre las valoraciones como fruto de las fuerzas y pulsiones de una existencia que busca el sentido ante las diversas interpretaciones por conciliar.

Luego de lo anterior, podemos decir que el perspectivismo es una corriente filosófica que sostiene que lo real es percibido y comprendido desde diferentes perspectivas y que no existe una verdad absoluta y objetiva. Según el perspectivismo, la comprensión y la interpretación están influenciadas por diferentes factores, como la cultura, la historia, la perspectiva individual y las creencias previas. Por lo tanto, cada sujeto tiene su propia perspectiva única sobre lo real. El perspectivismo se aplica en diferentes ámbitos, como la epistemología, la política, la sociología y la filosofía de la educación. En la educación, el perspectivismo destaca la importancia de considerar diferentes perspectivas y de fomentar una comprensión crítica y reflexiva de lo real. Además, se opone a la idea de una verdad absoluta y objetiva, y argumenta que la verdad es relativa y está influenciada por diferentes perspectivas y contextos. Esta corriente filosófica defiende la importancia de la tolerancia y el diálogo crítico para alcanzar una comprensión más completa y profunda de lo real.

El perspectivismo para Nietzsche resulta una idea central en su pensamiento donde lo real es percibido y comprendido desde diferentes perspectivas y no existe una verdad objetiva y universal. Según Nietzsche, las perspectivas son influenciadas por la cultura, la historia, las creencias previas y las motivaciones individuales. Por lo tanto, cada sujeto tiene su propia perspectiva única sobre lo real. Nietzsche también argumenta que la verdad es relativa y que no existe una verdad absoluta. Según él, la verdad es una construcción humana y está influenciada por las perspectivas individuales y colectivas. Además, Nietzsche defiende la importancia de una comprensión crítica y reflexiva de las perspectivas y de lo real, y critica la idea de una verdad absoluta y objetiva. Por su parte, para Gadamer, el perspectivismo también es una idea fundamental en su proyecto hermenéutico donde la comprensión y la interpretación de lo real son influenciadas por las perspectivas individuales y colectivas. Gadamer sostiene que la comprensión de lo real es un proceso dialógico y que la perspectiva individual está influenciada por la tradición y el contexto cultural. Por lo tanto, la comprensión de lo real es siempre parcial y limitada. Además, Gadamer defiende la importancia de la comprensión histórica para entender lo real y critica la idea de una verdad objetiva y universal. Para él, la comprensión es un proceso dinámico y siempre en evolución. Volveremos sobre esto más adelante.

Asimismo, otra consideración relevante respecto del perspectivismo es que es la teoría en la que toda mirada o perspectiva se considera una interpretación con una dinámica vital que reconoce y le otorga valor a las cosas a medida que le imprime una dirección en lo imprevisible y

siempre cambiante de lo real que busca una base fiable para orientarse en el caos existencial de nuestra experiencia en el mundo. Como se discutió en otro momento (Vergara, 2014) el perspectivismo nietzscheano, por su parte, se sostiene de dos ideas fundamentales: la concepción pragmática del conocer y la tesis hermenéutica que no existen hechos, sino que solamente interpretaciones. Ambas sirven de base tácita que remite a la instancia prerracional del orden de las cosas y de lo real. El perspectivismo conjuga la multiplicidad de interpretaciones que interpretan intensamente lo real –incluso la misma interpretación– desde su condición compleja y vertiginosa que acepta tanto las lógicas de diferencia y contradicción (p. 178). Esta naturaleza interpretativa de las interpretaciones, que no parte de un sentido originario que se entrega al sujeto y a las cosas, sino parte del efecto que imprimen las interpretaciones en lo real, conforma un perspectivismo que integra las interpretaciones –también interpretadas– del que interpreta. Para Nietzsche, detrás del lenguaje hay una imagen presente que exterioriza lo por decir con valencia interpretativa y potencia de comprensión –la voluntad de poder–, lo que produce interpretaciones capaces de inspirar nuevas formas de comprensión sobre la situación y las narrativas de sentido, pues la conservación junto con el aumento de fuerzas, mantiene al mundo –no al de la ficción o de la verdad– al estar conformado por las relaciones de puntos de vista y circunstancias aunados y vinculados por la voluntad de poder. Aquí las perspectivas son los átomos con los que se conforma la materia que son las narrativas de sentido. Frente al mundo de la simplificación lógica y el del caos de las sensaciones, se alza un mundo que hace de la fuerza su centro de gravedad a partir de las representaciones creadas desde las perspectivas de los variados centros de fuerza. En otras palabras, el perspectivismo es la comprensión de ópticas vitales al interior de una red hermenéutica de interpretaciones y esta comprensión de la diversidad de perspectivas, es un elemento fundamental a la hora de pensar la formación relacional como veremos más adelante.

En este orden de reflexiones, el perspectivismo resulta interesante a la hora de establecer la relación entre hermenéutica y educación, pues desde este punto de vista, la educación no se entiende como un proceso de transmisión de contenidos objetivos, sino como un proceso dialógico de intercambio subjetivo donde el conocimiento se construye de manera conjunta. Desde una perspectiva hermenéutica, la educación se entiende como un proceso de interpretación y comprensión compartida y solidaria para entender y comprender a los conceptos, las ideas. Para Vilanou (2004) «la formación (*Bildung*) apela a una teoría de la formación humana enmarcada en una tradición cultural que cultiva el uso de la palabra, porque justamente en la palabra se encuentra el secreto de la transmisión de la cultura humana» (p. 62). Esta transmisión es una impertinente intromisión de la palabra en la conciencia común de los sujetos en el proceso formativo. Y justamente aquí radica un elemento fundamental para pensar la relación entre hermenéutica y

educación, pues ante la reducción tecnológica de la educación como competencia estratégica para el mercado, «la hermenéutica ofrece la posibilidad de repensar la *Bildung* a manera de un juego abierto de interpretaciones» (p. 62). Lo que se juega en una formación abierta a la pluralidad de perspectivas es su criterio de veracidad por sobre el de objetividad, es la posibilidad de apertura y corrección que funda y sostiene al proceso individual de la formación. Se explica aquí la importancia del diálogo como aquel proceso de apalabramiento razonado y razonador con el cual aprendemos a ser sujetos, pues el proceso de formación es un proceso de autoformación abierto a nuevas interpretaciones en el horizonte de la comprensión, tanto así, como

que revivir las experiencias –las propias pero también las de los otros– constituye algo fundamental para la propia formación porque no hay pensamiento sin lenguaje que se convierte así en un medio para comprender el mundo y, a la vez, para expresar aquello que hemos comprendido del mundo. En Gadamer solo hay comprensión en la palabra porque la palabra es comunicación en su forma más pura: comprendemos un mundo empalabrado, ya que únicamente comprendemos un pensamiento empalabrado. (p. 63)

Entonces, cabe decir que, si el lenguaje es el límite del pensamiento y del mundo, el diálogo es el límite de la comprensión interhumana desde el cual se proyecta la plenitud de lo humano. Es necesario resaltar que la concepción nietzscheana de interpretación es el modo de expresión fundamental de la voluntad de poder que subyace a la diversidad de discursos significantes y narrativas de sentido: la voluntad deviene interpretante de manera constante e infinita. La función esencial de la existencia es introducir narrativas de sentido al mundo e identificar el ser con el existir como eterno devenir y fluir, lo que conlleva que el ser no es más que interpretación de esa experiencia vital de sentido, pues como afirma Deleuze (1994) «interpretar [será] determinar la fuerza que da sentido» (p. 80) a un mundo que para Nietzsche (2001) «se ha vuelto, una vez más, “infinito” [...], en la medida en que no podemos soslayar por más tiempo la posibilidad de que él contenga dentro de sí infinitas interpretaciones» (pp. 392-393). Además, para Vattimo (2000) también la desmitificación de lo ilusorio como restauración de sentido, es decir, la proyección intermedia entre las cosas y la comprensión, pues «comprensión e interpretación son propiamente un acontecer, un devenir, un proceso que no comienza con la “subjetividad”» (p. 181), sino con un impulso, una determinación para «saber si la interpretación es solo una proyección [o posición] de sentido o más bien solo un des-cubrimiento [o hallazgo], o ambas cosas a la vez» (p. 181) que según Vattimo (1987) «se ve envuelto en el juego de la interpretación [como] una “posición” de perspectiva de una voluntad de poder» (p. 117). El sujeto no tiene interpretaciones o perspectivas referido solo a la tenencia, sino que ellas le conforman como sujeto: el sujeto es y sabe a partir del

universo de perspectivas que dispone para comprender lo real. La interpretación es posibilitada por el energético conflicto entre las valoraciones como fruto de las fuerzas y las pulsiones de una existencia que busca el sentido a pesar de las diversas interpretaciones por conciliar. La trama indisoluble de perspectivas converge en el eje dialógico para la comprensión interhumana, donde la formación relacional resulta el tejido lingüístico final.

La mutua e incesante confrontación de perspectivas es la interpretación, es decir, una actividad de continua autosuperación que disuelve la concepción de un sujeto transparente para sí mismo como también una realidad objetivada tanto desde un marco racio-idealista como trascendental: nuestras representaciones son máscaras que ocultan las verdaderas intenciones y objetivos interesados del sujeto racional en un marco inconsciente. Para Nietzsche la suma de interpretaciones respecto de un objeto que se unifica en la voluntad de poder aferrada al devenir en la que se expresa el flujo de lo real y de la historia. Y esta reproducción primordial sucede en virtud de la caída, no solo de la apariencia, sino también de una realidad que es incognoscible debido a que el conocimiento no es un dato natural, sino una maraña desde donde el sujeto se ubica en un lugar referencial ante la hostilidad de lo incognoscible y la amenaza del desconcierto conceptual. Y es este escenario, donde la formación relacional en manos de una hermenéutica pueda conducir a la pluralidad de interpretaciones a una comprensión de las narrativas de sentido. Para superar este escollo, impone un esquema de simplificación, síntesis y esquematización, donde el entendimiento y la memoria, gracias a la lógica, convertida en una ficción regulativa, transforma lo real en una escritura de signos, de manera que una cosa nueva pueda ser expresada mediante signos de cosas ya experimentadas y conocidas. Ante esto, la reflexión nietzscheana desenmascara al conocimiento como un modo de engaño e ilusión, que resulta ser constitutivo de todo conocimiento humano, no solo del conocimiento incorrecto o de la falsa conciencia, pues el intelecto es un medio de autoafirmación: sirve al fingimiento y a la dominación de la naturaleza. La proyección de mundos simbólicos refleja, por un lado, ilusiones y fantasías desiderativas, que permiten satisfacciones virtuales, la compensación de renunciadas y el rechazo de debilidades y peligros reales. La red de formas simbólicas que tendemos sobre la naturaleza tiene, por otro lado, la función de poner bajo control un entorno que amenaza nuestra existencia y de asegurar la reproducción de la vida. En ambos casos el mundo ficticio de los símbolos está al servicio de la satisfacción de necesidades elementales; en el primer caso, posibilita negociaciones y sustituciones fantásticas; en el segundo, el control técnico y el ejercicio fáctico del poder.

Con Nietzsche como el anunciador de la disolución de la totalidad metafísica y de la unidad cognoscitiva occidental –quien va más allá del historicismo y del positivismo con su crítica al modelo racionalista y trascendental sobre el sujeto cognoscente– interpretar ya no será escuchar

una narrativa de sentido transmitida por la historia, sino el manifiesto de una fuerza interpretativa como voluntad de poder, como afirma Ferraris (2000) «interpretar será explicar una actividad energética» (p. 175) que determina justamente el interpretar. Es decir, la interpretación depende del grado de poder que opera en su interior. Entre voluntad, poder e interpretación está el conflicto de fuerzas e intereses.

En razón de lo anterior, tanto el sujeto como el mundo están instalados sobre un trasfondo de una voluntad que persigue y posibilita la interpretación, pues sólo a partir de nuestras necesidades cognitivas, sociales, culturales y psico-bio-espirituales interpretamos al mundo, percibimos el dinamismo de nuestros afectos y ensayamos perspectivas que no se unifican en el objeto, sino en la subjetividad fundada en la voluntad de poder, en la que la objetividad no es una contemplación desinteresada ni ajena a un interés negociable o absoluto. Para Nietzsche (1992), lo más propio de la interpretación, consiste en la exigencia de disponer la mecánica de transitoriedad entre las interpretaciones posibles. Que sólo haya una interpretación válida, implica que ésta justamente carece del carácter interpretativo, cayendo presa de las cosas y de la identidad pétreo de un mundo sin fluidez simbólica. Si se impone sólo una perspectiva que conoce, olvidamos que cuantos más afectos dejamos que se manifiesten sobre una cosa, cuantos más ojos podemos utilizar para observar una cosa, más completo será nuestro concepto de aquello y alcanzar nuestra objetividad como resultado del conjunto de interpretaciones. Como hemos discutido en otro lugar (Vergara, 2014) al ideal del conocimiento, es decir, el descubrimiento de la verdad, Nietzsche lo sustituye por la interpretación y la evaluación de las estructuras culturales que se llevaron a cabo para su instalación. La concentración de perspectivas en la voluntad de poder y la suma de interpretaciones en torno a un objeto, constituyen un conocimiento que manifiesta nuevas y múltiples formas vitales que no puede, sino reproducir un continuo flujo sobre un fondo primordial. ¿Qué significa voluntad de poder en relación con la interpretación como condición de conocimiento? Que la fuerza motriz de la existencia es voluntad de razón –clarividencia operativa para el orden coherente de lo real– y de verdad –orden de significados hacia un sentido–, y esta energía motriz y organicidad cognoscitiva e interpretativa, se manifiestan en el resistir, insistir y persistir en la vida, y por tanto, en esa reclamación comprensora fundamental que expresa la voluntad de interpretar donde el pensamiento racional es un interpretar según un esquema imposible de desprendernos (p. 171), pues se pregunta Nietzsche «¿qué es lo único que puede ser conocimiento? — “interpretación”, no “explicación”» (p. 91). Esta definición de conocimiento responde a la necesidad de una formación que sea el resultado de la pluralidad de interpretaciones entorno a un objeto por comprender.

Otro elemento fundamental, en relación con lo anterior, es lo que implica la crítica

nietzscheana a la versión moderna de conocimiento en tanto afirmación del carácter interpretativo y metafórico de todo conocer. El diagnóstico nietzscheano sobre la cultura occidental de desublimación teórica, la confirma escindida entre el elemento racional y las raíces de la existencia en tanto que voluntad de poder. La idea misma del hombre como sujeto de una razón con la que se autorregula y disciplina los procesos naturales y sociales, resulta para Nietzsche una fábula: el conocimiento mismo está motivado por la voluntad de poder. El objetivo del conocimiento no es saber por saber sino saber para controlar una realidad que debe someterse a la transformación epistemológica en categorías tales como ser, normas, fórmulas, esquemas, orden, forma, etc. La crítica nietzscheana al sujeto moderno puntualiza que su pensamiento ha quedado atrapado por la racionalidad pura, condicionado por la explicación causal o por las categorías puras del entendimiento, esto es, por haberse vuelto un yo separado de su actividad racional que incluye la sensación, la imaginación y la creatividad. Nietzsche se refiere al sujeto moderno como el hombre objetivo, es decir, aquel intelectual que, desenmascarado en su búsqueda de la verdad, justifica sus propias teorías con el fin de que resulten triunfantes para que la apariencia se imponga por sobre lo real; el hombre objetivo es como afirma Nietzsche (1993)

un espejo: habituado a someterse a todo lo que quiere ser conocido, sin ningún otro placer que el que le proporciona el conocer, el “re-flejar”, –ese hombre guarda hasta que algo llega, y entonces se extiende con delicadeza, para que sobre su superficie y piel no se pierdan tampoco las huellas ligeras y el fugaz deslizarse de seres fantasmales. (p. 145)

Debido a lo anterior, tanto el sujeto como el pensamiento están instalados frente a un trasfondo que sería el de una voluntad que persigue y posibilita la interpretación, pues solo a partir de nuestras necesidades –cognitivas, sociales, culturales– interpretamos al mundo, percibimos el dinamismo de nuestros afectos y ensayamos perspectivas que no se unifican en el objeto, sino en la voluntad de poder que funda la apariencia en virtud de lo vital, ya que

la objetividad no es una contemplación sin interés [...]. Hay solo una perspectiva que ve, solo una perspectiva que “conoce”; y cuantos más afectos dejamos que se manifiesten sobre una cosa, cuantos más ojos, diferentes ojos, podemos utilizar para observar una cosa, más completo será nuestro “concepto” de esa cosa, nuestra “objetividad”. (pp. 138-139)

En palabras de Deleuze (2000) el

ideal del conocimiento, el descubrimiento de la verdad los sustituye Nietzsche por la interpretación y la evaluación. Una fija el “sentido”, siempre parcial y fragmentario,

de un fenómeno; la otra determina el “valor” jerárquico de los sentidos y totaliza los fragmentos, sin atenuar ni suprimir su pluralidad. (p. 23)

¿Qué significa voluntad de poder en un contexto en el que surge la voluntad de interpretación como condición de conocimiento? Significa que la fuerza motriz de la existencia es voluntad de razón –racionalidad operativa sobre lo real–, de verdad –ordenamiento de significados hacia un fin–, y esta energía motriz y organicidad cognoscitiva e interpretativa, se manifiestan en el resistir, insistir y persistir en la vida, y por tanto, en esa reclamación comprensora fundamental que expresa la voluntad de interpretar donde como advierte Nietzsche (1992) el «pensamiento racional es un interpretar según un esquema del que no nos podemos desprender» (pp. 93-94), donde se implican voluntad, interpretación y comprensión.

La hipótesis antikantiana elaborada por Nietzsche de que el conocimiento no es una consecuencia de la evolución de la raza humana en el proyecto de la Ilustración y en la teoría evolutiva del conocimiento del siglo XIX, sino una sagaz invención para controlar racionalmente los medios formales ante la no cognoscibilidad y desconcierto conceptual, desenmascara al conocimiento como un medio de autoafirmación que sirve tanto al fingimiento como a la dominación de la naturaleza en un proceso impulsado por la autoconservación y no por la contemplación desinteresada de las ideas o por la búsqueda de la verdad fundada en principios a priori de la sensibilidad y el entendimiento. Para ello, impone un esquema de simplificación, síntesis y esquematización, donde el entendimiento y la memoria, gracias a la lógica convertida en una ficción regulativa, transforma la realidad en una escritura de signos, de manera que una cosa nueva pueda ser expresada mediante signos de cosas ya experimentadas y conocidas. La red de formas simbólicas que tendemos sobre la naturaleza tiene, por un lado, la función de poner bajo control un entorno que amenaza nuestra existencia y poder asegurar con ello la reproducción de la existencia y, por otro, el control técnico y el ejercicio fáctico del poder. El conocimiento queda entonces, encerrado dentro de los márgenes de las necesidades vitales, ya que resulta intrascendente tanto por su origen como por su efecto, pues sus productos son ilusiones y ficciones útiles ligadas más a un sistema precario y gregario de poder, de relaciones que están por detrás del conocimiento que a la búsqueda desinteresada por el saber y la verdad. Esta última, se juega en el conflicto entre las creencias dominantes y la tolerancia e intolerancia respecto de la mentira como un convencionalismo lingüístico y lugar donde la comprensión se juega en la aceptación intersubjetiva de reglas. El sujeto –individual, colectivo y histórico-dialéctico– no percibe el fondo de pulsiones que laten en las profundidades basales de lo real –intereses, conflictos, creencias, valores– y olvida el origen instintivo del saber, entregándose a la voluntad de dominio taxonómico y control de estantería de todo aquello por saber.

Además, la consideración epistemológica nietzscheana evidencia la estructura intralingüística de la voluntad de poder y, con ello, su filiación arquitectónica con la interpretación, y versa sobre si el lenguaje constituye al conocimiento o si éste se reduce a una convención o negocio social en el que las designaciones humanas –sin percibir las como maquinaciones fantásticas– tienen su conato en las cosas, pues sólo la ilusión objetivista de que sus interpretaciones puedan ser verdaderas junto a sus ficciones de conocimiento, le confiere confianza y seguridad al sujeto. La existencia humana posee una estructura lingüística y, con ella, determina el modo de apropiación del mundo. Según Nietzsche, el lenguaje es esencialmente figurativo y encuentra su fundación en el recurso metafórico, el que no es un adorno discursivo para el lenguaje, sino más bien, la expresión más propia y primigenia de su función conformadora de la existencia. Esta consideración es la que no hace comprender los alcances de la tesis perspectivística de que no existen hechos, sino sólo interpretaciones con la que Nietzsche asume la condición paradójica del lenguaje. Por su parte, el umbral del lenguaje es crear metáforas a partir de una intuición originaria, es decir, el conocimiento inmediato, directo e individual proporcionado por los sentidos queda oculto tras la palabra que aspira ser su imagen. Estamos pues, ante un primer falseamiento. La palabra, esa metáfora convencionalmente aceptada, se transforma en concepto en cuanto sirve de instrumento de comunicación entre los sujetos. Pero, estos se forman por equiparación de casos no iguales, es decir, cuando una palabra no sirve para la experiencia singular, sino que busca la universalidad y la identidad de la experiencia. A su vez, el abandono de las diferencias individuales resulta arbitrario, pues en él radica la convención sobre aquello que se decide que exprese, de ahí su carácter antropomórfico. El concepto hace referencia a algo común entre realidades distintas y se produce un nuevo falseamiento sobre el anterior. Si la metáfora falsea la intuición, el concepto falsea la metáfora. ¿Qué es entonces la verdad en esta mecánica de mentiras y falseamientos convencionales? Una mentira soterrada, encubierta que se acepta como tal en cuanto sirva al control social y al consenso público y privado.

Para Nietzsche entonces, el lenguaje no accede a los objetos, a la esencia de lo real o a un mundo en sí, sino tan sólo a las relaciones superficiales y secundarias que el sujeto entabla en estos planos. Los polos del conocer serían los de la significación simbólica de imágenes producidas poéticamente por estímulos externos y el de una verdad fijada convencional e interesadamente, polos que encuentran en la metáfora la conexión de una subjetividad creadora en el marco de las formas gramaticales primitivas. A la metáfora, hay que entenderla aquí hermenéuticamente, es decir, como aquella trasposición, integración y transporte del significado de una cosa a otra, de un término, de una parte, del significado o de otro por medio de una imagen.

De lo anterior Nietzsche (1992) devela el papel que cumple la verdad en tanto que ilusión

o ficción al interior de la existencia social como respuesta a la incapacidad de todo constructo racional para acceder a la cosa en sí por desconocer la variedad y el cambio, pues le atribuye lo valioso a lo trascendente –que busca la esencia o estructura abstracta sostenedora de lo real que de suyo es inexplicable, es decir, las explicaciones son inaplicables en un mundo en constante fluir y transformación, ya que el orden establecido es azaroso y no necesario–, en contrariedad al presente sensible y lo hace al preguntarse sobre la presunta necesidad de verdad que surge en un sujeto carente de los impulsos puros hacia la verdad. La consideración nietzscheana sobre el conocimiento versa entonces si el lenguaje constituye conocimiento o se reduce a una convención o negocio social en el que las designaciones humanas tienen conato adecuado en las cosas sin percibir las como maquinaciones ilusionistas, pues solo «la ilusión objetivista de que sus interpretaciones puedan ser básicamente verdaderas, y sus ficciones de conocimiento, le confiere seguridad» (p. 29) al sujeto. La verdad solo es un convencionalismo lingüístico, un acuerdo que paradójicamente no es resultado de la experiencia dialógica, sino de la imposición de una interpretación por sobre otras, pues la comprensión se juega en la aceptación intersubjetiva de reglas y normas consensuadas sobre el objeto. Los polos del conocer serían la significación simbólica consistente en imágenes producidas poéticamente por estímulos externos y la verdad fijada convencionalmente, polos que encuentran en la metáfora la conexión de subjetividad creadora con las narrativas de sentido, en la que se

consume realmente siempre en el marco de las formas gramaticales primitivas. Si nos moviésemos solo en el estrato de las metáforas quedaríamos cautivos del mundo de los sueños. Solo el aparato de conceptos y abstracciones funda un mundo intersubjetivo de vida despierta. Esta construcción de conceptos está preformada en el lenguaje [donde] están incluidas las reglas según las cuales nosotros ordenamos categorialmente los contenidos metafóricos. (p. 46)

Lo que intenta Nietzsche es introducir nuevamente el delirio creador de lo vital tal como lo experimentaron los griegos, aquella esfera estética perdida en la fosilización de la racionalidad metafísica, con el fin de abrir nuevas posibilidades de aproximación a lo real mediada por una libertad creativo-interpretativa que dota de significatividad al mundo y encuentra en el perspectivismo su condición fundamental y condicionamiento mismo para romper, en una multiplicidad de interpretaciones posibles, la unidad de lo invariable.

No hay un mundo verdadero de corte metafísico ni absoluto ni ideal, sino distintas interpretaciones que se crean exponencialmente cuando necesitamos encontrar una narrativa de sentido sobre el mundo y a nuestro quehacer en él. Esta creación de interpretaciones constituye una existencia formada por una multitud de perspectivas de la que surge la fuerza poética,

metafórica y artística de un lenguaje no sometido a las reglas de la gramática ni a la imposibilidad de conceptualizar de forma exhaustiva al mundo que nos rodea, sino de la apoteosis en una pluralidad de interpretaciones todas son válidas; una que dona el perspectivismo permite expandir las diferentes experiencias vitales que toda verdad recubre de una capa de conceptualidad y abstracción. Desde Nietzsche ya no se tratará de encontrar una esencia verdadera –que es imposible conocer– sino de experimentar la plenitud de la individualidad, recrearla, aprender a vivirla como pluralidad. Este tipo de experimentar el devenir es el término de vida. La existencia no es conceptualizable, por ello acepta la contradicción, la diversidad, el cambio para construir y reconstruir sus perspectivas al tiempo que vive su asombrosa diversidad, como afirma Nietzsche (2001):

De vez en cuando tenemos que descansar de nosotros mismos, y para ello tenemos que mirar, desde una distancia artística, desde arriba y desde debajo de nosotros, a fin de reírnos de nosotros o llorar por nosotros; tenemos que descubrir tanto al héroe como al loco que se esconde bajo nuestra pasión por el conocimiento, ¡estamos obligados a gozar de vez en cuando de nuestra locura para seguir gozando de nuestra sabiduría! (p. 200)

La formación como eje del perspectivismo es profundamente dialógico tanto en su teoría como en su práctica, pues lo que hace es situar a los involucrados en la práctica educativa en un marco común y compartido de interpretaciones para la comprensión. En la formación convergen las perspectivas de la experiencia vital entorno a la educabilidad transformadora. Siguiendo a Mèlich (2008):

Todo mundo siempre es un mundo interpretado, y que todo conocimiento es un conocimiento en perspectiva. En una palabra: si bien no me atrevo a escribir que todo en el ser humano es espacio y tiempo, historia y cultura, sí que es verdad que siempre somos en o desde un tiempo y en o desde un espacio, en o desde una historia, en o desde una cultura, y esta condición espaciotemporal nos impide el acceso a verdades absolutas, esto es, libres o independientes de toda situación y relación, de todo tiempo y espacio, de todo lenguaje, de toda perspectiva. (p. 111)

Como hemos dicho en otra oportunidad (Vergara, 2012) y ahora lo destacaremos como una estructura propia de la Hermenéutica filosófica de la formación relacional, las relaciones que precisamos entre voluntad e interpretación expresan un proceso que va, desde la voluntad de poder –como acontecimiento de vitalización–, hacia una voluntad de poder-sentido –como acontecimiento de apertura– para seguir en una voluntad de comprender –en tanto acontecimiento

radical de interpretación– y, finalmente, en una voluntad de sentido-comprendido –como acontecimiento dialógico de perspectivas– (p. 138), donde el comprender es resultado de un interpretar las narrativas de sentido y de la afección de quién interpreta como sostiene Nietzsche (1994b) «desde las más diferentes perspectivas» (p. 62) como acontecimiento infinito de interpretaciones como fuente de innumerables narrativas de sentido en un mundo que es infinitamente interpretable, narrable y vivible.

La Hermenéutica filosófica de la formación relacional es una categoría plástica que espera subir a la superficie una estructura significativa con intencionalidad interpretativa para la práctica educativa referida a la r(el)acionalidad. Para ello, constituye intra-discursivamente los coherentes, determinados y dinámicos factores hermenéuticos provenientes de la veta gadameriana –sin perder de vista a Nietzsche– desde la cual se cristaliza la interpretación en una comprensión interhumana.

Ya hemos visto la conceptualización que explica el perspectivismo de Nietzsche (2021) que se sustenta en dos ideas fundamentales: su interpretación sobre la verdad y el conocimiento y su sentencia hermenéutica: «no hay hechos, solamente interpretaciones» (p. 60), y es la teoría en la que toda mirada o perspectiva es una interpretación válida constituyente de las narrativas de sentido y cuestiona sobre la existencia de una base segura y confiable para orientarse en el caos existencial de nuestra experiencia de mundo, conjugando diversos elementos de una realidad compleja y vertiginosa que acepta las lógicas de la diferencia, contradicción y multiplicidad cuando se interpreta lo real, ya que envuelve la óptica que determina el valor vital del saber que ahora se revela ilimitado en perspectivas sobre un mundo al que es inevitable e indispensable la interpretación: la experiencia de descentramiento y fragmentación del sujeto que interpreta cuya dinámica vital reconoce y otorga significado a las cosas a medida que busca un propósito en la dinámica imprevisible y siempre cambiante entre universalidad y pluralidad de interpretaciones de lo real. El pluralismo integral de interpretaciones supone, para Hopenhayn (1998) un «desplazamiento de perspectivas [que] abre la posibilidad de producir múltiples contextos singulares de interpretación [dándole] sentido a cada perspectiva como momento singular dentro de un devenir múltiple y exuberante en perspectivas» (p. 168), interpretado por un sujeto que, a la vez, es interpretable, produciéndose una mecánica dialéctica y dialógica entre universalidad y pluralidad, tolerancia e intolerancia, tradición y renovación de interpretaciones, mediada por la intensidad y desenfreno de una libertad creativo-interpretativa, y de toda existencia que encuentra en el perspectivismo su condición fundamental. De esta forma, la reversibilidad de las perspectivas en la infinitud del devenir asegura que haya nuevas formas de crítica.

A la luz de estas ideas, podemos afirmar dos cuestiones claves entorno al perspectivismo nietzscheano: que la interpretación corre el doble riesgo de quebrar la coherencia que exige todo

anclaje en lo real –seguridad ontológica y objetividad de control epistemológico–, como también toda coimplicación simbólica entre la narrativa de sentido y mundo –racionalización funcional–, de ampliar las posibilidades de comprensión desde redes ocultas a las visiones metodológicas que ordenan lo real arbitrariamente como, asimismo, de potencializar la interpretación, es decir, multiplicar las perspectivas desde las que se mira y se hace el mundo y desde aquellas con que se coordina el habitar en él, expresa según Nietzsche (2002) el «carácter interpretativo de todo acontecer. No hay ningún suceso en sí. Lo que acontece es un grupo de fenómenos seleccionados y resumidos por un ser interpretador» (p. 26). Para el perspectivismo del conocer, lo real se define a partir de su transitoriedad como estructura que se genera y se sostiene en la recíproca alternancia de fuerzas interpretativas en la que, continuamos con Nietzsche (1994b) la «diversidad de las perspectivas y de las interpretaciones [radica en que] existe únicamente un ver perspectivista, únicamente un “conocimiento” perspectivista» (p. 139), el que exige aceptar el radical perspectivismo de la comprensión humana como eje de la objetividad y que es fundamento a la hora de concebir al diálogo en el proceso formativo. El perspectivismo, entonces, a pesar de su complejidad y diversidad, obtura la narrativa de sentido toda vez que todo acto de conocimiento es un acto realizado por nuestras interpretaciones situándose, ajustándose en la perspectiva, pues todo sentido es tal para el que comprende en un sentido determinado, es decir, en una dirección necesaria para quien necesita de ese sentido-dirección y para quien tal sentido significa algo, pues agrega Kouba (2009): «un sentido no perspectivista es un completo sinsentido» (p. 295) en un mundo en el que el sentido es el núcleo posibilitador de la comprensión interhumana.

Consideramos que tanto el perspectivismo del conocer como la genealogía del interpretar junto con la estructura gadameriana de comprensión, historicidad y tradición, se acoplan para hacer visible una nueva interpretación al descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no hay ni el ser ni la verdad, tan solo la exterioridad del accidente, la proyección de los afectos, la apoteosis de lo vital y la imposibilidad de la comprensión interhumana, pues como dice Nietzsche (2002) no «hay ningún estado de hecho, todo es fluido, inaprensible, huidizo; lo más duradero todavía son nuestras opiniones. Proyectar la categoría de sentido en la mayoría de los casos: una nueva interpretación sobre una vieja interpretación devenida incomprendible» (pp. 27-28). El perspectivismo afincado en la comprensión interhumana como la de la genealogía en la interpretación de la práctica educativa, revelan la profundidad inicial de la propuesta teórica de una Hermenéutica filosófica de la formación relacional que se juega en favor de una coimplicación entre lenguaje, metáfora y perspectiva: actividad de pensamientos compuestos que tejen las líneas interpretativas de la relación del sujeto con el mundo.

El carácter hermenéutico del discurso encuentra su valor en las diversas relaciones que

surgen de los contenidos representativos del mismo discurso como codificación de la metáfora. El perspectivismo, en fin, confirma vínculos ocultos entre narrativa y crítica, entre interpretación y comprensión con el fin de ampliar nuestra percepción de la pluri-significatividad de lo real en la des-ocultación del sentido como hilos entrecruzados por debajo de la representación, como lo vimos en la conceptualización heideggeriana sobre la esencia de la verdad y la verdad como acontecimiento relacional en Gadamer. La metáfora, a diferencia de la metonimia –simple cambio de nombre o significante–, hay que entenderla como trasposición del significado de una cosa a otra, la integración o transporte, en el significado de un término, de una parte, del significado de otro por medio de una imagen. La metáfora es la similitud referencial que figura en lo real descrita por otro referente. En esta dirección, la r(el)acionalidad vehiculada por el diálogo, encuentra en la metáfora la posibilidad de una tensión entre un es como, pero no es, aun cuando lo desemejante resalte su acción antes que su resultado, es decir, la insistencia en su capacidad de transferencia de sentido: entender la metáfora como núcleo hermenéutico permite diseñar mundos posibles, forzando connotativamente los límites de la interpretación y ampliar significativamente los alcances de las narrativas de sentido. La metáfora vehicula verdades, racionalidades, creencias al reorganizar una misma realidad y/o descubre otra, revela nuevos elementos y relaciones preexistentes. Si la metáfora permite la conceptualización y reconceptualización del mundo, lo hace también con la organización y articulación de figuras de interpretación al expresar relaciones lingüísticas entre los componentes de los discursos críticos, pues la metáfora se corporeiza siendo capaz de sincronizar, aun extra-temporalmente, relaciones que guardan coherencia interna y parentesco con el fin de estructurar, re-conceptualizar desde una óptica interpretativa figurada en cuanto constructo del lenguaje, cuestión fundamental en la estructura dialógica de las relaciones educativas. Vemos cómo se presenta la imbricación entre diálogo, metáfora y perspectivismo que son eslabones con los que se levantan las narrativas de sentido para la formación relacional.

Finalmente, las afirmaciones anteriores sugieren que la categoría de sentido en la hermenéutica no es el lógico-funcional, sino el ontológico-existencial que responde a las preguntas arquetipo-existenciales del sujeto que constituyen las narrativas de sentido. Por ello, la comprensión tiene que ver con el carácter existencial, la cual capta los límites del mundo, pasando de la mera consciencia o conocimiento superficial de las cosas al fondo misterioso de lo vital y lo real. Lo cual viene a significar que no hay sentido sin un sinsentido, más aún, que el sentido consiste en la asunción del sinsentido o retirada del mismo. Entonces, la categoría de sentido no es, entonces, la mera explicación abstracta de lo real, sino más bien, una explicación implicadora de lo real vivido y de lo real dialogado.

La hermenéutica, como sostiene Blumenberg (1995) considera a la metáfora como

una modalidad auténtica de comprensión de conexiones que no puede circunscribirse al limitado núcleo de la “metáfora absoluta” [no dispuesta] a “ser sustituida por predicados reales” en el mismo plano del lenguaje. Podría decirse que se ha invertido la dirección de la mirada: esta no se refiere ya ante todo a la constitución de lo conceptualizable, sino además a las conexiones hacia atrás con el mundo de la vida, en cuanto sostén motivacional constante de toda teoría [...]. En este sentido las metáforas son fósiles guía de un estrato arcaico del proceso de curiosidad teórica; el hecho de que no haya retorno a la plenitud de sus estimulaciones y expectativas de verdad no quiere decir que sea anacrónico. (pp. 97-98)

La metáfora compromete tanto a la conciencia como a la teoría a retrotraer la intuición con la que se nutren para introducir en lo real los mundos que interpretan y comprenden y, a la vez, ingresar las comprensiones e interpretaciones al mundo, ya que como afirma Blumenberg (2000) la «metáfora [...] no es el añadido subjetivo-fantástico de un observador [al contrario, atribuye una] incomparable significación situacional» (pp. 99-100) para los interlocutores dialógicos de interpretación que reparan perspectivas, renuevan posiciones y ajustan posibilidades interpretativas para la comprensión interhumana.

La r(el)acionalidad se sostiene de aquellas imágenes lingüísticas –discursos, narraciones, textos– que abarcan contenidos semánticos que escapan a las posibilidades de expresión del lenguaje conceptual y objetivadora de la filosofía y la ciencia como asimismo de las narrativas histórico-simbólicas que expresan, por así decirlo, lo no manifestable bajo un aspecto lógico-conceptual, y tiene, por lo tanto, el cometido teórico de abrir horizontes discursivos al dar estructuración hermenéutica a los discursos que apelan a lo no conceptualizable de la formación. Asimismo, tiene una función pragmática, es decir, aporta patrones orientativos a las acciones, expectativas e intereses de los implicados en la práctica formativa inspirándoles un nuevo aire de comprensión. En otras palabras, la r(el)acionalidad representa una configuración discursiva de formas de ver el mundo y de actuar en la historia, como también orienta una experiencia al poner al descubierto un horizonte históricamente cambiante dentro del cual los conceptos experimentan sus modificaciones a partir de su disposición extra-temporal de representación.

3.2. Consistencia conceptual de la relación entre hermenéutica y formación

La filosofía de la educación es aquella disciplina filosófica que se ocupa de estudiar los fundamentos, valores, principios y teorías que subyacen en los procesos y prácticas educativas, enfocándose en la comprensión y la reflexión crítica sobre el fenómeno educativo y busca responder preguntas fundamentales como: ¿qué es la educación?, ¿cuál es su propósito?, ¿cuáles son los valores y principios que la guían, le sostienen y validan?, ¿cómo se puede mejorar la educación? La filosofía de la educación se ocupa de analizar la naturaleza y el significado de la enseñanza y el aprendizaje, así como de la relación entre la educación y la sociedad, la cultura y la política y tiene como objetivo contribuir al desarrollo de una educación más reflexiva, crítica, creativa y democrática, y fomentar el pensamiento crítico y la toma de decisiones informadas en los ámbitos educativos. Por su parte, la educación es un proceso individual, cultural y social que tiene como objetivo principal el desarrollo integral de los sujetos a través del aprendizaje y la formación de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y competencias. Este proceso de aprendizaje se produce en diferentes ámbitos y contextos, como la familia, la escuela, la universidad, la comunidad y la sociedad en general. La educación busca fomentar el desarrollo cognitivo, emocional, social y ético de los sujetos para que puedan enfrentar y resolver problemas, tomar decisiones, desarrollar su creatividad y contribuir a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y democrática. En fin, la filosofía de la educación se ocupa de reflexionar crítica y sistemáticamente sobre los problemas fundamentales que plantea la educación en relación con la formación, así como sobre las condiciones necesarias para que la educación pueda cumplir con dichos objetivos. Bajo esta consideración, la filosofía de la educación tiene como tarea principal analizar y cuestionar los conceptos, valores y principios que subyacen a la práctica educativa, con el fin de comprenderlos y contribuir a su mejora.

Entenderemos por educación como un proceso organizado de enseñanza y aprendizaje cuyo es el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores en los sujetos dada su educabilidad como fruto de la apertura a la comprensión. La educación juega un papel crucial en la formación de una sociedad y en el desarrollo individual, ya que proporciona herramientas y habilidades para el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones informadas. La educación moderna se define, siguiendo a Larrosa (1995) como «una práctica disciplinaria de normalización y control social» (p. 284) y el propósito de este disciplinamiento se explica en la configuración de un sujeto que entrega sus cualidades y capacidades al funcionamiento del mercado laboral propio del capitalismo actual. Pero la educación se debe definir como una práctica de comprensión y diálogo social propio de la hospitalidad dialógica de la Hermenéutica filosófica de la formación relacional. Este disciplinamiento pasando por la competencia bancaria, y hoy

alojada en la competencia capitalista de la educación, se plantea la necesidad de establecer que la verdadera educación es la experiencia, no la competencia o incompetencia, sino la tensión entre ambas, es decir, el proceso dialógico de la práctica educativa con la existencia es lo verdadero.

Considero que la siguiente cita, contiene de forma condensada una definición de educación en el horizonte de la filosofía hermenéutica y, en especial, como aquello que la Hermenéutica filosófica de la formación relacional persigue: la apertura de horizontes de expectativa dialógica que hace la práctica educativa para fortalecer la resistencia humana ante lo incomprensible y buscar incansablemente hacer del mundo un mundo relatado por las narrativas de sentido, como sostienen Koselleck y Gadamer (1997):

Soy plenamente consciente de que la mirada de quien comprende sigue toda huella de sentido y busca siempre el sentido que le permite abrir constantemente, en medio de la insensatez del acontecer y de la historia, algo parecido a horizontes de expectativa, de esperanza, de osadía y de no-abyección. Quizás habría que decir que la fuerza suprema del hombre consiste en esto: resistir a todos los desafíos que la realidad nos impone mediante el sin sentido (*Unsinn*), la demencia (*Wahnsinn*) y la desconcertante absurdidad (*Sinnlosigkeit*), y hacerlo perseverando en una búsqueda incansable de lo comprensible y del sentido. (pp. 99-100)

Siguiendo las coordenadas gadamerianas en torno a la relación e importancia de la formación y de los aportes de la filosofía hermenéutica, tanto Gallagher (1992) como García Amilburu (2002) y otros, consideran a la hermenéutica como una metodología fecunda para comprender el fenómeno educativo, su práctica como su alcance, pues asume las condiciones históricas y socioculturales que configuran la narrativa, el temple y la racionalidad de los sujetos involucrados en la práctica educativa y en todo proceso de aprendizaje. En otras palabras, solo es posible entender el complejo y plurisignificativo proceso educativo desde la radicalidad interpretativa de la experiencia vital individual inscrita en una comunidad histórica de perspectivas, es decir, desde un diálogo razonado y razonador para la comprensión interhumana. La comprensión interhumana es un concepto que se refiere a la capacidad de entender y apreciar los puntos de vista, sentimientos, motivaciones y perspectivas de los demás. Esto implica una habilidad para escuchar y considerar los puntos de vista de los demás, así como para comunicarse efectivamente con ellos. La comprensión interhumana es un aspecto clave de las relaciones humanas y puede mejorar la comunicación, el diálogo y la resolución de conflictos. Además, es esencial para la construcción de relaciones saludables y significativas con los demás. La comprensión interhumana también es relevante en el contexto de la educación, ya que puede mejorar la capacidad del estudiantado para trabajar en equipo, resolver conflictos y construir

relaciones positivas con sus compañeros y profesores. En resumen, la comprensión interhumana es una habilidad importante para la existencia y las relaciones humanas que puede mejorar la comunicación y la resolución de conflictos, así como la construcción de relaciones saludables y significativas con los demás.

Este enfoque hermenéutico sobre la se funda en lo que Duch (1997) afirma:

en el ser humano los instintos que en él como en el de los animales son imprescindibles para sobrevivir, nunca son meramente “naturales”, sino que, en la vida concreta del individuo humano, siempre aparecen configurados y coloreados por una mediación de una cultura concreta. (p. 16)

Vale decir, la conformación de un mundo comunitario a partir del lenguaje rompe la individualidad cerrada abriéndola a la convivencia dialógica, y aquella mediación es dada por la educación para la humanización y la formación relacional para la comprensión interhumana. El interés en la hermenéutica por la educación y formación se ve reflejado en la producción académica sobre Gadamer como pensador clave en la educación (Nixon, 2017), pero también en que dicha apropiación se ha dado en diversos países del mundo como México (Beuchot, 2006; Francisco et al., 2018), España (Planella, 2005; Garreta, 2008; Pérez y Gramigna, 2014, Pagès, 2005, 2016, 2020, 2023), Brasil (Alves, 2011a, 2011b, Hermann, 2002; Flórez, 2001, López, 2013) y Colombia (Barragán, 2015) entre muchos más.

Entonces, podemos decir que la relación entre hermenéutica y formación radica en la lingüisticidad de la experiencia de la finitud de la existencia y de la incertidumbre del mundo, es decir, en que el diálogo se presenta como la figura originaria de la estructura del pensar y, por tanto, como la estructura originaria de la formación al disponer a la experiencia dado que todo hablar humano es finito, pues descansa en él la posibilidad de una infinitud de narrativas de sentido por interpretar lingüísticamente. Por ello, la experiencia, es originariamente dialógica, pues se realiza desde una situación proyectada que articula la interceptación de esta y se comprende interhumanamente. La formación apela a una teoría de la formación humana enmarcada en una tradición cultural heredada y canalizada por las narrativas de sentido, abriendo la experiencia hermenéutica a una experiencia de comprensión y, por ende, a una experiencia lingüístico-dialógica.

La formación dialógica es un ascenso a la humanidad desde la humanidad misma, es decir, como dice Gadamer (2005) el resultado del proceso del devenir formativo (pp. 40-41). El mundo humano es un mundo en diálogo, pues el lenguaje cumple una función simbólica que articula un cosmos material de acciones y un cosmos inmaterial de significados, lo que constituye, como hemos venido diciendo, las narrativas de sentido de la totalidad de lo real. Por ello, la finitud humana no es un límite, es la apertura al otro. Es aquello que determina la necesaria entrega al

otro. Ser es ser en relación dialógica, en palabras de Dutt (1998):

La hermenéutica es el arte de la comprensión [y] tiene un carácter de diálogo [...]. Nuestra forma de vida tiene carácter “yo-tú” y carácter “yo-nosotros” y carácter “nosotros-nosotros”. En nuestros asuntos prácticos dependemos del entendimiento mutuo, de la comprensión en este sentido. Y la comprensión tiene lugar en el diálogo. (pp. 96-97)

Si bien Gadamer, establece la practicidad del carácter dialógico de la comprensión, consideramos que fundamenta una hermenéutica relacional o una racionalidad hermenéutica propia del diálogo formativo, por ende, una formación relacional.

Respecto de las ideas expuestas, podemos afirmar que el *telos* de la formación es la comprensión interhumana y que su *ethos* es el diálogo, por ello, la esencia de la práctica educativa es hermenéutica. La relación educativa desde la perspectiva hermenéutica es una experiencia comunitaria de reconocimiento y cuidado. Como afirman Bárcena y Mélich (2000)

ese otro con el que me relaciono, y que me permite la entrada en un espacio asimétrico de alteridad, como fuente de responsabilidad y respuesta a su llamada, es otro que reclama una relación de hospitalidad con él, una relación desinteresada y gratuita (p. 146).

Dado que la excesiva instalación de la competencia como criterio de calidad y formación para el mercado, ha llevado a la educación a discursos instrumentales carentes de fundamentos antropológicos y éticos más cercano a la capacitación, es probable que nos hallemos en un contexto de redefinición del concepto, la utilidad y la estructura del saber. Esto exige el replanteamiento de la naturaleza y función tanto de la educación como del conocimiento lógico y filosófico. Se evidencia que la disolución de los grandes ideales en el ámbito de las ciencias sociales y de las humanidades evidencian la importancia y alcance de esta cuestión. De modo específico, los numerosos trabajos que han puesto su empeño en descifrar la dicotomía entre los requerimientos humanizadores del presente y la sólida y eficiente herencia racionalista en la educación, posicionándose a favor de uno u otro lado de la contienda teórica, son expresión de la importancia que se conceden a los diseños y procesos educativos en la configuración de la concepción de la sociedad, de los sujetos que la componen y de las relaciones que se establecen en la constitución de un saber común. Pero no así diseñar procesos formativos para la edificación interhumana. La educación se define como aquel proceso solidario en el que cada cual acepta siempre al otro en un horizonte de entendimiento mutuo. El diálogo nos sirve para comprender lo real, el mundo y comprendernos a nosotros mismos insertos en él. Lo que queremos es relevar el tránsito educativo

desde el animal racional hacia el animal r(el)acional.

Reconoceremos el carácter interpretativo de la reflexión filosófica sobre el fenómeno de la educación, por lo tanto, el núcleo de toda educación es el reflexionar sobre la autocomprensión humana, la comprensión como categoría relacional y la formación como categoría existencial, en otras palabras, una hermenéutica de la formación relacional donde se encuentran el carácter racional del sujeto y su necesidad relacional para existir humanamente en un mundo que se nos muestra incierto y frágil para una existencia igualmente frágil. Por lo tanto, digamos, que consideramos que la hermenéutica y la formación tienen una fraternidad conceptual en la practicidad, vale decir, en su objetivo final de ejercicio de solidaridad humana que contribuye al desarrollo humano integral, según Wierciński (2010) el

objetivo real de la educación [formación] no es apoyar la falsa confianza en los propios tesoros intelectuales hacia la autosuficiencia y la independencia óptimamente orquestada, lo que contribuye enormemente a la percepción social de una persona bien educada como orgullosa y arrogante. Es más bien ayudar a descubrir la imagen acabada de lo que significa ser un ser humano y cómo vivir una buena vida. (p. 31)

Según Vilanou y Laudo (2017) «Gadamer se inscribe en la tradición de la *Bildung* neohumanista al recalcar la prioridad del lenguaje y de la cultura en el proceso de formación» (p. 181). El pensamiento gadameriano se inscribe en una tradición que considera a la formación como un proceso de la propia voluntad de carácter autónomo con representantes tales como Rousseau (2011), Kant (2004), Nietzsche (2009), Simmel (2008), Freud (2011), Adorno (1998), Gadamer (2000) en el que el docente cumple con una colaborativa función de estimular, potenciar, incitar, provocar, mediar la propia voluntad del estudiante que se forma, autoforma y se transforma en un diálogo habilitante y edificante de la humanidad. Podemos definir por pedagogía hermenéutica, que seguiremos llamando formación relacional, como un enfoque educativo que se basa en la comprensión interpretativa y significativa de la experiencia educativa, pues se enfoca en entender la perspectiva y el contexto y en utilizar esa comprensión para guiar la enseñanza y el aprendizaje. Vilanou y Laudo (2017) consideran que el enfoque de pedagogía fenomenológico-hermenéutica es

una suerte de tercera vía que entronca con la pedagogía de las ciencias del espíritu, con la fenomenología y la hermenéutica. Esta pedagogía aspira a recuperar el mundo de la vida (cosificado por la ciencia moderna y el materialismo, pulverizado por la eficiencia pragmatista) a fin de salvar lo que el hombre tiene como más valioso: su propia vida, una realidad libre y vital, jalonada de vivencias y experiencias, desde una interpretación crítica (p. 184).

La idea central de la pedagogía hermenéutica es que la enseñanza no solo debe transmitir conocimiento, sino también ayudar al estudiantado a desarrollar una comprensión significativa y profunda no solo de la materia o alcanzar el logro de ciertos objetivos, sino de develar las narrativas de sentido propias del proceso educativo en el cual ellos son el centro. Además, persigue los aspectos únicos, individuales y sociales de la existencia, tanto en sus expresiones externas como en las experiencias internas vividas. En tanto que cada sujeto, desde distintos y nuevos horizontes, comprende sentidos nuevos en un proceso infinito de interpretaciones en la que «la educación es educarse y la formación es formarse» (p. 11).

Según la tradición hermenéutica y en palabras de García (2012):

la comprensión del significado se lleva a cabo en tres fases: intelección, explicación y aplicación. El problema hermenéutico de la aplicación es el tercer paso clásico de la hermenéutica, vagamente definido: *subtilitas applicandi*. El romanticismo muestra que comprensión e interpretación son inseparables; la interpretación es la forma explícita de la comprensión. (p. 378)

La práctica educativa es profundamente interpretativa, por ende, se sostiene de vigas hermenéuticas para la comprensión de lo que acontece en la relación educativa: la r(el)acionalidad educativa basada en una hermenéutica dará paso a una formación para la mediación entre la humanización y la competencia. Pues bien, éstas se cumplen cabalmente en cualquier experiencia educativa, porque se aprende algo cuando se capta su significado y no cuando se recibe pasivamente una información. Las cosas solo adquieren un propósito cuando se apropian por parte del sujeto que se pone en condiciones y situación de aplicarlas.

Como hemos insistido, Gadamer ha llevado a cabo una suerte de radicalización de la problemática filosófica de la comprensión donde el lenguaje pertenece a las esferas ontológicas, antropológicas, epistemológicas y políticas del sujeto de corte existencialista y universalista, pues no solo nos sitúa en un mundo, sino que le confiere significado y ese significado adquiere sentido al ser compartido comunitariamente en la historia.

Siguiendo a Pagès (2020)

Se puede pensar en la actualidad de la hermenéutica como Filosofía de la Educación [...] recuperando tres temas fundamentales para la Pedagogía: a) la historicidad, entendida como el impacto de la historia en nuestras biografías; b) la tradición, en su dimensión de prejuicio respecto del que debemos posicionarnos, pero del que no podemos deshacernos; c) la comprensión como una modalidad de diálogo en el lenguaje. Desde el punto de vista de la hermenéutica filosófica, podemos afirmar que la educación, al transmitir valores, herencia cultural, lenguajes e ideas, «emprende un

doble propósito: por una parte, conducir al educando al lugar del saber heredado a través de la instrucción; por otra inspirar una interrogación sobre el saber heredado simbólicamente productiva, abriendo nuevos significados, permitiendo otras lecturas y ampliando la perspectiva de sentido. (p. 101)

Si bien la hermenéutica es imposible reducirla a un método pedagógico por una contradicción conceptual, si es posible establecerla como una mediación educativa con una finalidad práctica. La experiencia dialógica de la hermenéutica se realiza entre el reconocimiento de lo abismante del saber y la incompletud de la naturaleza humana de comprensión. Lejos de la normatividad pedagógica y cerca de la r(el)acionalidad educativa. Cabe decir, que la pedagogía hermenéutica [formación relacional] es posible definirla como una corriente pedagógica que se basa en el análisis crítico de la interpretación y comprensión de los textos, símbolos y lenguajes utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, enfocándose en la interpretación de los valores y significados socioculturales presentes en los textos, en la tradición y en los discursos que se utilizan en la educación que son compartidos entre el y la docente y el y la estudiante, fomentando una educación crítica, que permita analizar y cuestionar los discursos y las prácticas sociales y educativas. Para Pagès (2020)

la hermenéutica no puede ser reducida a un simple método pedagógico: la “pedagogía hermenéutica” incluye la hermenéutica como horizonte teleológico, al nivel de las finalidades educativas que dan sentido a la propia práctica. Sin embargo, no es posible hablar de una hermenéutica pedagógica, porque la hermenéutica no puede transformarse, bajo ningún concepto (so pena de convertirse en un simple instrumento) en una norma o en una prescripción. Siguiendo a Fullat¹ (1984) podemos diferenciar entre la Pedagogía como un discurso prescriptivo, la teoría de la educación como un discurso descriptivo y la Filosofía de la Educación como un discurso crítico o interrogativo (crítico en el sentido kantiano del vocablo griego *krinein*, separar, distinguir). Así pues, cuando el Manifiesto propone “pasar de una pedagogía hermenéutica a una hermenéutica pedagógica” plantea una *contradictio in terminis*. Si definimos la Pedagogía como una ciencia normativa de la educación, cuyo objetivo es prescribir el modo en que debe organizarse y ser llevado a cabo el acto de educar, en el sentido del deber-ser, resulta imposible plantear la hermenéutica como una Pedagogía, porque lo que precisamente la caracteriza en calidad de Filosofía de la educación es su condición irreductible a toda prescripción o norma

¹ Fullat, O. (1984). *Verdades y Trampas de la Pedagogía. (Epistemología de la educación)*. CEAC.

que dirija una acción. Al contrario, el giro ontológico de la hermenéutica de Gadamer propone precisamente revertir la idea de la hermenéutica como un mero método, a pesar de la riqueza y complejidad de sus aplicaciones conocidas en el ámbito de la religión, el derecho y la música o la literatura. (pp. 101-102)

¿Dónde se establecen las relaciones, aproximaciones, lejanías y límites entre educación y hermenéutica? Consideramos que es en el cruce entre interpretación y comprensión con el lenguaje y el mundo, es decir, en la relación estructuradora y abarcadora de la historia en la que experimentamos como movimiento básico de la existencia humana. Este mismo cruce es aplicable a la formación, en el momento en que esta se define como una interpretación y comprensión consensuadas en la interacción formativa entre la educabilidad y el aprendizaje. La educación entendida como proceso dialéctico de socialización –tradición sociocultural– y autonomización formativa –autoformación, formación y transformación crítica– es un lugar de diálogo por excelencia, pues sitúa una palabra que traspasa la apropiación del conocimiento para ser conducidos hacia la formación en el horizonte comprensivo del otro, pues el diálogo se desarrolla en una comunicación bidireccional, formándose como una ontolingüística dialógica constitutiva de la formación relacional como práctica educativa.

El problema central de la formación es atender a las narrativas de sentido, pues todo proceso educativo incuba una interpretación y entreaña una comprensión y se exprese su profundo parentesco hermenéutico. La formación se juega en la mostración y retiro del formador, con el fin de que emerja el sentido ante la existencia del formando. El diálogo muestra el camino al sentido de la existencia que emerge lingüísticamente en la experiencia hospitalaria de la palabra del otro. Una formación relacional permitirá interpretar los lenguajes con los cuales se ha definido la enseñanza sabiendo que, como reflexionan Maceiras y Trebolle (1990) «no hay progreso sin pasado ni tradición sin futuro» (p. 15) como tampoco hay ni pasado ni futuro sin una comprensión de la propia finitud existencial y que solo en la conciencia de la historicidad es posible ampliar nuestros horizontes y perspectivas fusionadas por el diálogo entre existencias, pues el conocimiento, la cultura y el marco teórico donde se inscribe la formación humana son constructos cuyo sentido viene dado por la historicidad de los conceptos como también en el ser mismo del sujeto. En este orden de ideas Bárcena y Mèlich (2014) afirman:

Como seres interpretativos en busca de sentido y comprensión, el ser humano es un ser hermenéutico [...], un “mediador”, un ser que tiene que transitar espacios intermedios, espacios textuales en los que se guarda el secreto de sí mismo. Tiene pues que aprender el arte de descifrar las significaciones indirectas, el arte mismo de

la hermenéutica. (p. 108)

Si el horizonte teórico de la formación es transformar la información que obtenemos de lo real a partir de la sensibilidad, racionalidad y relacionalidad y convertirla en conocimiento y este conocimiento transformarlo en educación, estamos frente a la actividad humanizadora que sitúa al sujeto no solo en lo real, sino que lo sitúa humanamente entre los sujetos en una interacción subjetivada de identidades y existencias. De ello, entonces surge el horizonte práctico de la educación, y llega a ser una actividad teórico-práctica simultánea donde el sujeto es también objeto de la acción educativa. En esta imbricación o coimplicación es donde se dibuja el lugar para la formación relacional como la filosofía aplicada a la educación, pues el objetivo final de la educación es desarrollarse juntos en la existencia mediante la comprensión de los demás.

Al interior del proceso hermenéutico, la formación intenta reconocer los acontecimientos de la práctica educativa de los sujetos coimplicados en ella, quienes dialogan acerca de la existencia, comparten saberes y trazan significados. Para Bárcena y Mèlich (2014) no solo somos lo que recordamos, sino somos lo que decimos en un constante diálogo con uno mismo externalizado por el lenguaje que nos trae y retrotrae en el encuentro con el otro, nos retira y nos repone, nos externaliza, libera y expone en el límite que marca el diálogo entre el lenguaje y el mundo, pues en nuestras sociedades, además, pretenden ese progreso promoviendo una cultura tecnológica para la cual la tecnología es un sistema totalizador. Una sociedad en la que “educar” constituye una tarea de “fabricación” del otro con el objeto de volverlo “competente” para la función a la que está socialmente destinado, en vez de entenderla como acogimiento hospitalario de los recién llegados, es decir, una práctica ética interesada en la formación de los sujetos. (p. 22)

La hermenéutica nos recuerda contantemente, usando las palabras de Moreu y Prats (2010) que «la educación, como faceta humana, es un pensar y repensar, un leer y releer, una múltiple y constante interpretación» (p. 86); la formación relacional girará en torno a la interpretación de la educación como mediación ligada profundamente a la hermenéutica como interacción educativa, en la acción y en la práctica orientándose hacia la interpretación y comprensión del mundo, como afirma Mendoza (2008), donde se inscribe la dimensión práctica de la educación, incidiendo en el curso de la acción educativa (p. 127). Interpretar la formación desde esta perspectiva hermenéutica, significa penetrar en los pliegues ocultos de sus prácticas educativas, pues la hermenéutica incide en el aprendizaje humano en la perspectiva teórico-práctica. El lugar de realización de la formación relacional es la educación, pues es en su ejercicio formativo es donde el proceso de humanización alcanza su coherencia interna, consistencia contextual y consenso común.

Existe una tradición sustancial del diálogo descrito por primera vez por Sócrates. En tiempos más modernos, varios dialoguistas han defendido el poder y el valor del diálogo como una forma de comunicación tanto equitativa como emancipatoria tales como Buber (2004), Gadamer (2005), Gergen (2009); Hirschkop y Shepherd (2001), Isaacs (2008), Poulakos (1974), Wierciński (2010) donde educar es cultivar una especial sensibilidad hacia el ejercicio de la libertad y de una profunda voluntad de aprender sobre uno mismo y, con ello, aprender del otro y de lo que se trata la humanidad r(el)acional. Por su parte, autores latinoamericanos tales como Freire (1970), Flickinger (2014), Hermann (2002), Barragán (2005), Molino (2014), Flórez (1994), Rillo (2009), Carvalho (2007) y Aguilar (2007) han desarrollado cada uno con sus alcances, una propuesta de aplicación de la hermenéutica en el ámbito educacional en sus países. No obstante, nuestra propuesta es la aplicación no desarrollada de un diseño hermenéutico para la formación relacional.

La educabilidad o necesidad formativa de humanización que nutre a la educación y configura la experiencia del saber y del aprendizaje tiene su origen en una suerte de diálogo previo entre una, en palabras de Ipland (1999) «lógica interna, de una dialéctica del concepto con la existencia humana» (p. 49), que tiene la función de orientar al sujeto al interior de la sociedad y de la cultura: la educación es el primer eslabón para el desarrollo de la humanidad y el último cabo que asegura el significado de la pregunta qué es el sujeto. Es decir, la educación responde a la proyección del sujeto tanto en su existencia como en la cultura; proyectado a la plenitud de su existencia, dado forma a las cualidades y capacidades humanas en el cultivo de la razón, de la sensibilidad, forjando la libertad e interrelación social. Esta proyección tiene un mediador que es el lenguaje cuya naturaleza es dialógica y cuya finalidad, es la comprensión como experiencia vital y humanizadora de la necesidad formativa. Siguiendo en esto a Rubio (2013):

La pedagogía se nos presenta como un gran texto que ha tenido la propiedad de orientar las decisiones futuras de nuestras sociedades y, a la vez, plasmar progresivamente en el presente dichos proyectos en una conciliación teórico-práctica inserta en la complejidad de la realidad cultural y social que ella misma contribuye a construir, apoyándose en la comprensión y orientación (explicación y carácter normativo de la realidad pensada), rasgos disciplinares que han sido desplegados configurando una racionalidad particular en torno a los fines que la mueven. (p. 375)

La formación relacional hunde sus raíces en un diálogo vivificante y humanizador en tanto práctica comprensiva, por tanto, requiere de una suerte de primacía hermenéutica en la construcción del saber que sirva de base para un aprendizaje basado en la experiencia hermenéutico-dialógica de la r(el)acionalidad educativa. La comprensión es la interpretación lingüística de los fenómenos que experimentamos en la existencia, entendida como fuente de las

narrativas de sentido. Gadamer descubre que la hermenéutica es una experiencia más amplia que la conciencia del sujeto, es decir, la experiencia de ser en el tiempo, de que el tiempo es el ser es la manera en que la existencia revela al ser que le comprende y la manera en que le ser revela a la existencia, pues somos seres de sentido arrojados a un mundo en el que coparticipamos en su conformación y transformación como seres de lenguaje, Gadamer (2004) explica:

No es la comprensión soberana la que otorga una verdadera ampliación de nuestro yo prisionero en la estrechez de la vivencia, como supone Dilthey, sino el encuentro de lo incomprensible. Quizá nunca conocemos tanto de nuestro propio ser histórico como cuando nos llega el hálito de mundos históricos totalmente extraños. El carácter fundamental del ente histórico es ser revelador, ser significativo, en el sentido activo de la palabra; y ser para la historia es dejarse que algo signifique. Sólo así surge [la] auténtica vinculación entre el yo y el tú; sólo así se construye entre nosotros y la historia lo vinculante del destino histórico. (p. 40)

Si el lenguaje existe para tomar posiciones en el mundo con el diálogo asumimos la finitud, como afirma Gadamer (1998a) en el

camino de verdad del diálogo, cuyo modo de realización tiene que ver siempre con anamnesis y, con ello, con el lenguaje. Este es el lenguaje de la conversación, despertar convicciones e ir permanente más allá de sí mismo, que no permite nunca llegar a comprender la cuestión de forma completa. (p. 230)

Un camino que supone tres aspectos fundamentales: reconocimiento de todo otro como igual; libertad para proponer cada cual sus ideas sobre lo que puede ser mejor para todos; y coherencia existencial entre las ideas propuestas y las prácticas sociales y ciudadanas de cada uno. ¿Cómo se revela el lenguaje? En el diálogo, porque el *lógos* nace en la conversación y allí, en el diálogo con el otro, el lenguaje manifiesta su verdadera naturaleza. Ninguna experiencia humana es extralingüística, es decir, que se genere fuera de la comunidad de diálogo. Por medio del diálogo se alcanza la comprensión y el acuerdo con el otro, y se realiza en modo efectivo lo social, que se construye como una comunidad de diálogo donde el pensamiento mismo es de naturaleza dialógica: «todo pensar es un diálogo consigo mismo y con el otro» (p. 96).

Cabe preguntarse ¿qué revela el diálogo? En Gadamer (2004) el diálogo es la libre y hospitalaria «articulación de un mundo común» (p. 6) donde se juega la verdadera humanidad comunal de reconocimiento y cuidado: «éste es en mayor o menor grado, y lo subrayo, el rasgo esencial de todos nosotros. El hacerse capaz de entrar en diálogo a pesar de todo es, a mi juicio, la verdadera humanidad del hombre» (p. 209). La comprensión se expresa en el diálogo y la

experiencia se relaciona con la tradición que es lenguaje relacional. Solo a través del diálogo, la comprensión estará vinculada a una interpretación orientadora de la acción, es decir, hacia la formación y cambio de actitudes, esta comprensión se hace desde una acción comunicativa – Habermas (1987)–, expresada desde la intención del habla de un sujeto con otro, permitiendo la autoformación, formación y transformación. Además, el diálogo es la posibilidad de comprensión de las narrativas de sentido en tanto dinámica de la autotranscendencia de la inmanencia en una expansión hacia el otro. El diálogo nos incorpora en la comprensión, mediada por el lenguaje –la cosa misma– y no en un proceso dirigido intencionalmente por reglas apriorísticas, sino que, siguiendo a Gadamer (2005) «en cuanto comprendemos estamos incluidos en un acontecer de la verdad y llegamos siempre demasiado tarde cuando queremos saber qué debemos creer» (p. 585). El diálogo es el indicador de la lingüisticidad de la experiencia humana de mundo donde la interacción democrática, igualitaria y respetuosa con el otro, indica la capacidad de comprender, usar y aplicar el lenguaje dialogal para la plenitud de la humanidad. La experiencia dialogal del lenguaje es el espacio intersubjetivo propio de la verdad develada en la interacción entre los sujetos mediados por la nostreidad: «la conversación posee una fuerza transformadora. Cuando una conversación se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma» (p. 206), en la que una incapacidad para el diálogo en el Otro vendría a ser en realidad el reconocimiento de la propia incapacidad para el diálogo en el yo. Tal incapacidad no es una cualidad inmanente a la naturaleza humana, por lo tanto, es posible de modificar, modelar, educar una adecuada capacidad hermenéutico-dialogal de comprensión de la interpretación del otro. Aquí la experiencia hermenéutica alcanza su autenticidad como experiencia humana de reconocimiento inserta en la tradición histórica entendida no como una sucesión objetiva de hechos regidos por lógicas instrumentales de conveniencia, competencia, conflicto y lejanía, sino como una implicación subjetiva de interpretaciones bajo lógicas substanciales de convivencia, encuentro, mediación y relación.

Insistamos en este punto, que la filosofía de la educación es, en palabras de Fullat (1987) un decir sobre los hechos educativos y formativos, decir que tiene que ver con la teoría, con la *sophía* y con la *phónesis* (p. 15). Consideramos que con una Hermenéutica filosófica de la formación relacional, estos elementos convergen en el diálogo cuya función de reducir la ambivalencia en la comprensión y el déficit de reconocimiento ético en tanto experiencia constitutiva de la subjetividad, lógica de la experiencia hermenéutica y responsable de convertir la lógica y la semiótica en narrativas de sentido, pues para Gadamer (1998a)

el verdadero estar-con es comunidad lingüística, y esto vale también para el contacto con otros pueblos, otras costumbres u otros tiempos [...]. El lenguaje consiste en

conversación. Es una forma de relacionarse con, tanto a la hora de conservar lo antiguo como a la hora de renovar. Téngase en cuenta que una conversación no se limita a intercambiar información, sino que sirve también para aproximarse. Allí donde se logra realmente una conversación, los interlocutores ya no son exactamente los mismos cuando se separan. Están más cerca el uno del otro. Hablar es un hablar conjunto, y esto crea algo común. De esta manera todos practicamos con el otro y en el otro nuestro juicio [...]. Hablar es hablar-conjuntamente, es la forma de elaborar conceptos y orientarnos en el mundo. (pp. 231-233)

Es una constante teórica de la historia de la educación que la situación de la investigación sobre lo educativo, lo educacional, la educación, etc., ha estado marcada por el dogmatismo de la instrumentalización de la competencia, del rendimiento y de la evaluación. La hermenéutica supera la hermética de los paradigmas educacionales que establecen la relación sujeto-objeto como una relación de competencias y de dominio, en palabras de Bárcena y Mèlich (2000): «el ser humano, entonces, sería un robot y la educación, un adoctrinamiento» (p. 77). El adoctrinamiento es sinónimo de que el sujeto aprenda sin comprender lo que debería comprender y sin considerar la diversidad de posibilidades, la multiplicidad de perspectivas y la riqueza valórica de la diferencia. Como afirma Foucault (2005b):

Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican [...]. ¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? (pp. 44-45)

A la conexión narrativa propia de la hermenéutica filosófica de la formación podemos llamarle estructura de representación en cuanto posibilidad de combinación discursiva. De tal forma, sus discursos se conectan con lo real o la historia desde la interpretación y en este caso, responden a las exigencias propias de las narrativas de sentido sobre la representación:

Lo que se da a aprender, en la modernidad, es un saber atrapado con autoridad y transmitido con neutralidad, un saber por el que el aprendiz transita ordenadamente para ser atravesado por la aguda flecha de la palabra del libro que se lee. Es un saber que ya no “sabe”, porque a nada “sabe” en realidad. Un saber sin sabor. (p. 153)

Señalemos que los principios más representativos de la formación para la hermenéutica son: la ampliación de sentido; la autonomía del objeto y la atención de las tradiciones; la creatividad;

la conciencia de la propia historicidad; y, la consciencia dialógica, siendo esta última la que representa la subjetividad de la conciencia de la propia situación situada y determinada por las coordenadas históricas como además, el protagonismo en la historia y su dependencia, la creatividad en la comprensión de las narrativas sean textuales, culturales o de sentido, abriendo a nuevas perspectivas sobre lo traído por la tradición como horizonte interpretativo y claramente, el diálogo en tanto dialéctica abierta y situada, ensancha la unidad del círculo metodológico. Particularmente, la hermenéutica cumple la función de estructurar las narrativas de sentido de todo lo lingüístico a través de la práctica dialógica, como afirma Gadamer (2004):

la auténtica coordinación de los seres humanos se produce como resultado de ser cada cual una especie de círculo lingüístico y de que estos círculos se tocan y se amalgaman constantemente [...]. El lenguaje auténtico que tiene algo que decir [...] busca palabras para llegar a los otros, es una tarea humana general... pero una tarea especial para aquel que intenta trasvasar una tradición escrita al discurso hablado. (p. 224)

No podemos dejar de lado que la formación se juega en el intercambio entre subjetividades, alteridades y existencias donde el diálogo es el mediador entre el concepto y la experiencia educativa. Aquello que acontece en la interacción dialógica entre el mundo, el sujeto y la palabra es lo que constituye como el suelo relacional de la humanidad y, por ende, del signo más propio de la experiencia educativa.

Sobre la base de las consideraciones anteriores y cómo ya hemos mencionado antes, podemos afirmar que la hermenéutica resulta una metodología fecunda para comprender el fenómeno educativo (Gallagher, 1992; García Amilburu, 2002) y lo es toda vez que atiende a los diferentes elementos históricos y socioculturales que configuran el pensamiento y la experiencia vital de la historia, como afirman Moreu y Prats (2010): «la hermenéutica nos recuerda contantemente que la educación, como faceta humana, es un pensar y repensar, un leer y releer, una múltiple y constante interpretación» (p. 86), es decir, la hermenéutica es posible considerarla como una vía de acceso a la comprensión de la educación. Las narrativas de sentido propias de la hermenéutica son solo alcanzables si la misma hermenéutica es el proceso con el cual se manifiesta la verdad. Reconoceremos de tal forma el carácter interpretativo de la reflexión filosófica sobre el fenómeno de la educación, por lo tanto, el núcleo de toda educación es el reflexionar sobre la autocomprensión humana, la comprensión como categoría relacional y la educación como categoría existencial, en otras palabras, una hermenéutica de la r(el)acionalidad educativa donde se encuentran el carácter racional del sujeto y su necesidad relacional para existir humanamente. La especificidad y densidad hermenéutica de lo educacional en un análisis y exploración de los

supuestos hermenéuticos de la educación, entendida como un acontecimiento relacional sociotemporal entre el sujeto y el mundo.

Para Prats (s/f)

la educación es un fenómeno que se explica por la posición que educador y educando tienen en un contexto social, cultural, lingüístico y político limitado históricamente. Bajo una perspectiva hermenéutica, toma fuerza la idea de “el otro”, tanto desde la perspectiva del educador (que tiene al educando en frente, como a “otro”), como desde la perspectiva del educando (que también tiene a un educador en frente, pero seguramente tiene más educandos cerca, otros “otros”). (p. 14)

Pensar la educación como formación relacional implica asumir como destaca Cánovas (2014) que «educar significa hacer configuraciones tomando un determinado modelo que se realiza con un sentido trascendental» (p. 179). Tomando esto en cuenta como un criterio hermenéutico, podemos establecer que la constitución dialógica de las narrativas de sentido de la formación relacional descansa en la práctica comprensiva de la educación, es decir, considerar a la práctica educativa como experiencia constitutivamente hermenéutica donde la teoría y la práctica convergen en la dialoguicidad para la comprensión interhumana.

El sujeto es un animal que interpreta para comprender al mundo, a sí mismo, al otro y a las infinitas relaciones inscritas en su destino de búsqueda y recolección de las narrativas de sentido. Por ello, como hemos dicho en otro lugar (Vergara, 2008a) el

telos dialógico gadameriano no es otro que la comprensión –formación, educación, humanismo–, en el sentido del entendimiento entre quienes dialogan genuinamente sobre aquello en que se funda viene dado por una orientación compartida, recíproca hacia y sobre el asunto de la conversación, apareciendo complementarios en el marco de la “comprensión dialógica” y en la experiencia vital y subjetiva –limitada, finita y provisional– de la realidad y del mundo. (p. 195)

El lenguaje es fundamentalmente una retícula relacional y para llevar a cabo este cometido, consideramos que se sirve de la hermenéutica como disciplina cognoscitiva generalizada o como la define Ortiz-Osés (1975) «proceso crítico-explicativo de comprensión» (p. 121) de formalización o teorización general del modo interpretativo y comprensor que busca esclarecer el acontecimiento de la interpretación que se enmarca en el esfuerzo hermenéutico por hacer notar, fundamentalmente, que lo humano es una condición interpretativa cuyo centro es el lenguaje como mediador universal de las narrativas de sentido y que encuentra su realización en la interpretación.

Esta hermenéutica como teoría filosófica para la educación no interpreta sino a condición

de interpretarse a sí misma en tanto que interpretación, y justamente este desdoblamiento reflexivo efectuado hace la unión entre la proliferación de semejanzas de las figuras con el orden de la crítica. Lo mismo sucede, en cuanto a la comprensión, cuando ese desdoblamiento reflexivo hace la unión entre la interpretación de diferencias con el orden narrativo. La hermenéutica se instala sobre el fondo de representación irreductible de lo que hay de pensable en una continuidad de las narrativas de sentido, por ello, es un acontecimiento subterráneo y subsidiario de un fondo cognoscible de comprensión que permite percibir el movimiento de las combinaciones posibles en las formas de interpretación basadas en la representación con lo que en ella se muestra. Esta hermenéutica no busca la comparación y conjunción o acumulación de un aspecto determinado de manera absoluta u objetiva, sino que busca abrir una nueva visión epifánica de representación como un particular modo de interpretación sobre las conexiones ocultas de los acontecimientos, con el fin que devenga experiencia hermenéutica de apropiación de la comprensión.

Podemos ver a este proceso transformativo como aquella visión desde la multiplicación de perspectivas como la guía necesaria en esta pluralidad interpretativa como red de comprensión y, a partir de ello, entendemos la expresión de los polos de las narrativas de sentido-interpretado y de los diálogos de interpretación-para-un-sentido que orienta las conjugaciones propias del diálogo en el contexto formativo. La acción de la hermenéutica no es otra que abrir la trastienda de la representación y descubrir una trama que tiene un fundamento metafórico, arquetípico, instituyente de la crítica y organizadora de la experiencia hermenéutica, pues trabaja intuitivamente a partir de la clave de apertura de la comprensión y articulación de interpretaciones. La hermenéutica persigue una apertura para la comprensión de las diversas interpretaciones y como afirma Blumenberg (2000)

se ocupa de aquello que no solo debe tener o no tener un sentido determinado, que pueda mantenerse a través de todas las épocas, sino de lo que, justamente por su polisemia, asume en su significación sus variadas interpretaciones [con] la capacidad de enriquecerse mediante una interpretación continuamente nueva [...], nuevas formas de lectura, en ser soporte de nuevas interpretaciones. Únicamente con el tiempo y en amplios horizontes [narrativos] se realiza lo que no puede estar ni ser poseído simultáneamente, de una vez para siempre, en un estado de univocidad. (p. 23)

La hermenéutica es el medio racional para el acceso colectivo a la verdad como un camino dado por el habla y el lenguaje, pues el conocimiento hunde sus raíces en las relaciones humanas precientíficas y prereflexivas entre los sujetos, lo que permite la apertura a nuevos significados y narrativas de sentido de la práctica educativa. La hermenéutica sitúa a la formación relacional como

su propio objeto de estudio en los márgenes de sus diversos modos de ser y múltiples diferencias. Además, la hermenéutica amplía los campos de significación cerrados por la racionalidad instrumental, dándole a la formación una apertura de horizontes de comprensión interhumana. El reduccionismo impuesto por la racionalidad instrumental del control a los procesos educativos interfiere a los procesos colectivos de construcción de las narrativas de sentido y, por ende, cierra los caminos propios del aprendizaje a través del lenguaje común como fruto de un consenso sobre lo fundamental: la comprensión interhumana.

En esta dirección de ideas, la Hermenéutica filosófica de la formación relacional abre la perspectiva para un proceso formativo no reducido en la manipulación de las técnicas de enseñanza y aprendizaje, debido a resultados que, supuestamente, serían los mejores. Aunque esta reducción en el proceso de entrenamiento a técnicas, como lo muestra lo real, se ha producido en los últimos tiempos, lo que permite un mayor control de la práctica educativa, debe reconocerse que siempre terminan estandarizando un ideal de entrenamiento mientras ignoran la alteridad y, de alguna manera, excluyendo del proceso a cualquier sujeto que no se ajuste al estándar de cientificidad idealizada. Claramente, el valor de la hermenéutica aplicada a los procesos formativos estriba en la consideración de la pluralidad de los conceptos pedagógicos referidos en la práctica educativa, abriendo los caminos hacia una legítima formación y no establecer un camino único dibujado por el control y la incertidumbre. La formación y la autoformación son procesos que incluyen la incertidumbre del diálogo como experiencia legítima de capacidades y límites, de promesas y de riesgos. Veremos esto más adelante. La educación o formación relacional no solo está en constante riesgo, sino que es ese riesgo. Por tanto, la propuesta por una Hermenéutica filosófica de la formación relacional valora la experiencia del otro para hacer la experiencia de fusionar horizontes y generar comprensión. De tal forma, la formación relacional se juega entre la certeza de la educabilidad, el riesgo de la relación y práctica y la imprevisibilidad de la experiencia misma.

Entendemos que, como resultado, la comprensión solo es posible a través de la interpretación que hace el sujeto y, como esto siempre es bastante diferente, el método utilizado por él para interpretar no puede ser único. Un solo método no es suficiente para garantizar un proceso educativo adecuado a la experiencia humana del existir. El pensamiento, según las concepciones reduccionistas, que apoya la adopción de técnicas se justifica por la capacidad que tiene la técnica de intervenir y obtener rápidamente los resultados deseados. El problema surge cuando la técnica intenta anular todo, alcanzando un nivel universal de seguridad, pero inevitablemente termina cayendo en contradicción y falla poco después, ya que no es posible adaptar el proceso educativo a su metodología. La comprensión del proceso educativo nunca alcanza una transparencia total, lo que nos obliga a admitir que es una ilusión considerar que

podemos aclarar todas las motivaciones e intereses que subyacen en la experiencia educativa. Con esto, la teoría hermenéutica señala que los procesos de los aspectos educativos y pedagógicos que reflejan el movimiento de la existencia humana, que es la tensión entre la iluminación y el encubrimiento. Por lo tanto, los procesos educativos son parte de la existencia humana, que se caracteriza por la misma estructura hermenéutica del diálogo. En otras palabras, no podemos definir ni educación ni menos formación sin referirnos los elementos hermenéuticos.

A partir de esta perspectiva, hemos propuesto concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso hermenéutico que puede dividirse en tres fases. En la primera fase, llamada exploración, la conversación de y con los estudiantes gira en torno a un tema o problema de su interés, relacionado con el objetivo de enseñanza. Esto permite que se manifieste el horizonte de experiencia del estudiante, de modo que tanto él como el docente reconozcan el punto de partida, la situación histórica y la tradición en la que están anclados y que es la base para el entendimiento de lo que será objeto de estudio. Es sorprendente como este procedimiento les permite a estudiantes y docentes entender que ya se tienen ideas y actitudes –prejuicios– prácticamente con respecto a cualquier cosa que se vaya a estudiar. Estos prejuicios son la condición misma para entender o mal interpretar y por ello tienen que tematizarse como punto de partida para la comprensión y la crítica del propio horizonte de experiencia. Este horizonte, reconocido en sus limitaciones, se abre al horizonte más amplio de experiencia de la humanidad, acumulando en las disciplinas académicas o en las grandes obras que condensan el proceso histórico del saber que construye la humanidad. Roto el hermetismo, se abre el horizonte para el aprendizaje significativo en la segunda fase que hemos llamado conceptualización. En la fase de conceptualización, el estudiante, a través del diálogo mediado por el docente, entra en comunicación con la tradición académica en su multiplicidad y conflictividad. La conceptualización, literalmente el acto de generar conceptos es el proceso hermenéutico de apropiación de la tradición, en la que ya nos movemos, a través del estudio de las formas y objetos culturales que representan el horizonte de experiencia más completo logrado por la humanidad hasta el momento y que está encarnado, por lo general, en las disciplinas académicas. Desde luego, ese horizonte tiene que ser presentado –traducido– en un texto posible para el estudiante; el docente opera como un primer intérprete y traductor que hace posible la interpretación del estudiante y con ello el que pueda llevar a cabo la apropiación cultural. Finalmente, en la fase de aplicación se completa el ciclo hermenéutico cuando los estudiantes demuestran que son capaces de aplicar el entendimiento ganado en la conceptualización a la iluminación de situaciones de su cotidianidad. Con lo cual se regresa del horizonte de la tradición, representado en las materias académicas, al horizonte del estudiante, ahora fundido y abierto a nuevos diálogos a través de la

interpretación lograda en la conceptualización.

3.3. El diálogo como epifanía lingüística de las narrativas de sentido para la Hermenéutica filosófica de la formación relacional

Al buscar el valor del diálogo como interacción relacional simétrica en su vínculo con la educación, nos encontramos con algunas referencias interesantes en diversos autores, por ejemplo, Freire (1970) destaca la importancia del diálogo para alcanzar una educación liberadora en la que el educador y el educando se convierten en sujetos del proceso y práctica educativa comprometidos e integrados en la construcción del conocimiento (pp. 74-95). Gadamer (2005), como hemos visto en detalle, destaca que la educación auténtica es aquella en la que se establece un diálogo entre el docente y el y la estudiante, en el que se reconocen en su diferencia y en el que se construye conjuntamente el conocimiento a través de una práctica educativa solidaria (pp. 349-376). A su vez, Buber (2004) propone que la educación es un diálogo entre el educador y el educando en el que ambos se reconocen como sujetos y se abren a la posibilidad de transformación y crecimiento personal, «el diálogo es la situación en la que se cumple la realidad del encuentro. El diálogo es una relación yo-tú. Cada uno de los interlocutores no tiene en cuenta al otro como un objeto, sino que está presente en su ser auténtico» (p. 37); «el diálogo implica una actitud de apertura y escucha hacia el otro. No se trata de imponer nuestras ideas o de persuadir al otro, sino de buscar la verdad y la comprensión mutua» (p. 41), «el diálogo es un proceso dinámico y transformador, en el que los interlocutores se influyen mutuamente y se enriquecen con las perspectivas del otro» (p. 68); «en el diálogo, el lenguaje no es un medio para transmitir información, sino una expresión de la relación entre yo y tú. Cada palabra adquiere un valor único en función del contexto de la relación» (p. 92); «el diálogo auténtico no es fácil de alcanzar, requiere un esfuerzo constante por parte de los interlocutores, una disposición a abandonar las actitudes defensivas y a abrirse a la experiencia del otro» (p. 105). Por su parte, Lévinas (2001, 2005, 2014) describe el diálogo como una forma de escapar de la finitud humana: «el diálogo es un modo de trascender la muerte y el tiempo, ya que en el diálogo no hay muerte ni tiempo, sino solo el presente absoluto del encuentro con el otro» (p. 109); «el diálogo es la posibilidad de salir de uno mismo para encontrarse con el otro y, al hacerlo, descubrir una dimensión de la realidad que de otro modo no conoceríamos» (p. 38); es «el encuentro con el otro en su absoluta singularidad, en el que cada uno está presente sin ser objeto del otro, y en el que el diálogo no tiene un fin ulterior, sino que es fin en sí mismo» (p. 89). Para Habermas (1981, 1984, 1987) el diálogo es esencial para la comprensión mutua y la resolución de conflictos en una sociedad pluralista, por ello, «el diálogo es un proceso de entendimiento que

implica una disposición al diálogo, una actitud crítica y reflexiva, y una apertura hacia el otro. En el diálogo, los interlocutores buscan superar las barreras de sus propias perspectivas y lograr un consenso racional» (p. 118); asimismo, «el diálogo es una forma de interacción social en la que los interlocutores se comprometen a construir una comprensión compartida. El diálogo implica una interacción simétrica, en la que cada interlocutor tiene la misma oportunidad de expresarse y ser escuchado» (p. 246); por ello se entiende que «la comunicación [sea] un proceso social que se basa en el diálogo y que tiene como objetivo el entendimiento mutuo. La comunicación es una práctica racional que presupone una disposición al diálogo y al intercambio libre de ideas» (p. 24).

El diálogo es una actividad hermenéutica que asume los procesos lingüísticos y comunicativos de los contextos existenciales y sociales articulando la reflexividad de sí mismo, la reflexividad contextual, la pragmática de las normativas ético-políticas, los procesos discursivos de construcción de las narrativas de sentido y la de los múltiples registros comunicativos junto a los usos específicos de significación de cada grupo social, pero sobre todo, el apalabramiento de las narrativas de sentido para la comprensión interhumana. Como ya hemos visto, el lenguaje hace mundo humano lo real y el diálogo anuncia a este mundo como sentido y ambos son procesos de apropiación comprensiva de las narrativas de sentido. Más que un instrumento o herramienta, el lenguaje es una suerte de órgano mediador-relacionador y posibilitador del otro, pues la interpretación ya no es considerada como un modo de conocer, sino como el modo de ser constitutivo del sujeto vinculado a la palabra, en tanto que auténtico medio de su realización efectiva al interior del diálogo. El *telos* dialógico no es otro que la comprensión en que el entendimiento entre quienes dialogan genuinamente sobre aquello en que se funda, es lo que viene dado por una orientación compartida, equivalente, democrática y recíproca, apareciendo complementarios y simétricos en el marco de la comprensión dialógica y en la experiencia vital y subjetiva –limitada, finita y siempre provisional– de lo real y del mundo.

Ante esto, el modo racional y relacional de una formación des-monologuizada y des-monotemática que ha cruzado por el tamiz hermenéutico es disponerse a la comprensión del otro en su mundo, con su mundo, desde su mundo; el diálogo es preposicional, es decir, el diálogo es la apertura a otro; es ante otro; es bajo circunstancias y determinaciones; cabe hablar junto a otro; es con otro y conmigo; es contra el monólogo; es de humanizar; es desde mí; en el lugar del otro; entre otros; hacia la comprensión; hasta las últimas consecuencias; para transformar y liberar; por la igualdad; según o en coincidencia con otro; sin imposiciones; sobre la realidad que hacemos; tras la unidad. Lo anterior y tal como hemos dicho anteriormente, modula la relación entre lingüisticidad y comprensibilidad del ser y esa articulación, es el diálogo y ese entender fruto del diálogo que nos tiene prendidos, es la comprensión que devuelve la universalidad –que de suyo la

compone— a la constitución óptica de lo comprendido en cuanto dispone lingüísticamente de las narrativas de sentido como interpretación. La comprensión entraña la soberanía del diálogo, aquella conversación nunca terminada desde la libertad de los que hablan: salir de uno mismo con la palabra, pensar con el otro la historia y volver sobre uno mismo como otro reconocido, ya que, cuando se dialoga, se comprende y se interpreta a la vez. Siendo así, concebimos al diálogo como la epifanía lingüística de las narrativas de sentido correspondiente a un cierto *ethos* de autocomprensión y entendimiento como efecto de la comprensión.

Hay que destacar que el diálogo no es un proceso mecánico ni programado instrumentalmente, sino que fruto de la voluntad dialogante de cada uno. Entenderse significa mostrarse, compartir lo que pensamos y aceptar los diversos modos de existir y que el otro pueda tener la razón: el diálogo es el arte de comprender que el otro pueda tener razón, y yo también. Siguiendo en esto a Heidegger (2006) que el «lenguaje es la casa del ser. En su morada habita el hombre» (p. 11), la morada lingüística es la morada del saber y con ello del comprender y del aprendizaje, del educar y de la formación, el saber decir y el saber escuchar se constituyen como los polos en los que se enmarca la experiencia de comprensión, pues ésta se concretiza como el resultado del diálogo entre pensamientos hablados que se transmiten voluntaria y libremente pues lo decisivo del diálogo es que el mundo se nos presenta comprensible, nuestra humanidad adquiere propósito y la historia nos acoge. El diálogo incorpora el acuerdo, ya que se establece como preguntas repensadas junto con el contemplar la realidad desde la perspectiva del otro con el fin de encontrar un entendimiento generalizado desde la particularidad de la opinión. El diálogo es una suerte de espejo en el que se refleja el mundo conformado por los diferentes puntos de vista, como también, una suerte de eje o bisagra que conecta o empalma la diversidad de interpretaciones. El mundo es representado en el lenguaje y el lenguaje es fundamentalmente diálogo. El mundo es el espacio en que los sujetos están ya de acuerdo, pues si bien este consenso nunca es completo por ello el diálogo continúa en la palabra de unas subjetividades implicativas: somos pensamiento y diálogo ininterrumpidos.

Esta *praxis* lingüística de nuestro ser se presenta como la morada, la casa o mundo ordenado, es decir, el lugar más propio para desarrollar nuestra hospitalidad dialógica y humanidad. La dotación lingüística le sirve al sujeto para superar los obstáculos a los que se enfrenta y poder superarlos. El lenguaje con su naturalidad se realiza plenamente en el pensar, en el preguntar, en la conversación y estas actividades dialógicas posibilitan enmendar las carencias de saber en la formación de sujetos. El diálogo es una construcción práctica del lenguaje; es también una dimensión política de reconocimiento; y, radicalmente, es el portal de entrada de los sujetos hacia sí mismos, el otro y el mundo. El diálogo es una suerte de puente que progresivamente debe

desaparecer, para dejar en evidencia a los partícipes en él, que permita fijar las condiciones de posibilidad del reconocimiento y comprensión que implique las simetrías discursivas desde la alteridad en pos de la dignificación de la diversidad. En otras palabras, deshace la concepción de otro interpretable, y por ende, objeto de múltiples interpretaciones parciales, para pasar a considerarlo un intérprete coimplicado con su perspectiva de la realidad. Por ello, el diálogo es una tarea hermenéutica para la educación cuyo objetivo es establecer una vía media ante la paradoja ilustrada sobre la unidad y la diferencia: el reduccionismo epistemológico de las diversidades y la ontologización de las diferencias, imposibilitando un punto de encuentro dialógico.

Como hemos discutido en otro lugar (Vergara, 2008b): «el diálogo o experiencia comprensiva de fusión de perspectivas en donde se presenta la primacía hermenéutica de la pregunta como experiencia de íntima necesidad por superar la limitación de nuestros respectivos horizontes» (p. 159). Por ello, la lingüisticidad de la comprensión es el modo más adecuado para expresar las coordenadas dialógicas que dibujan el mapa de la comprensión con líneas interpretativas donde los sujetos coimplicados son, a la vez, medios y fines para un reconocimiento vinculante y solidario. Además, el universo hermenéutico de la formación surge desde la experiencia lingüística de fusión de horizontes, desde el diálogo como la epifanía lingüística de la comprensión interhumana o como dijimos en otro momento (Vergara, 2008b) «el diálogo es la epifanía lingüística como totalidad de significatividad de(l) sentido» (p. 165). Y el universo educativo surge de la convergencia de la experiencia vital en la comprensión. La formación es un hecho inherente a la existencia que se despliega en la relación comunitaria como eje de desarrollo humano, social y cultural; la educación conectada con la totalidad vital de la existencia humana, vivifica las relaciones e interacciones propias de la formación, humanizando y estableciendo los mecanismos propios en la construcción de sentido: diálogo, reconocimiento y alteridad. Gadamer (1998a) sentencia: «a fin de cuentas, la humanidad de nuestra existencia depende de lo lejos que aprendamos a ver las fronteras de nuestro ser de las de los otros seres» (p. 120), fronteras de la subjetividad cerrada que son abiertas por el diálogo, pues Gadamer (1990) afirma que «solo se puede aprender a través de la conversación» (p. 10).

Por lo anterior, debemos introducirnos en la totalidad de la significatividad de la relación entre mundo y sujeto a través de la estructura dialógica y la primacía hermenéutica de la dialéctica pregunta/respuesta según lo visto antes: es esencial a toda pregunta que tenga una orientación. Con la pregunta, lo preguntado es colocado bajo una determinada perspectiva. El que surja una pregunta supone siempre introducir una cierta ruptura en el ser de lo preguntado. El *lógos* que desarrolla este ser quebrantado es en esta medida siempre ya respuesta, y sólo tiene alcance en la apropiación de la pregunta. La apertura limitada de la pregunta está a la base de la estructura de la

experiencia hermenéutica: la latencia de una respuesta implica a su vez que el que pregunta es alcanzado e interpelado por la misma corriente de la tradición en que inhabita ese texto.

Para Gadamer (2004, 2005), el diálogo es una forma fundamental de comprensión y de interacción humana de carácter hermenéutico, universal y ontológico; el diálogo no es simplemente una conversación superficial entre dos o más sujetos, sino que es una práctica en la que los participantes se encuentran en un proceso de mutua interpretación y comprensión. En el diálogo, los sujetos no solo transmiten información, sino que se involucran en una experiencia compartida de significación, entendimiento y comprensión. Además, el diálogo implica una actitud de apertura y de escucha, en la que los interlocutores no buscan imponer sus propias opiniones, sino que están dispuestos a dejarse transformar por la perspectiva del otro. El diálogo es una práctica que se desarrolla en un espacio de intercambio de significados y sentidos, en el que las ideas y las palabras se construyen y se enriquecen mutuamente. En este sentido, el diálogo es una forma de encuentro que nos permite ampliar nuestro horizonte de comprensión y de relación con los demás, y que nos ayuda a construir una comprensión más profunda y rica del mundo que nos rodea.

Si para Gadamer (2004) el lenguaje es un elemento constitutivo de la existencia humana de alcance ontológico; para la Hermenéutica filosófica de la formación relacional el diálogo no solo es un medio, sino la finalidad de la existencia humana: la comprensión dialógica como presupuesto de toda humanidad y toda forma de conocimiento. El fundamento de la educación humana es el diálogo como el propio acontecer del lenguaje. La educación y la hermenéutica son epioriginarios en la humanización y en la construcción de las narrativas de sentido para la comprensión del mundo donde el lenguaje, la experiencia y las simbolizaciones son los elementos fundantes de una r(el)acionalidad. Intentaremos presentar los elementos fundamentales para una formación u de corte dialógico-comprensivo para una educación relacional que promueva relaciones interhumanas para la transformación de sí mismo, de su entorno y democráticamente del otro con predominio de una racionalidad dialógica del reconocimiento y encuentro. La educación es el «fenómeno global de la vida que constituye la nostreidad» (p. 217) y que la «conversación tiene una fuerza transformadora» (pp. 206-209).

La noción de diálogo es un concepto transversal y omnipresente en la obra hermenéutica gadameriana, pues es un mecanismo teórico-práctico convergente para la unidad del ser con el pensar y el hacer; busca articular la tradición con la contingencia, abriendo nuevas perspectivas para comprender el papel de la dimensión estética en la formación. Según Gadamer (2005), junto con la experiencia filosófica, la del arte muestra los límites de la conciencia científica, ya que la experiencia hermenéutica es una experiencia que transforma a los involucrados a través del diálogo que supera el extrañamiento y la diferencia. En Gadamer, las dimensiones del arte y la experiencia

estética se presentan como la posibilidad de articular aquellos reinos de lo real que, desde Kant, se mantienen, en cierto modo, bajo la comprensión conceptual y el discurso racional. Para Gadamer la estructura del lenguaje humano aparece como un elemento ilimitado que sustenta todo, no sólo la cultura que transmite el lenguaje, sino simplemente todo, porque todo se asume por la comprensibilidad en que nos relacionamos unos con otros.

La comprensión al interior de la hermenéutica gadameriana es la interpretación lingüística de los fenómenos que los sujetos experimentan en la vida, entendida como una fuente de sentido, como hemos afirmado antes Vergara (2008): «la comprensión en tanto que reconstrucción de una estructura de sentido— entraña el diálogo, es decir, salir de sí mismo, pensar con el otro y volver sobre sí mismo como otro» (p. 3). Afirma Contreras (2008) que «Gadamer toma el diálogo como modelo efectivo de realización del comprender y modo de ser propio del lenguaje, de la historia y del acuerdo básico de la sociedad» (p. 133) y dice más adelante: «el diálogo que somos recoge, pues, la dimensión comunitaria e histórica de los seres humanos y del mundo mismo tal como ha sido vivido y experimentado» (p. 135). Lo que decimos aquí es que el diálogo es el modo efectivo de realización de la formación y modo de ser del aprendizaje.

El acontecer dialógico no es solo condición de formación, sino que el diálogo, al ser la efectualidad lingüística de la experiencia vital, es la formación misma en el acontecer de la práctica educativa. Si el lenguaje es la condición ontológica universal del sujeto, la formación, que se constituye como la práctica de intercambio de humanidad, la formación es dialógica o no es, pues Gadamer (1998b) se pregunta: «¿qué es propiamente formación? [...]: formación significa poder contemplar las cosas desde la posición de otro [...]; formación para aprender a entender a otro desde sus puntos de vista» (pp. 129-130). Gadamer afirma al respecto:

La hermenéutica afirma que el lenguaje pertenece al diálogo (*Gespräch*); es decir, el lenguaje es lo que es si porta tentativas de entendimiento (*Verständigungsversuche*), si conduce al intercambio de comunicación, a discutir el pro y el contra. El lenguaje no es proposición y juicio, sino que únicamente es si es respuesta y pregunta. (p. 119)

Toda la filosofía hermenéutica gadameriana tributa al diálogo como experiencia de comprensión, es decir, no es difícil establecer que el diálogo es el alcance hermenéutico de la filosofía para Gadamer. Solo el talante hermenéutico, como afirma Esteban (2002) puede permitir el revitalizado reencuentro de la subjetividad con la razón, ya que la instalación histórica de este sujeto que emerge con los otros en interacción cultural permanente renovado el carácter crítico y reflexivo de una experiencia que se incorpora implicándose para proyectarse (p. 107).

La hermenéutica ha logrado constituirse en el paradigma interpretativo opuesto a la lógica positivista para estudiar lo que acontece en el espacio educacional. La noción de diálogo es un

concepto omnipresente en la obra hermenéutica gadameriana donde el sujeto es una construcción dialógica cuyas vigas son la presencia del otro y la acogida de uno y viceversa. El diálogo, como lo considera Vattimo (1991) es un «evento en tanto respuesta a los mensajes que provienen de una tradición, interpretaciones de estos mensajes y acaecimientos de un mensaje nuevo transmitido a otros interlocutores» (p. 67). Además, la hermenéutica se puede definir en el escenario filosófico como un acontecimiento ontolingüístico desplegado en la historia, como una teoría sobre la interacción del sujeto como intérprete del mundo en tanto texto y como una mediación humanizadora de recolección dialógica de sentido. Por su parte, la hermenéutica filosófica gadameriana propone un tipo de racionalidad dialógica, pues sitúa y destina al diálogo como la condición de posibilidad de la misma racionalidad cuya función sería acceder al mundo y a la alteridad de la subjetividad sin caer en la disolución de los propios horizontes cruzados en la fusión dialógica de perspectivas. La legítima práctica educativa coincide con la experiencia, horizonte, alcance y fecundidad de la hermenéutica filosófica de la formación relacional para la comprensión de la relación, pues el lenguaje y el diálogo constituyen los hilos conductores centrales de su fundamentación de la hermenéutica filosófica donde el sujeto solo se legitima como tal en cuanto sujeto lingüístico y el mundo adquiere valor cuando se le comprende, en palabras de Ruiz (2008): «el proyecto hermenéutico de Gadamer se realiza como diálogo y como filosofía del diálogo; es teoría y *praxis* al mismo tiempo» (p. 102).

Asumimos al diálogo como eje relacional de interacción simétrica con el fin de aproximarnos y revisar la formación, como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad, desde el cual proponemos algunos conceptos para la posibilidad de una Hermenéutica filosófica de formación relacional. La relevancia de establecer un modelo hermenéutico dialógico al interior de la formación relacional radica en el encuentro entre la naturaleza de la búsqueda de conocimiento y saber y la práctica humanizadora de la formación de aportar una mirada actualizada de la relación fundante del diálogo entre técnica y arte, ahora entre competencia y relación en el itinerario crítico de una formación relacional. Por otra parte, es el encuentro entre la naturaleza humana y la naturaleza vital de lo real, dato que, como afirma Paz (2003) «estamos hechos de palabras» (p. 30) y en palabras de Ricoeur (2004) donde «el hombre que habla pone un sentido; en su manera verbal de obrar» (p. 192). De tal forma, el mundo existe en las formas lingüísticas que establecemos para definir lo humano y posibilita la unión de la mente con la cultura, pues como precisa Gadamer (2004) «el lenguaje solo existe en la conversación [para relevar que] la capacidad de diálogo es un atributo natural del ser humano» (p. 203).

¿Cuál es la actitud que inaugura al diálogo y cómo se relaciona con el espíritu crítico?, ¿es posible establecer relaciones entre diálogo, crítica y formación relacional?, ¿es la incompletud

antropológica junto con la contradicción los gestos que inician el diálogo? Lo hace el diálogo vivificante que se produce en la narración contextualizada de la historia, sin contraposiciones forzosas ni ficticias entre las argumentaciones de nuestros discursos y las expectativas de reconocimiento. Por ello, la racionalidad que se aplica en el diálogo es fundamental, pues para no caer en relativismo o en autoritarismo o en un excesivo hermeneuticismo, es necesaria una reflexividad al interior de la construcción de las narrativas de sentido de los contextos culturales, vale decir, exige la articulación interlógica de la existencia, que se abre a otras lógicas, como afirma Picotti (1996) a la «construcción histórica del *lógos* humano como inter-logos» (p. 298) implicada en la multiplicidad de racionalidades y diferencias de relaciones.

El diálogo es el gran forjador de mundos posibles al desplegar los horizontes de las narrativas de sentido para la comprensión interhumana mediante la fusión de perspectivas de interpretación para la comprensión interhumana, como afirma Gadamer (2004) «cuando se encuentran dos personas y cambian impresiones, hay en cierto modo dos mundos, dos visiones del mundo y dos forjadores de mundo que se confrontan» (p. 205). En este sentido, el diálogo es una práctica individual de entendimiento social como precisa Gadamer (2005) y «el lenguaje es el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre la cosa» (p. 462).

Son interesantes las ideas trabajadas por Giannini (1987) respecto a que el diálogo es el drama del conflicto de las ideas, es el reconocimiento, la explicitación de un conflicto que las partes reconocen y están dispuestas al intercambio de ideas y razones para «reestablecer la normatividad dentro de normas más eficaces de convivencia» (p. 80). Esta actividad presupone el reconocimiento expresivo de la experiencia que acontece en la apertura imprevisible de la conversación que rescata a la misma interioridad cautiva de la rutina y el silencio. El diálogo es el rescate de la propia interioridad (p. 92) por parte de la búsqueda de la experiencia común de la impertinencia de la palabra compartida que ocurre sorpresivamente en el cruce ontológico de existencias a pesar de correr el riesgo es exponerse a las ideas ajenas, propias y las inéditas que surgirán.

La Hermenéutica filosófica de la formación relacional se centra en el fenómeno lingüístico-dialógico en el horizonte de la comprensión interhumana en programas experienciales de aprendizajes dialógicos para la construcción comunitaria de sentido, pues el aprendizaje es el resultado de las relaciones implicadas en el entorno, la historia, prácticas sociales, narrativas culturales, las interpretaciones científicas, etc., pues la formación se definiría a partir de la dialógica implicación para la comprensión interhumana. De esta forma, la Hermenéutica filosófica de la formación relacional es una red de interpretaciones para la comprensión interhumana, por lo que el campo práctico de intervención educativa es la historicidad propia de los proyectos individuales, su develamiento y construcción narrativa.

De lo que se trata aquí, es sobre la hermeneuticidad del diálogo o, en otras palabras, sobre aquello que sucede en la racionalidad moderna cuando intenta ajustar su carácter monológico intradiscursivo de un sujeto individuado asimétrico, con el carácter dialógico interdiscursivo de un otro comunitario simétrico. En este curso reflexivo, no es sólo el objeto de la interpretación o comprensión, sino que también la misma narrativa de sentido resulta ser objeto y sujeto de la hermenéutica, ya que captamos el objeto a partir del sujeto, lo que indica que el sentido no está ni dado por una verdad objetiva ni puesto por una razón subjetiva, sino interpuesto objetivo-subjetivamente por cuanto es una narrativa de sentido lingüístico, algo dado en relación con el sujeto, algo objetivo dicho subjetivamente. Este carácter intersubjetivo del diálogo responde a la coimplicación entre sujeto y mundo. Traemos aquí, la imagen de *homo implicator* de Ortiz-Osés (2003), a saber, aquel sujeto que, al mirarse a sí mismo, contempla no sólo su propio rostro, sino también el del otro implicado en su existencia como alteridad acogida (p. 107), pues, como dice Aguilar (2004) «reconocer la alteridad del otro es reconocer la propia condición de alteridad, [la alteridad] es un espacio [...] que se comparte y en esa medida constituye [...] un espacio común» en donde se genera el entendimiento mediante la fusión de horizontes» (p. 18).

El mutuo reconocimiento de los participantes en el diálogo y en la equilibrada y simétrica cuota de poder relacional, salva al sujeto primero, de caer en las opacidades de las representaciones unilaterales sobre lo real; segundo, de mantenerse en las contradicciones inherentes a toda interpretación de lo real; y, tercero, de la dominación, conversión o imposición de las culturas, pues al desplegar la palabra relacional, se despliega la identidad y se prolonga una unidad discursiva o narrativa como disposición del ser, del pensar y del hacer. En este sentido, la interculturalidad es un desafío dialógico integrador y, por ello, conlleva en sí una exigencia hermenéutica de base y que sin ella no se entiende ni se pone en práctica ninguna de las dos. Y desde aquí es que el diálogo no sea un proceso mecánico ni programado instrumentalmente, sino que fruto de la voluntad de reconocimiento de cada uno envueltos en la relación en perspectiva a la comprensión.

El diálogo se produce entre perspectivas diferentes que albergan sentidos incontrastables e inconmensurables de las redes de significación que forman sus distintos fenómenos sociales. Cada una tiene entramados fuertes, los cuales funcionan como lugares comunes o premisas para la argumentación y hacen posible la discusión, el intercambio de argumentos, la interpretación y la comprensión. Pero una condición para la interpretación es asumir el carácter incompleto de las culturas. La incompletud a la que hemos hecho referencia solo puede apreciarse desde la perspectiva del otro, pues el punto de vista propio está marcado siempre por la intención de erigir su propia identidad como la identidad de la totalidad.

Cabe preguntarse llegando a este punto, ¿cuál es la conexión entre diálogo, formación y

relacionalidad? En que constituyen la práctica ético-política de la Hermenéutica filosófica de la formación relacional en, como afirma Fernet-Betancourt (2016) su «forma cognitiva existencial» (p. 19) al perseguir la justicia epistemológica y cultural, lo que hace posible una transformación radical tanto del sujeto como de la sociedad en la construcción crítica y transmisión equitativa del saber desde un replanteamiento de su legitimidad. La palabra en diálogo corresponde a la pregunta sobre la categoría de sentido y como tal, palabra correspondida, compartida y comprometida, como concibe Ortiz-Osés (1973) «palabra activa y consentida» (p. 110) que sitúa a la hermenéutica en el quehacer social propio de la educación como producto de un quehacer crítico. Como consecuencia de ello, «entendimiento y revisión, hermenéutica y teoría crítica, son pues las tareas del hombre contemporáneo según una dilucidación de su propio lenguaje» (p. 112). La razón hermenéutica

es extemporánea, es decir, integradora y conformadora de la realidad que interpreta. Esta reconstrucción (coformación) es a la postre el triunfo de la razón hermenéutica universal sobre la razón subjetiva: el mundo de la experiencia humana como totalidad hecha y por rehacer es, de acuerdo con lo dicho, el responsable último de toda interpretación, el baremo y pauta de toda significación, el sentido –a la vez inmerso y emergente– de la razón subjetiva. (p. 95)

Dado que según Gadamer (2004) «la conciencia del individuo no es el criterio para calibrar su ser [, pues no existe] ninguna conciencia individual en la que exista el lenguaje que ella habla» (p. 149), la formación de cuño dialógico debiera ser aquel criterio tanto de la constitución del ser que reconoce al otro como de la validez de una lengua capaz de interpretar la conciencia individual de la experiencia humana y establecer la comprensión entre la razón, el ser y la historia con el sujeto, el otro y el mundo. Gadamer apoya la certeza de la conciencia no en el moderno dualismo cartesiano sujeto-objeto como criterio de verdad, sino que el lenguaje será aquello vinculante entre el ser y el mundo, entre la universalidad y la individualidad del conocimiento, como aquello que validará la adecuación del mundo con la palabra o del intelecto a la cosa: el *lógos* lingüístico que armoniza las contradicciones propias de lo real contingente y dona al sujeto de aquel lenguaje que relaciona a la finitud con la esencia y esta con la infinitud de la historia, haciendo posible la trascendencia del ser lingüístico-dialógico.

Todo diálogo es una invitación a pensar, pero también a interpretar lo real en el horizonte de la comprensión. Por ello, en la tradición del pensamiento desde Platón se le llama a la experiencia dialógica como un gesto de carácter filosófico. En palabras de Gómez Lasa (1980) «el diálogo es una búsqueda enderezada hacia ciertos objetivos sobre los que no hay todavía una visión compartida» (s/d), es decir, abandonar la prisión del dogma intolerante para abrirse al valor de las

razones, ideas, argumentos compartidos. Esta liberación es una exteriorización de la interioridad, o en palabras de Giannini (1987): «una vida interior necesita ex-presarse, necesita ser rescatada permanentemente de su interioridad, a fin de que pueda vivir como interioridad libre, racional» (p. 92). La racionalidad dialógica es la conversación que acoge en la hospitalidad de la palabra del otro (p. 90) en un entrecruzamiento de ideas, preguntas y respuestas expuestas en una comunicación intersubjetiva de palabras razonadas y razonadoras, donde la tolerancia se convierte en la consciencia que tenga la virtud de «tratar a las ideas como huéspedes que como propiedades personales; para una consciencia que sepa dejarlas partir» (p. 83). La hospitalidad de las ideas es recíproca, donde el diálogo es una suerte de plataforma de mediación, recepción y despedida de las ideas que se compartes en una conversación transgresora de una sorda trampa erística del monólogo o de la tecnificación retórica del convencimiento. Esta hospitalidad nos habla de una formación como acontecimiento dialógico de modo, como sostiene Ortiz-Osés (2019) que

estamos siempre ya coimplicados a la realidad a través de lenguaje ida y vuelta que posibilita el diálogo abierto entre nuestra subjetividad y la objetividad de los objetos. El sentido del sentido es entonces el lenguaje que, como *lógos* dialéctico/dialógico, reúne hombre y mundo al encuentro. De ahí que el lenguaje sea nuestra posibilidad y nuestra imposibilidad, ya que no nos es posible salir de su coimplicación radical. El lenguaje se yergue, así como un límite transparente, ya que nos posibilita la patencia de las cosas, pero no transparentemente. Como dice Wittgenstein, el lenguaje es un límite que delimita nuestro conocimiento mundano, pero impide ver más allá, transmundana o metafísicamente. (p. 68)

La formación hermenéutica según Fornasero (2013) «resalta la reflexión y la revisión de las relaciones sociales de la propia práctica docente» (p. 43) y para Reyes Mate (1997) «el descubrimiento del otro como primer principio de la configuración ética de las subjetividades el punto de inflexión de este nuevo humanismo, de este [...] humanismo del otro hombre. Un humanismo que se basa en una no-prioridad de lo Mismo» (p. 221), es decir, una ética como filosofía primera, un reconocimiento de la intersubjetividad como política, una antropología como epistemología y una formación como hermenéutica.

La filosofía de la finitud de Mèlich se refiere a la idea de que la vida humana es finita y limitada, y que esta finitud es una característica fundamental de nuestra existencia y base de la reflexión filosófica y de la educación ética y moral. Además, se centra en la importancia de reconocer nuestras limitaciones y de aceptar nuestra propia vulnerabilidad como sujetos. Esta idea implica que debemos aprender a vivir con la incertidumbre y la precariedad de la vida, y a aceptar que no tenemos control sobre todo lo que nos sucede. Todo mundo es un mundo interpretado y

que todo conocimiento es un conocimiento en perspectiva, como afirma Mélich (2008) «si bien no me atrevo a escribir que todo en el ser humano es espacio y tiempo, historia y cultura, sí que es verdad que siempre somos en o desde un tiempo y en o desde un espacio, en o desde una historia, en o desde una cultura, y esta condición espaciotemporal nos impide el acceso a verdades absolutas, esto es, libres o independientes de toda situación y relación, de todo tiempo y espacio, de todo lenguaje, de toda perspectiva (p. 111), agrega Mèlich (1998):

nunca puede darse un conocimiento directo de un fenómeno. Conocer no es ni reproducir ni representar. La idea de que el conocimiento es una representación del mundo o de la “realidad” [lo real] debe ser rechazada con el mayor énfasis. Conocer no es reflejar el mundo sino crearlo. (p. 17)

Incluso, continúa Mèlich (1998) todo «conocimiento en la vida cotidiana tiene lugar en función de un esquema interpretativo. Los esquemas interpretativos se construyen en la relación cara-cara, pero depende también de las experiencias pasadas ya sedimentadas» (p. 41), en una experiencia humana donde como afirma Cruz (2002) se

vive su mundo antes de pensarlo, hasta tal punto que el propio pensar es, en cierto modo, tomar como tema aspectos de esta relación previa que es vivir en el mundo [y] el mundo no es el conjunto de los entes u objetos entre los cuales se encuentra el hombre como sujeto sino la determinación fundamental del hombre como existente. El hombre, todo hombre, cualquier hombre se encuentra siempre y necesariamente insertado en el mundo de las cosas y de las otras personas [...]. Lo que hay en primer lugar es mi mundo, y no el presunto mundo objetivo propuesto por la metodología científica. (pp. 174-186)

La hermenéutica alcanza la comprensión al vivenciar los significados de la experiencia de la nostreidad dada la propia posición histórica, pues solo en el diálogo la hermenéutica alcanza su sentido, pues como plantea Gadamer (2005) «solo dialogando se hace posible la comprensión» (pp. 206-207). En este sentido, la hermenéutica es ante todo una disposición antropológica relacional para una formación comprensiva sobre la posición dialogal de la existencia, como manifiesta Larrosa (1997):

La educación tiene que ver con la transmisión y la adquisición del saber. Sin embargo, más allá de esa tesis obvia, el pensamiento de la educación debe preocuparse por la relación entre el saber y la vida humana o, si se quiere, por el valor del saber para orientar y dar sentido a la vida de los hombres. (p. 34)

El lenguaje se juega su identidad en el diálogo que otorga veracidad a la relación lingüística

del sujeto con los otros y con el mundo. Somos lenguaje, pero el lenguaje advierte Gadamer (2005) «forma parte de lo más oscuro que existe para la reflexión humana» (p. 457). Como hemos dicho anteriormente, la capacidad para el diálogo es un atributo natural del sujeto y Gadamer asume la tesis aristotélica según la cual el sujeto es el ser dotado de lenguaje, donde el diálogo es el modo efectivo del lenguaje; éste solo existe y se realiza plenamente en la conversación. La verdadera humanidad consiste en hacerse capaz de diálogo para alcanzar la comprensión interhumana.

Cabe mencionar en el tipo de racionalidad dialógica necesaria para la comprensión interhumana, seguimos con Ortiz-Osés (2019):

El sentido del sentido dice apertura trascendental frente a toda clausura inmanental: por eso el *lógos* es el sentido dialógico o abierto al lenguaje, el ser es el sentido de apertura de los seres o entes, y Dios es el sentido trascendente de nuestra inmanencia o cerrazón mundana. El sentido del sentido dice entonces implicación radical del hombre y del mundo, del alma y el ser, de transcendencia e inmanencia. Esta implicación o coimplicación de subjetividad y objetividad, interioridad y exterioridad, muestra un sentido implícito o implicado en la estructura de la realidad a modo de urdimbre relacional. (pp. 69-70)

El carácter dialógico-comprensivo de una hermenéutica para una formación relacional que promueva relaciones interhumanas para la transformación de sí mismo, de su entorno y del otro con predominio democrático del ejercicio dialógico de la racionalidad. Si para Gadamer, el lenguaje es un elemento constitutivo de la existencia humana de alcance ontológico; para la filosofía hermenéutica, el diálogo no solo es un medio, sino la finalidad de la existencia humana: la comprensión dialógica como presupuesto de toda humanidad y toda forma de conocimiento. Por ende, sostenemos que la finalidad educativa o formativa debe ser la comprensión dialógicamente alcanzada. Solo a través del diálogo, la comprensión estará vinculada a una interpretación orientadora de la acción, es decir, hacia la formación y cambio de actitudes, esta comprensión se hace desde una acción comunicativa habermasiana, expresada desde la intención del habla de un sujeto con otro, permitiendo la autoformación, formación y transformación.

La reflexión hermenéutica pretende iluminar el ámbito formativo de la realización de la experiencia educativa, insertándose en lo más profundo de las tensiones inherentes a la relacionalidad donde encuentra su verdadero *tópos*, es decir, el lugar de la formación es el diálogo. Uno de los aspectos más interesantes como hemos argumentado es la efectiva vivificación de la palabra a través del diálogo y su movimiento de conducción de preguntas y respuestas, del habla y el escuchar, el silencio y la palabra que hace que los coimplicados en la práctica educativa participen, al mismo tiempo, del pensar *-nous-* y de la cosa o mundo, pues no es el medio el que pone en

comunicación, sino la cosa misma de la cual el diálogo habla. Se nos presenta una primacía de la pregunta en la experiencia hermenéutica a partir de la apertura hacia el otro como la labor fundamental de la hermenéutica, la pregunta llevada a su radicalidad conduce a la *docta ignorantia* socrática, es decir, a la esencia de la pregunta o, en otras palabras, algo que nos indique un sentido, una orientación, pues la pregunta impertinente en la base del ser de lo preguntado, lo que nos lleva a distinguir habla auténtica de la inauténtica, según Platón, en palabras de Gadamer (2005) una «conversación que quiera llegar a explicar una cosa tiene que empezar por quebrantar esta cosa a través de una pregunta» (p. 440), es decir, quebrar la incuestionabilidad a través de una pregunta es el horizonte de la verdad. Este horizonte abierto «implica una fijación expresa de los presupuestos que están en pie y desde los cuales se muestra la cantidad de duda que queda abierta» (p. 440) con el fin de establecer la dialéctica del saber siempre contiene a posibilidad de que el otro tenga la razón de sus argumentos, pues el preguntar ocurre, aunque no lo queramos, como dice Gadamer el preguntar «es más un padecer que un hacer. La pregunta se impone; llega un momento en que ya no se le puede seguir eludiendo ni permanecer en la opinión acostumbrada» (p. 444).

La conciencia hermenéutica del lenguaje muestra dos cuestiones decisivas: a) que los sujetos y las sociedades se comunican mediante el lenguaje no como un instrumento sino que, al provenir del lenguaje, se realiza desde él; sin lenguaje no tenemos mundo para las narrativas de sentido desde el cual intercambiar significados, todo el intercambio se organiza y emerge de la trama del lenguaje; y b) la comunicación es un proceso de intercambios interpretativos, pues no se significa sin interpretar y esta es la manera de hacer posible la comprensión.

El sujeto es una construcción dialógica cuyas vigas son la presencia del otro y la acogida de uno, en otras palabras, la resonancia producida por el reconocimiento y la constitución ontolingüística del sujeto y su instalación en el mundo. El sujeto se va edificando en el diálogo sobre el mundo y la experiencia que se tiene de él: el diálogo edificante es la experiencia hermenéutico-educativa más profunda. La hermenéutica es un espacio plural de las diferentes interpretaciones que posibilita la interacción recíproca: el diálogo es el alma de la hermenéutica filosófica. El camino hacia la comprensión es el diálogo que, con el lenguaje, une los extremos interiores y exteriores de la experiencia vital. El diálogo inserto en la tradición es la manera concreta para alcanzar la comprensión. El lenguaje no es el puente entre el ser y la comprensión: es el medio lingüístico que dispone el sujeto para expresar la relación con el conjunto de experiencias que configuran la existencia y la historia, sino el diálogo que, vivificado en la palabra, mediatiza la estructura ontológica del ser del sujeto como ser histórico y le abre a la comprensión como horizonte de sentido.

La finalidad de la hermenéutica gadameriana es la epifanía del acontecimiento lingüístico

del diálogo para la comprensión. No es exagerado decir que el mundo depende del lenguaje y que la humanidad depende del diálogo.

La conceptualización gadameriana sitúa al diálogo en la dimensión constitutiva del mundo y acepción de la comprensión con las experiencias de pregunta-respuesta, llamada-escucha-familiaridad-extrañeza y rebasa por ejemplo, la estructura yo-tú de Buber (2004) para quien el diálogo «es un acontecimiento siempre único, y esencialmente irremplazable» (p. 22); donde «no se intenta conquistar al prójimo, sino solamente darle algo real» (p. 56); donde «palabra no tiene un contenido, sino una existencia» (p. 63), pues el «diálogo no tiene objeto sino el mismo diálogo» (p. 58) y se eleva como «la forma más elevada de la existencia humana» (p. 95). Por su parte, define Freire (1970) la necesidad insustituible del diálogo en la pronunciación y transformación del sujeto y del mundo:

El diálogo es el encuentro de los hombres [sujetos] mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, no agotándose por lo tanto en la relación yo-tú. El diálogo es una exigencia existencial y, siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser humanizado no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. (p. 28)

Y agrega Freire (1996) «el diálogo es la clave para la transformación social, porque implica la apertura a la experiencia del otro, el respeto a la diversidad, y la disposición para escuchar y aprender de las diferencias» (p. 89).

Interesantes resultan para nuestra búsqueda de un régimen hermenéutico-relacional para la formación es lo afirmado por Maturana y Varela (1984) en los siguientes términos: «el diálogo es la interacción en la que se genera un espacio común de coordinación de acciones, emociones y pensamientos entre dos o más seres vivos que se reconocen mutuamente como tales» (p. 51). Por su parte, Maturana (1990, 2003) sostiene: «el diálogo implica la apertura a la experiencia del otro, el reconocimiento de la validez del punto de vista del otro, y la disposición para cambiar nuestro propio punto de vista en función de lo que descubrimos en el diálogo» (p. 118); «el diálogo es un acto de amor porque implica la aceptación del otro en su condición de ser humano, con todas sus diferencias, y la disposición a comprenderlo y a aceptar su punto de vista» (p. 72). Y Varela (1996) concibe al «diálogo [como] un proceso de co-creación en el que ambas partes se enriquecen mutuamente y se transforman por la experiencia» (p. 109).

El diálogo es la vía que utiliza el lenguaje para acceder a la comprensión y a los horizontes lingüísticamente abiertos que amplían los horizontes individuales. Lo márgenes de comprensión son establecidos en la medida de la experiencia dialógica. La comprensión es una experiencia

dialógica. Los límites del mundo son el lenguaje y el pensamiento; el límite de la comprensión es el diálogo, como explica Gadamer (2005): «la esencia del lenguaje implica una inconsciencia realmente abismal del mismo [...]. Solo podemos pensar dentro del lenguaje, y esta inserción de nuestro pensamiento en el lenguaje es el enigma más profundo que el lenguaje propone al pensamiento» (p. 147). La infinitud de la experiencia humana que busca la comprensión establece un diálogo infinito que se entrelaza con la experiencia de la inefable pregunta sobre el acontecer en el tiempo entre la armonía y el conflicto, entre la tradición y la actualidad que determina el camino filosófico de una filosofía hermenéutico-dialógica del comprender la misma comprensión y el proceso transformador de la formación. El diálogo hace que pertenezcamos a la historia e ingresemos a una comunidad humana de intercomprensión. Asimismo, expone a la subjetividad al juego de alteridades propio de la relacionalidad: «comprender significa entenderse unos con otros, comprensión es acuerdo; el acuerdo es acuerdo sobre algo» (p. 233). El encuentro en el mundo, la estancia significativa y la tenencia de mundo, solo se enmarca en la relación entre pensamiento y lenguaje donde el comprender es comprender en el mundo. No hay comprensión posible sin entenderse con otro, pues como dice Sánchez Meca (2004): «el diálogo no es tanto una forma eficaz de persuasión o de enseñanza, sino el momento mismo del descubrimiento de la verdad y del esfuerzo por entendernos con los demás» (p. 148).

En el diálogo se juega la verdadera humanidad comunal de reconocimiento y cuidado social, la verdadera dignificación de lo humano y la profunda comprensión interhumana. La comprensión se expresa en el diálogo y la experiencia se relaciona con la tradición que es lenguaje relacional. El lenguaje se juega su identidad en el diálogo que otorga veracidad a la relación lingüística del sujeto con los otros y con el mundo. El diálogo inserto en la tradición es la manera concreta para alcanzar la comprensión.

Con Gadamer (2005) podemos afirmar que «la forma efectiva de realización de la vida social, que en su última formalización es una comunidad de diálogo» (p. 247), ya que el diálogo es el indicador de la lingüisticidad de la experiencia humana de mundo donde la interacción democrática, igualitaria y respetuosa con el otro, indica la capacidad de comprender, usar y aplicar el lenguaje dialogal para la plenitud de la humanidad. La experiencia dialogal del lenguaje es el espacio intersubjetivo propio de la verdad develada en la interacción entre los sujetos mediados por la nostreidad: «la conversación posee una fuerza transformadora. Cuando una conversación se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma» (p. 206), en la que una incapacidad para el diálogo en el Otro vendría a ser en realidad el reconocimiento de la propia incapacidad para el diálogo en el yo. Tal incapacidad no es una cualidad inmanente a la naturaleza humana, por lo tanto, es posible de modificar, modelar, educar una adecuada capacidad

hermenéutico-dialógica de comprensión de la interpretación del otro. Aquí la experiencia hermenéutica alcanza su autenticidad como experiencia humana de reconocimiento inserta en la tradición histórica entendida no como una sucesión objetiva de hechos, sino como una implicación subjetiva de interpretaciones, como afirma Vattimo (1991):

La interpretación no es ninguna descripción por parte de un observador neutral, sino un evento dialógico en el cual los interlocutores se ponen en juego por igual y del cual salen modificados; se comprenden en la medida en que son comprendidos dentro de un horizonte tercero, del cual no dispone, sino en el cual y por el cual son dispuestos. (pp. 61-62)

Como vimos anteriormente, para Nietzsche (1988), por detrás del lenguaje, hay una imagen presente que exterioriza lo por decir con valencia interpretativa. Como hemos venido afirmando, el lenguaje es un medio que conecta al sujeto con lo real de valencia ontológica. Para la Hermenéutica filosófica de formación relacional, el lenguaje es un medio que conecta dialógicamente a los sujetos con la comprensión:

Por decirlo en pocas palabras: el desarrollo del lenguaje y el desarrollo de la conciencia (no de la razón, sino sólo del llegar-a-ser-consciente-de-sí de la razón) van de la mano. Añádase a esto que no sólo el lenguaje sirve de puente entre los hombres [sujetos], sino también la mirada, la impresión, los gestos; la conciencia de nuestras impresiones sensoriales en nosotros mismos, la fuerza para poder fijarlas y, por así decirlo, para exhibirlas fuera de nosotros, ha aumentado a medida que crecía la necesidad de comunicarlas a los demás mediante signos. El hombre como inventor de signos es, a la vez, un hombre cada vez más agudamente consciente de sí; sólo como animal social aprendió el hombre a ser consciente de sí. (p. 352)

Estamos desde siempre sostenidos por la interpretación lingüística del mundo en la que el ser del lenguaje siempre nos sobrepasa en su surgimiento en una retirada y ausencia de su estructura gramática y/o sintáctica como del yo vaciado en el diálogo con el otro como en su universalidad. Y este carácter universal hace de la experiencia lingüística del mundo sea una experiencia absoluta donde el mundo no es objeto del lenguaje, sino que el objeto es aquello que se inscribe en el horizonte del mundo del lenguaje, pues para Gadamer (2005) la «lingüisticidad de la experiencia humana del mundo no entraña la objetivación del mundo» (p. 539) dado que además como sostiene el mismo Gadamer (2004) «la lingüisticidad caracteriza en general a toda nuestra experiencia humana del mundo» (p. 547).

La consciencia de infinitud por el sujeto es dada por la propia alteridad, es decir, no hay

límites más que el otro: el sentido de su ser depende de su relación con el otro. Para Piktin (1985), la representación en términos conceptuales —y desde una reflexión filosófico-política—, quiere decir hacer presente de algún modo al que, sin embargo, no está presente literariamente o de hecho (p. 10), abriendo una condición paradójica de las coordenadas del diálogo, como asimismo la situación de los interlocutores implicados en él. Esa no presencia como el sentido presente de algo, es la presencia reflejada del lenguaje en nuestro mundo y es el mundo reflejado en el lenguaje.

Como hemos visto a lo largo de estas páginas, el lenguaje es el medio universal de la comprensión y nunca un fin que se agota en sí mismo. El lenguaje realiza la comprensión a través del diálogo fundante del sentido. El lenguaje posee una vestidura propia de potencia de interpretación en tanto que media a la comprensión con lo real, pues no hay comprensión del sentido ni sentido en la comprensión, sino es mediada por el lenguaje. Además, la comprensión se cumple en el medio del lenguaje, pero no entendido éste como vehículo del conocimiento, sino entendiendo que la realización del lenguaje obtiene su cumplimiento en la conversación. Entonces, las narrativas de sentido, se resuelve siempre direccionalmente como interrogación y nunca como presencia, como patencia y a veces, como presencia. A través de la relación entre lenguaje y pensamiento es cómo las ideas trascienden a la palabra y se hace diálogo interminable en el marco de la universalidad del lenguaje. En este sentido, la hermenéutica filosófica es radicalmente práctica, aplicada a la práctica de la interpretación y a la experiencia de precomprensión y comprensión como partes inseparables de la interpretación.

La lingüisticidad de la comprensión se concibe desde el diálogo relacional como estructura lingüística de sentido. El diálogo es acepción del lenguaje y este es acepción de mundo, y los tres con, acepciones de la comprensión como resultado del proceso de aprendizaje, según Gadamer (2004): «la relación esencial entre lingüisticidad 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» (p. 468).

Advierte Bellamy (2020) que a pesar de que el

relativismo contemporáneo impide el diálogo puesto que todo diálogo auténtico supone un espacio común en el que se espera que surja la verdad, que constituye el horizonte compartido por todos los que participan en la conversación, sean cuales sean sus respectivas convicciones. Como la palabra ya no pretende alcanzar una verdad que pueda ser siempre la misma independientemente de los puntos de vista y de las inflexiones pasajeras, debatir es hoy un combate en el que cada uno busca imponer la eficacia de sus réplicas. (p. 19)

El sujeto se va edificando en el diálogo sobre el mundo y la experiencia que se tiene de él:

el diálogo edificante es la experiencia hermenéutica más profunda de la formación.

Como se ha dicho antes, la filosofía hermenéutica de Gadamer busca mostrar la existencia de una experiencia extrametódica de la verdad legitimada por el diálogo. Por nuestra parte, queremos mostrar la existencia de experiencias transmetódicas de la acción educativa mediatizadas por el diálogo que conduzcan a la comprensión de la relación educativa, como plantea García (2012): «según la tradición hermenéutica, la comprensión del significado se lleva a cabo en tres fases: intelección, explicación y aplicación. Pues bien, éstas se cumplen cabalmente en cualquier experiencia educativa, porque se aprende algo cuando se capta su significado y no cuando se recibe pasivamente una información. Las cosas adquieren sentido cuando se hacen propias y el sujeto se pone en condiciones de aplicarlas» (p. 106).

El lenguaje encuentra no solo su naturaleza y función, sino que su esencia y valor en el diálogo entregado a la dialéctica entre respuesta y pregunta. La vivificación del lenguaje se debe al diálogo como acontecimiento posibilitador del lenguaje y, a la vez, como posibilitador del otro, como afirma Heidegger (2000a):

Nosotros los hombres somos palabra-en-diálogo [...]. El Ser del hombre se funda en la Palabra; más la palabra viene al ser como diálogo. Y este su modo de venir al ser no es uno de tantos; solo en cuánto diálogo la Palabra es esencial al hombre [...]. Somos un diálogo, y esto quiere decir: podemos los unos oír de los otros. Somos un diálogo, y esto viene a significar, además: somos siempre un diálogo. La unidad del diálogo consiste, por otra parte, en que la Palabra esencial se hace patente lo Uno y lo Mismo en que nos unificamos, sobre lo que fundamos la unanimidad, lo que nos hace propiamente uno mismo. El diálogo y su unidad soporta nuestra realidad de verdad [...]. El fundamento de nuestra realidad de verdad es el diálogo. (pp. 26-32)

La infinitud de la experiencia humana que busca la comprensión establece un diálogo infinito que se entrelaza con la experiencia de la inefable pregunta sobre el acontecer en el tiempo entre la armonía y el conflicto, entre la tradición y la actualidad que determina el camino de una filosofía hermenéutico-dialógica del comprender. La finita experiencia hermenéutico-dialógica posibilita la comprensión del otro como aquello que, al ser intermediado por el lenguaje, deviene una infinitud en la tradición, por ello es tra-dicción, es decir, ser reconocido para ingresar a una comunidad dialógica que desarrolla su experiencia y existencia en la historia lingüísticamente realizada e instalada, como afirma Gadamer (2004): «no en la naturaleza de la cosa, contrapuesta a la opinión diferente y de forzado respeto, sino en el lenguaje de las cosas, que quiere ser escuchado tal como las cosas vienen en él al lenguaje, me parece posible la experiencia ajustada a nuestra finitud» (p. 80).

El objetivo del proyecto gadameriano puede reducirse a la comprensión del abarcador y universal movimiento vital del ser que constituye los polos de la experiencia del mundo marcada por las líneas de la historicidad y la finitud constitutivas de la experiencia vital. Por ello, el diálogo nos inserta en la comprensión, mediada por el lenguaje, de las narrativas de sentido —la cosa misma, la palabra misma— y no en un proceso dirigido intencionalmente por reglas *a priori*, sino que como sostiene Gadamer (2005) «en cuanto comprendemos estamos incluidos en un acontecer de la verdad y llegamos siempre demasiado tarde cuando queremos saber qué debemos creer» (p. 585).

El otro de la filosofía hermenéutica es un otro inagotable e inabarcable por completo, un otro que tiene algo que decir a cada presente, cuya palabra me concierne, puede alcanzarme y con ello, incluso, transformarme. Este no es otro que se mantenga a distancia de mí y del que yo pudiera tomar conocimiento sin verme afectado. El otro con el que me encuentro en la comprensión es, por el contrario, un otro para mí, un otro que ya conozco o que recién empiezo a conocer, en palabras de Gadamer (2005): «no se da “el” yo ni “el” tú; se da un yo que dice “tú” y que dice “yo” frente a un tú» (p. 216). El diálogo mediatiza los extremos dando lugar a la aparición del conocimiento y de la verdad, es decir, con el diálogo se conoce y se manifiesta una verdad: «mal hermeneuta el que crea que puede o debe quedarse con la última palabra» (p. 673). En el diálogo nos pertenecemos (p. 438 y p. 553), es decir, nos vinculamos y permanecemos, nos situamos, nos reconocemos, agrega Gadamer (2004) «ahí está el otro que rompe mi egocentrismo dándome a entender algo» (p. 17). Todo enunciado es un segmento del diálogo vivificante del lenguaje, es decir, el lenguaje solo existe en el diálogo que requiere comprensión. El lenguaje, al ejecutarse como diálogo constituye la unidad de sentido, y así alcanza su completitud pese a la finitud de la existencia.

Ya hemos dicho que la consciencia de infinitud por el sujeto es dada por la propia alteridad, es decir, no hay límites más que el otro: el sentido de su ser depende de su relación con el otro. Como afirma Gadamer (2005) la «alteridad del otro en el acto comprensivo» (p. 13) a pesar de que el «lente de la subjetividad es un espejo deformante» (p. 344) que refleja una imagen que el lenguaje obtura su representación y el diálogo mediatiza su interpretación, pues comprender al otro es una actividad siempre en riesgo de la deformación dada por la fusión de perspectivas. Para ello, es necesario tener clara que, según Gadamer (2004) la «capacidad de comprender es así facultad fundamental de la persona que caracteriza su convivencia con los demás y actúa especialmente por la vía del lenguaje y del diálogo» (p. 319).

En este orden de ideas, cabe mencionar lo que afirma Rosa (2016) sobre la idea de que la conexión entre relaciones corporales afectivas y cognitivas con el mundo puede comprenderse como un proceso o una consecuencia de espejamientos o, mejor, de

resonancias no sólo constituye el punto de partida de este libro; también constituye un sorprendente punto de convergencia de las investigaciones actuales en diversas disciplinas científicas [que] parecen coincidir en la siguiente idea: el cerebro no copia ni representa mentalmente al mundo, y la conciencia o el espíritu no surgen como simples consecuencias causales de procesos cerebrales; antes bien, entre el mundo (circundante), el cuerpo y el cerebro, por un lado, y el cerebro y el espíritu, por otro, se desarrollan relaciones de resonancia o de respuesta que posibilitan la comprensión, el pensamiento, el aprendizaje, la comunicación y la acción humanas. (p. 189)

Continuamos con Rosa (2016), en la que la

resonancia significa que algo se pone a vibrar o a sonar. La capacidad del ser humano para la comprensión emocional y la empatía se basa en que las representaciones socialmente vinculantes no solo son intercambiadas, sino que también se activan y se hacen perceptibles en el cerebro del receptor. Debe operar entonces un sistema que produzca el intercambio de representaciones y sentimientos internos, y que también pueda hacer resonar o sonar las representaciones intercambiadas en el receptor. Se genera [...] un espacio significativo interhumano [...]. Como se mostró, el sistema de neuronas espejo es el formato neurobiológico que hace posibles estos procesos de intercambio y resonancia. (p. 195)

Reiteremos que la comprensión anida una estructura dialógica en su interior en tanto encuentro vivo y vivificante con la tradición, encarnado en la imagen de un tú que establece la relacionalidad y bidireccionalidad de la conversación con un yo. La autenticidad de una conversación viene dada por la consciente apertura hacia el otro desde la finitud en un reconocimiento mutuo donde la dialéctica de la pregunta/respuesta revela la intencionalidad de las narrativas de sentido de lo que se quiere comprender y aquello que se quiere comprender es al otro y la propia situación en el mundo. La apertura a la experiencia hermenéutica tiene una racionalidad dialógica que cruza transversalmente el proyecto gadameriano.

La verificación intersubjetiva del lenguaje depende de la dialéctica de la pregunta/respuesta entre un yo/tú abiertos a la tradición que, a la vez, establece otra dialéctica/diálogo entre el sujeto y la historia donde la estructura dialógica de la comprensión permite postular que, como indica Gadamer (2005) «cuando se comprende se comprende de un modo diferente» (p. 379) en una fusión de perspectivas develando la facultad originaria de la pregunta inicial, aclara Gadamer (2001):

Hermenéutica se refiere sobre todo a que hay algo ahí que se dirige a mí y me cuestiona a través de una pregunta. Esta es la razón de que el lenguaje sólo pueda ser en la conversación lo que puede ser, pues es en el juego de pregunta y respuesta donde ofrece una perspectiva que no se encontraba ni en la mía ni en la del otro. (p. 146)

La categoría de sentido cobra su esencialidad en el ejercicio vital de la pregunta, argumenta Gadamer (2005):

Es esencial a toda pregunta el que tenga un cierto sentido. Sentido quiere decir, sin embargo, sentido de una orientación. El sentido de la pregunta es simultáneamente la única dirección que puede adoptar la respuesta si quiere ser adecuada, con sentido. Con la pregunta lo preguntado es colocado bajo una determinada perspectiva. El que surja una pregunta supone siempre introducir una cierta ruptura en el ser de lo preguntado. El *lógos* que desarrolla este ser quebrantado es en esta medida siempre ya una respuesta, y sólo tiene sentido en el sentido de la pregunta. (p. 439)

El horizonte dialéctico del diálogo contiene las respuestas posibles a nuestras preguntas, es decir, solo con el diálogo es posible acceder a ese ámbito de-lo-por-decir abierto y develado por el preguntar, Gadamer (2005) agrega:

Preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado consiste en que no está fijada la respuesta. Lo preguntado queda en el aire respecto a cualquier sentencia decisoria y confirmatoria. El sentido del preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta. Se trata de ponerlo en suspenso de manera que se equilibren el pro y el contra. El sentido de cualquier pregunta sólo se realiza en el paso por esta situación de suspensión, en la que se convierte en pregunta abierta. (p. 440)

El diálogo es el espacio abierto entre la promesa que descansa en el otro y la expectativa que anida en ambos. Comprender la pregunta es preguntarla y responderla es entrar en el círculo de la comprensión efectual inserta en la *tra-dicción*, considera sobre esto Gadamer (2004): «la capacidad de comprender es así facultad fundamental de la persona que caracteriza su convivencia con los demás y actúa especialmente por la vía del lenguaje y del diálogo» (p. 319) y amplía la idea Gadamer (2005) pues «comprender significa entenderse unos con otros, comprensión es acuerdo; el acuerdo es acuerdo sobre algo» (p. 233). ¿Qué es ese algo común? Es la formación relacional de naturaleza hermenéutica. Es el estatuto hermenéutico de la educación; es la arquitectura de la comprensión sobre la educación y la formación como horizonte de plenitud y comprensión

interhumana.

El lenguaje instala al sujeto en la historia, el diálogo en una tradición y la formación le habilita en la humanidad. Por ello, todo problema humano, es un problema de lenguaje; toda resolución pasa por la experiencia lingüística de mundo, sus relaciones, interpelaciones y soluciones. El lenguaje, antes que nada, es aquello que instala al sujeto en su humanidad y existencia, le expone en su relacionalidad y le determina en la historia, Gadamer (2005) afirma:

El lenguaje es así el verdadero centro del ser humano si se contempla en el ámbito que solo él llena: el ámbito de la convivencia humana, el ámbito del entendimiento, del consenso siempre mayor, que es tan imprescindible para la vida humana como el aire que respiramos. El hombre es realmente, como dijo Aristóteles, el ser dotado del lenguaje. Todo lo humano debemos hacerlo pasar por el lenguaje. (p. 152)

Lo anterior, significa que el lenguaje vivifica al diálogo y viceversa. García Calvo (1989) lo dice con claridad cuando afirma que «el lenguaje está fuera y aparte de todas las cosas de las que él habla» (p. 32), incluyendo desde luego al lenguaje mismo cuando es tratado como una cosa, cuando establece que, siguiendo al mismo García Calvo (1979) uno es el mundo en el que se habla y otro el mundo del que se habla» (p. 339) o cuando observa Gadamer (1988)

siendo lenguaje lo que habla de (trata de, razona sobre, describe, explica y aún pregunta por) las cosas, cuando se vuelve sobre sí mismo se da un trance singular: en tanto que es él el que está hablando, no puede propiamente hablarse de él, y si se habla de él, es que ya no es aquél que estaba hablando. (p. 187)

El ser del lenguaje en lo cotidiano tiene el carácter dialógico, lo que supone de antemano que los interlocutores están en la orientación de la comprensión, como afirma Gianni (1987):

Se llega al diálogo por toma de conciencia de que hay un desajuste en la actividad – sea esta práctica o teórica– en que los dialogantes están implicados habitualmente, y al fin de enfrentar de una manera teórica o meta-teórica esa dificultad y superarla. (p. 283)

Por ello, el centro lingüístico de la comprensión es el diálogo ante lo inquietante de la práctica educativa, como manifiesta Larrosa (2001):

Lo que es inquietante para la educación es que hablar y entender, escribir y leer no son solo habilidades instrumentales. Por eso aprender lenguajes no es solo adquirir herramientas para la expresión o para la comunicación. Lo que es inquietante es que el lenguaje no es solo un sistema de signos utilizado para la representación de la realidad o para la expresión del sentido. Por eso el lenguaje no es solo un objeto de

enseñanza (entre otros objetos) ni un medio entre otros para la educación. La inquietud se produce cuando experimentamos que no están por un lado las cosas o los hechos y por otro las palabras que los nombran y los hacen comunicables, y aún por otro lado, nosotros mismos entre las palabras y las cosas. La inquietud se produce cuando experimentamos que no siempre somos nosotros los que usamos el lenguaje, que el lenguaje no es solamente algo de nuestra propiedad. (p. 71)

Además, seguimos con Larrosa (2001) la

tesis fundamental de Gadamer es que la hermenéutica, en tanto que, impulsada por una exigencia de universalidad, concierne a la totalidad de nuestro acceso al mundo mientras que el lenguaje y su forma de realización (el diálogo) soporta no solo la representación de las cosas o la comunicación entre los hombres [sujetos], sino también la aparición de las cosas que constituyen el mundo y la posibilidad misma de los hombres [sujetos] como seres-en-el-mundo. (p. 76)

El lenguaje marca las líneas en lo que expresa Ortiz-Osés (2013) el «laberinto de la urdimbre afectiva primaria donde se realiza el primigenio apalabramiento de hombre y mundo al encuentro» (p. 188), pues en palabras de Gadamer (1998b) «cuando hablamos, pensamos ante todo en volvernos comprensibles a nosotros y al otro de tal modo que el otro pueda respondernos, confirmarnos o rectificarnos. Todo ello forma parte de un auténtico diálogo» (p. 124); es un «intercambio vivo de ideas en que consiste el diálogo» (p. 128) y en las de Mendieta (2012) «como exigencia existencial del ser humano es la toma de palabra con la cual nos humanizamos humanizando nuestro mundo» (p. 337) y nos reconocemos agrega Gadamer (2012) «capacitados para salirse al encuentro en un mundo de comprensión compartido» (p. 462).

Además de lo dicho, Gadamer (2005) agrega que en el diálogo se manifiestan tanto «el milagro del lenguaje» (p. 504) como «el milagro de la comprensión» (p. 382) y aclara el mismo Gadamer (1998b) que «*estar presente en el diálogo*» (p. 128) es una donación que, agrega Gadamer (2005) del «sentido general de comunidad desde el cual una persona se mantiene abierta hacia las experiencias de otras personas» (p. 47). Aquí la legitimidad del lenguaje se alcanza la validación intersubjetiva del diálogo como, asimismo, el «rendimiento genuino del lenguaje» (p. 456). En otras palabras, las condiciones del diálogo que posibilitan lo que explica Gadamer (1992) «llegar a lo profundo de la comunión humana» (p. 204) a la comprensión de sus interrelaciones y a la formación relacional.

La formación relacional se juega en el intercambio entre subjetividades y alteridades donde el diálogo es el mediador entre el concepto y la experiencia educativa; el diálogo es el signo mismo

de la experiencia educativa. En nuestra capacidad de diálogo estará la posibilidad de superar las contradicciones de la formación orientada al mercado y extraviada en su humanización. El acontecimiento dialógico ocurre ante un desajuste en la experiencia vital interhumana. El diálogo es una experiencia de transgresión a la vida cotidiana, es decir, una impertinente acción de reparación de los quiebres en la alteridad.

Para finalizar, traigamos las palabras de Lévinas (1994):

Podemos llamar diálogo a esta conversación en la que unos interlocutores entran en el pensamiento de otros, en la que el diálogo hace entrar en razón. Podemos llamar socialidad a la unidad de las conciencias múltiples que han entrado en el mismo pensamiento en cuyo seno se suprime su alteridad recíproca. Es el famoso diálogo llamado a ponerle freno a la violencia conduciendo a los interlocutores a la razón, instalando la paz en la unanimidad, suprimiendo la proximidad en la coincidencia. Vía predilecta del humanismo occidental. (p. 229)

3.4. Rendimiento educativo de la Hermenéutica filosófica de la formación relacional

Desde una perspectiva Hermenéutica filosófica de la formación relacional, abogamos por una concepción dialógica o conversacional de la formación que se fundamenta en el análisis de la experiencia hermenéutica de comprensión, utilizando el lenguaje como medio para encontrar sentido en dicha experiencia. En este enfoque, también se sostiene que la verdad se manifiesta a través del lenguaje, que juega un papel central en la mediación de la expresión de la experiencia vivida con otros. El propósito de la hermenéutica no es simplemente una función práctica, sino más bien una búsqueda de comprensión profunda y directa del fenómeno educativo. En este sentido, la hermenéutica se enfoca en la revelación de la verdad empalabrada, es decir, la verdad que se expresa a través del lenguaje y se manifiesta en la experiencia vivida. La matriz hermenéutica que proponemos ofrece amplias posibilidades de aplicación, permitiendo una mejor comprensión y una relación más profunda con el fenómeno educativo, enriqueciendo así la perspectiva hermenéutica en el campo pedagógico y enriqueciendo en el campo pedagógico a la experiencia hermenéutica.

Si buscamos conexiones o vinculaciones, ese profundo parentesco entre hermenéutica y educación consideramos relevante destacar que la comprensión del significado es siempre relacional y contextual, por ello, crememos importante acentuar lo que postula Pagès (2004): «la hermenéutica nos enseña que el conocimiento no es algo que podamos poseer, sino algo que estamos siempre construyendo en la relación con el mundo y con los otros» (p. 61) o «la

hermenéutica es una invitación a reflexionar sobre los modos en que construimos significado y a situar esta construcción en el marco de la comprensión más amplia de la realidad que nos rodea» (p. 63). Asimismo, agrega en otro lugar Pagès (2015): «la educación es un proceso de interpretación que implica un diálogo constante entre las experiencias individuales y las dimensiones culturales y sociales que las contextualizan» (p. 38) donde «la hermenéutica nos invita a abandonar la idea de que existe una única verdad o una única interpretación posible de la realidad, y a aceptar que la construcción de significado es siempre un proceso abierto y contingente» (p. 41) como también «la hermenéutica nos ofrece herramientas para comprender la complejidad de la experiencia educativa y para situarla en un marco más amplio de significado y comprensión» (p. 49).

Siguiendo este hilo de ideas, el proceso hermenéutico de comprensión hacia la formación relacional está compuesto por la precomprensión, la fusión horiZontica, la dialoguicidad, los prejuicios, la historicidad y la tradición, todos imbricados metodológicamente en el círculo hermenéutico. Por ello, consideramos que la elaboración de una Hermenéutica filosófica de la formación relacional señala la sucesión de una significación, es decir, el pulso interpretativo que se regulariza en los discursos significantes del diálogo. Intenta rastrear los efectos producidos por su conmutabilidad; sospecha las intenciones de los desplazamientos tácticos, de las estrategias soterradas y de los trucos sistemáticos de los involucrados en el diálogo. La Hermenéutica filosófica de la formación relacional no descubre –epistemológicamente– la condición pura de la teoría educativa ni de la práctica educativa ni tampoco se direcciona hacia ellas –fenomenológicamente– como un acontecimiento independiente, sino que las reanima –éticamente–, inspirándoles –hermenéuticamente– un nuevo aire a la comprensión, ahora una comprensión interhumana cuyo centro es la r(el)acionalidad educativa.

¿Cuál es el aporte de una Hermenéutica filosófica de la formación relacional para el comprender interhumano?, ¿en qué se basa la propuesta por una formación relacional hermenéutico-dialógica del comprender interhumano? En la profunda coincidencia estructural en el concepto de mediación, que tanto a la hermenéutica la define y a la formación la concretiza. En que amplía o complementa los procesos de aprendizaje situado –situado por procesos evaluativos instrumentales de burocratización indicativa– para dar paso a las prácticas razonadas del actuar formativo dotado de sentido, un actuar que se despliega en contextos lábiles en constante mutación y evolución, lo que exige que solo la interpretación será la base duradera para una experiencia comprensiva en tanto sujetos del proceso educativo. Anteriormente cuando nos referimos a pedagogía hermenéutica [formación relacional], lo hicimos referida a la inmersión del estudiantado en la comprensión de su lugar central en proceso educativo, sin embargo, esta centralidad es la relación que sucede en el ámbito de desarrollo de la autoformación, formación y transformación,

las que constituyen un acontecimiento que el sujeto asume a través de los procesos de autointerpretación e interpretación siempre abiertos para la comprensión de la experiencia de mundo, en la que la formación es la experiencia humanizadora más profunda y determinante en la existencia del sujeto y en la determinación del mundo humano, pues el sujeto ha de transformar su condición natural de incompletud antropológica y existencial en oportunidades de prolongación de su vida, de transformación de su existencia y proyección histórica. El sujeto implicado en la formación actúa sobre sí mismo, sobre el otro y sobre el mundo y sobre las múltiples relaciones derivadas. En estos ámbitos, la formación como autocultivo, autoformación, autoeducación constituye el marco hermenéutico dentro del cual se inserta la propuesta de una formación relacional para la transformación dialógica de la práctica educativa, pues según Mendoza (2008)

la hermenéutica, asumida más como filosofía que como simple herramienta metodológica o técnica tiene profundas implicaciones en el campo de la educación, no solo como posibilidad de interpretación del fenómeno pedagógico [...], sino como misión misma de la formación del ser humano; de suerte que se podría hablar de una “pedagogía hermenéutica” [formación relacional] orientada a desarrollar en el educando formas de comprensión del mundo gracias a la interacción dialógica entre la teoría y la práctica, los textos y los contextos, el ser y el devenir, el individuo y la sociedad, in la ilusión de la certidumbre definitiva, no el acomodamiento fácil a una técnica o a un saber que se da y se acepta por cierto; sino en virtud a una actitud de permanente interrogación de la realidad, que permita al ser en formación confrontar los hechos y los puntos de vista sobre los hechos con perspectivas alternas y desde horizontes más amplios que buscan superar las primeras percepciones [...]. Y precisamente atendiendo a la complejidad implícita en la misión de formar al hombre, se reconoce también la complejidad e incertidumbre del fenómeno educativo, lo cual explica el derrumbe de los enfoques clásicos de la modernidad para asumir el análisis de esta realidad. (p. 121)

El horizonte hermenéutico de la formación, con el fin de superar el conductismo y el positivismo en la filosofía de la educación, sitúa la cuestión del fin de la educación y la reformulación de objetivos en la comprensión dialógica de la experiencia de la finitud como una experiencia determinante en la formación interhumana. La hermenéutica, aplicada a la pedagogía persigue comprender el proceso educativo en su contexto histórico-cultural. La hermenéutica no busca la descripción ni explicación de los fenómenos educativos, sino que persigue su interpretación y comprensión tal como se da en la historia desde un horizonte dialógico. Y a pesar de caer en la tentación de que la hermenéutica en relación con la educación, solo pueda

considerarse como una teoría pedagógica por considerar a sus enunciados transitorios e incapaces de trascender la historia, cabría decir que la legitimación teórica de la hermenéutica gadameriana de una ontolingüística universal de la situación histórica del sujeto, habilita a la pedagogía hermenéutica al interior de la constelación hermenéutica de la filosofía de la educación sostenida por vigas conceptuales para superar la mera consideración del consenso fruto de buenas voluntades o impuestas por el dogmatismo, constructivismo y la competencia.

El punto radica, entonces, en que la formación dado su carácter temporal acontece y cobra significado tanto en su definición de mediadora como en la fusión horizontal de perspectivas que abre a la articulación comprensiva de las narrativas de sentido en el diálogo de la ontolingüística universal con la infinitud de la tradición temporal en una tarea hermenéutica de la comprensión en la que el lenguaje no se agota en la consciencia subjetiva del intérprete ni menos en la construcción dialógica del mundo común donde en palabras de Duque (2002) «comprender es inscribirse en un movimiento que viene de lejos, imprimiendo mutaciones tales en él que lo hagan reconocible como una pléyade de envíos» (p. 109). Frente a la ciencia y la metafísica que anhelan lo perenne y lo universal, lo que permanece invariante, lo regular y lo objetivo, una pedagogía inscrita en la tradición hermenéutica valoraría, como afirma Mèlich (2008) la finitud, la historicidad, el tiempo y el espacio, la contingencia y el azar, el singular, la situación y el detalle (p. 121). Por su parte, Grondin (2003) comenta sobre la concepción de finitud gadameriana: «en su raíz, la hermenéutica es un pensar en la finitud: en la finitud del sentido, del lenguaje y del entender» (p. 229). Esta finitud que nos define apunta siempre hacia una infinitud y en este entre temporal y existencial, el sujeto queda abrazado con el otro, en palabras de Gadamer (2005) «la finitud de la propia comprensión es el modo en el que afirman su validez la realidad [lo real], la resistencia, lo absurdo e incomprensible» (p. 18).

La filosofía de la educación trata de justificar el saber educativo para orientar su práctica conjugando la racionalidad teórica y la práctica para ofrecer una perspectiva integradora y relacional que afronte los nuevos retos socioculturales, específicamente aquellos referidos a la r(el)acionalidad moderna marcada por la experiencia de desplazamiento de la subjetividad producido por los quiebres de la alteridad, donde como afirma Rojas (2020) «lo que sostiene la cotidianidad de las relaciones humanas es el cálculo y la desconfianza» (p. 127), como también «pensarse como sujeto a partir de la desilusión» (p. 125) de que ya no es posible alcanzar «un pensamiento del que no puede hacerse sujeto» (p. 76), aumentando el «sentido de obsolescencia en el presente» (p. 100), cayendo preso de

la negatividad que anida en la “interioridad” de la existencia moderna [...] el desasosiego de la individualidad, su malestar subjetivo [...] en la lucidez irónica de la

autoconciencia el individuo se distancia del mundo, las cosas parecen perder gravedad, en cierto modo, abandona una realidad que ahora se le devela espectáculo. (p. 71)

La progresiva disolución –y desilusión– de modernidad, la radicalización del individualismo ha dejado en evidencia la construcción de la no-subjetividad, un proceso irreversible de no-comunidad a la que ni la política ni la religión han podido salvar ni salvarse. Pero, de tal forma, las relaciones humanas son fundantes de su identidad y de su situación en el mundo, por ello, las relaciones interhumanas cuando ingresan a la lógica mercantil de la utilidad vaciada de ética y cargada de consumo, extienden el límite de la no-subjetividad.

¿Cuál es la idea que articula el presente?; ¿qué tipo de racionalidad ordena los acontecimientos humanos de forma armoniosa en su relación con el mundo?; ¿cuándo dejamos de entender al mundo y de entendernos?; ¿qué se anida en la subjetividad contemporánea? La humanidad nadificada por el triunfo del progreso en la capacidad de borrar el horizonte que separa y, a la vez, reúne lo sensible con lo suprasensible, dando paso al nihilismo de la no-subjetividad, es decir, el individualismo de la competencia estratégica que siempre ve al otro como un obstáculo por superar y no se ve nunca a sí mismo como obstáculo. La no-subjetividad nadificada es el desprendimiento de la totalidad y, por ende, condición monológica para una educación instrumental. Contradictoria es la condición de un mundo inclusivo, pero a la vez más fragmentado, cerrado e individualista en una defensa por la diferencia, que termina por un aislamiento como un derecho social y una forma de vida ética. Como afirma Horkheimer (2002): «opuesto a la realidad exterior, el sujeto comienza a pensar en sí mismo que es la más alta de todas las ideas» (p. 148). Es el *pathos* nihilista de la imposible empatía en el que el nihilismo individualista renuncia a la acción transformadora del mundo, bloqueando la vocación de la formación es la humanización transformadora y la del diálogo es la comprensión humana, es lo que para Giannini (1987) constituía el desafío ético-político fundamental para la filosofía, que aquí lo conectamos como el actual desafío educativo para el futuro de la humanidad: una experiencia común (p. 80) para la comprensión del mundo humano desde una convivencia común, es decir, una formación relacional para la comprensión interhumana.

A diferencia del diagnóstico que hace Rojas (2020) sobre el mundo contemporáneo, el temple subjetivo y la intersubjetividad dentro de él, de un «individuo finalmente aislado en su monólogo interior, pero en medio del planeta, entregado al intrascendente gozo de una soberanía sin reino» (p. 285), el que asume «la tarea de agotar el lenguaje, de des-construir las posibilidades representacionales de la dimensión significativa» (p. 239), la Hermenéutica filosófica de la formación relacional busca la constitución lingüística del sujeto y la universalidad de la situación

hermenéutica para la composición de la r(el)acionalidad educativa y la habilitación dialógica del sujeto.

Al respecto, podemos traer las palabras de Jaeger (1967):

la educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual [...]. El hombre sólo puede propagar y conservar su forma de existencia social y espiritual mediante las fuerzas por las cuales la ha creado, es decir, mediante la voluntad consiente y la razón [...] la naturaleza del hombre en su doble estructura corporal y espiritual, crea condiciones especiales para el mantenimiento y la transmisión de su forma peculiar y exige organizaciones físicas y espirituales cuyo conjunto denominamos educación. (p. 3)

Como hemos dicho anteriormente, el problema central de la formación es atender a la cuestión del sentido, pues todo proceso educativo incuba una interpretación y entraña una comprensión. El diálogo muestra el camino al sentido de la existencia que emerge lingüísticamente en la experiencia hospitalaria de la palabra del otro. Se interpreta el pensamiento hermenéutico de Gadamer como base para una hermenéutica filosófica de la educación como mediador de la relación entre los sujetos y el mundo, en tanto construcción de las narrativas de sentido dada por el lenguaje y la experiencia existencial. Gadamer se ubica con su pensamiento ontológico como respuesta a la crisis de la metafísica tradicional y al surgimiento e impulso cultural de la hermenéutica en un punto medial y remedial: el objetivo sería una tercera vía para comprender la relación entre los sujetos y con el mundo, la que hemos venido denominando *Hermenéutica filosófica de la formación relacional*.

Si hay que buscar un punto de investigación de la *Hermenéutica filosófica de la formación relacional* es en la relación educativa entre los agentes de la práctica educativa, pues la auténtica experiencia hermenéutica es la de la conformación de las narrativas de sentido por medio del diálogo y, asimismo, la verdadera experiencia educativa es la de conformación de comprensión por medio del diálogo. El eje convergente, el punto medial entre hermenéutica y formación es el diálogo. Pretendemos abordar la posibilidad de una *Hermenéutica filosófica de la formación relacional* al hilo de la experiencia formativa, pues desde allí podemos confirmar los aspectos constitutivos de la r(el)acionalidad dialógica; su objetivo fundamental será superar nuestras preconcepciones que nos atan a la tradición sin dar paso a la comprensión transformadora de un diálogo crítico de las subjetividades fundamentales de nuestros horizontes cerrados; es además, un ejercicio que se enmarca en el cultivo de la humanidad, es decir, en las posibilidades reales de los sujetos para ejercer su libertad como también en el despliegue solidario de las capacidades humanas y busca desarrollar el pensamiento crítico-interpretativo como una capacidad teórico-práctica para,

primero ampliar los saberes instrumentales y circunstancias vitales para enfrentar los cambios que desafía a nuestra época, como afirma Fornasero (2013): «la pedagogía hermenéutica [formación relacional] resalta la reflexión y la revisión de las relaciones sociales de la propia práctica docente» (p. 43).

¿Cuál es la función de la Hermenéutica filosófica de la formación relacional? En que sus discursos estén orientados hacia el sentido, pues como sostiene Oñate (2010) la «hermenéutica es la rehabilitación de la racionalidad práctica y de la *phronesis*» (p. 148). Como hemos afirmado anteriormente, en la Hermenéutica filosófica de la formación relacional la autoformación, formación y transformación constituyen un acontecimiento que el sujeto asume a través de los procesos de autointerpretación e interpretación siempre abiertos para nuevas comprensiones de la experiencia de mundo, en la que la formación es la experiencia humanizadora más profunda y determinante en la existencia del sujeto y en la determinación del mundo humano. En estos ámbitos, la formación como autocultivo, autoformación, autoeducación constituye el marco hermenéutico dentro del cual insertar la propuesta de esclarecer los alcances teóricos para una formación hermenéutico-dialógica de la comprensión educativa –de raíz gadameriana en proyección educativa– en su nexo crítico con la modernidad. ¿Bajo qué medidas y en qué condiciones la filosofía hermenéutica pueda dar cuenta en sí misma y responder al déficit dialógico-comprensor de la educación contemporánea? A través de un enfoque hermenéutico-dialógico centrado en las capacidades humanas cuya finalidad es la comprensión interhumana propia de una formación relacional.

Siguiendo lo anterior, la Hermenéutica filosófica de la formación relacional girará en torno a la interpretación de la interacción educativa, en la acción y en la práctica, orientándose hacia la interpretación y comprensión del mundo donde se inscribe la dimensión práctica de la educación, incidiendo en el curso de la acción y práctica educativa. La Hermenéutica filosófica de la formación relacional persigue los aspectos únicos, individuales y sociales de la existencia, tanto en sus expresiones externas como en las experiencias internas vividas. En tanto que cada sujeto, desde distintos y nuevos horizontes, comprende sentidos nuevos en un proceso infinito de interpretaciones, pues reiteremos lo que Gadamer (2000) propone «la educación es educarse y la formación es formarse» (p. 11).

El proceso propio de Hermenéutica filosófica de la formación relacional intenta reconocer los acontecimientos de la práctica educativa de los sujetos coimplicados en ella, quienes dialogan acerca de la existencia, comparten saberes y trazan significados insertos en un mundo lingüísticamente posibilitado. La formación es un lugar de diálogo por excelencia, es decir, sitúa una palabra que en el diálogo traspasa la apropiación del conocimiento para ser conducidos hacia

la formación en el horizonte comprensivo del otro, pues el diálogo se desarrolla entre el sujeto y su otro significativo en una comunicación bidireccional, constituyéndose como una ontolingüística dialógica constitutiva de las relaciones educativas.

La Hermenéutica filosófica de la formación relacional busca interpretar tanto las latencias como patencias de las narrativas de sentido en un ejercicio dialógico que intenta aflorar sus potencialidades, concienciando lo inconsciente y proyectando simbólicamente los valores en una axiología liberadora, pues la hermenéutica es comprensión del otro que amplifica y desborda al sujeto para insertarlo en una complicidad cuando reconoce al otro para una transformación profunda de sí para que llegue a ser el que es, es decir, ser y hacerse radicalmente humano entre humanos. Además, permitirá interpretar los lenguajes con los cuales se ha definido la enseñanza sabiendo que no hay progreso ni desarrollo sin las consideraciones del pasado en vistas del futuro, pues el conocimiento, la cultura y el marco teórico donde se inscribe la formación humana son constructos cuyo alcance y valor vienen dados por la historicidad de los conceptos como también el sujeto, como sostiene Valenzuela (1991):

El proceso formador tiene una conexión estructural, relaciones de contenido mutuamente referidas, que se organizan en la Educación y que resuelve en conexión con la existencia; este hecho implica pronunciarse sobre la vigencia de las categorías de la existencia acordes con el proceso formador [...]. La intencionalidad, por ejemplo, que corresponde al ser de la existencia, describe las vivencias que pertenecen a la esencia delo vivir. En esta descripción, por demás propia del ser del existir, se descubre que los elementos que ayudan a este proceso son los materiales que sirven a la Educación, examinados ahora en la perspectiva del proceso formador, de su realización, que todavía debe ser expresado y comprendido. En la vivencia de lo educacional siempre se vive algo, un aperebirse (*Innerwerden*) de la realidad en una perspectiva propia. La Educación parte de la vida en una conexión de sentido que abarca el todo del existir; se comporta frente a las cosas y a las personas en vista de nuestro yo. El aperebirse se desdobra en el comprender, la Educación se hace *lógos*, pedagogía y ciencia. El comprender como trazarse hacia adelante sobre algo, está constituido por las fases del descubrir, lleva un estado de ánimo y un habla (discurso). Estas estructuras se hallan en la existencia, en la manera diaria de ser en constante decadencia. La Educación las asume en su perspectiva porque ella también tiene un estado que comprende algo; el comprender de la Educación tiene carácter de decadencia (impropiedad) y se articula en el discurso. (p. 131)

La hermenéutica incide en el aprendizaje humano en la doble perspectiva teórico-práctica,

pues interpretar la formación significa penetrar en los pliegues ocultos de las prácticas educativas a través de la hospitalidad dialógica y desde la r(el)acionalidad educativa como respuesta para la comprensión interhumana. La aplicación de la hermenéutica al campo de la formación se establece en el círculo hermenéutico de la comprensión teniendo como coordenadas la enseñanza y el aprendizaje que aporte un significado humano profundo para los implicados en el proceso educativo. La hermenéutica ofrece una respuesta a la finitud de la condición humana cuando interpreta, es decir, desenmascara impertinentemente la historia, pues somos pasado interpretado por un presente con expectativas de futuro. Además, la comprensión no es entonces una mera dinámica de interpretación de un objeto textual, sino que constituye un comprender ontológico que caracteriza al ser arrojado al mundo tratando de orientarse en él, a su habitar. La hermenéutica no es entonces ya una cuestión epistemológica o metodológica, sino un asunto radicalmente ontológico: en lugar de preguntarnos por cómo sabemos, nos interrogamos por el modo de ser de aquel ente que sólo existe comprendiendo.

¿Cuál es la naturaleza del objeto de estudio de la Hermenéutica filosófica de la formación relacional y cuál es su proyección como filosofía hermenéutica de la educación? La r(el)acionalidad desde el punto de vista de una Hermenéutica filosófica de la formación relacional interpreta el mundo educativo como un lenguaje, cuyas narrativas de sentido se intentan comprender dialógicamente cuando soporta el entendimiento entre los sujetos, así como el entendimiento acerca de las cosas de que consta el mundo, por tanto, es comprensión dialógica de las relaciones interhumanas; apunta por una formación en el horizonte del despliegue de capacidades humanas en un mercado laboral que define instrumentalmente las competencias humanas y profesionales para ajustarlas a sus necesidades, sino que el mercado laboral se ajuste a las necesidades humanas de desarrollo integral, felicidad, ocio y relacionalidad.

Para Mèlich (2011) la situación antropológica inaugural de la existencia está definida por su esencial finitud vivida en un mundo constantemente interpretado. La condición lingüística del sujeto le instala en un mundo desde una precariedad o provisionalidad que le exige una constante recontextualización a lo largo de su existencia. Esta experiencia de instalación lingüística es denominada interpretación, por tanto, la condición inacabada de la instalación de la existencia humana posibilita una constante hermenéutica para hacer del mundo un mundo-con-sentido. Y dado que esta instalación es interpretada y no acabada, corre el riesgo de estar en persistente revisión, por ello, la interpretación, la recontextualización y la problematización abarcan la existencia humana (pp. 43-44). La situación o instalación de la existencia es en un trayecto vital definido por la finitud donde la humanidad es el tejido de narraciones interpretadas o tejido de interpretaciones narradas en un tiempo y lugar determinados. Mèlich afirma que la interpretación

nos sitúa en el corazón mismo de la finitud, es decir, interpretar es asumir la vulnerabilidad propia de la vida, siempre está expuesta a una reinterpretación que abre a la existencia a la novedad, es enfrentar la finitud de la existencia y dado que la interpretación es el extremo de la finitud, escapando de todo determinismo. Interpretar es ejercer la libertad ante la incertidumbre de la existencia, es esperar el momento adecuado, el lugar preciso y el otro que nos reconoce.

De tal forma, el sujeto es un ser de relaciones dado el tejido de interpretaciones narradas, es un tejido de relaciones a través de la figura del otro. Y esta relacionalidad propia de la existencia humana, esta precariedad en la realización junto con la constante hermenéutica de interpretarse, hace que la formación no solo sea una práctica de la libertad ante el adoctrinamiento del sistema tecnoeconómico que reduce a la categoría de sentido en la transacción interesada y no en la relación liberadora, sino un proceso de humanización relacional para la plenitud humana ante una modernidad que somete la relacionalidad y, con ello, invisibiliza al otro como donador de sentido: el otro es el sentido al que accedo a través de la relación, pues desde la radical finitud nos interpretamos y nos narramos, abriéndonos a la relación en el horizonte del otro que hace surgir el sentido, y es aquí donde el ejercicio libre de la relación hace relevante al diálogo como articulador de este proceso, pues educar no sólo es un ejercicio cultural antropológico, sociológico o ético, sino hermenéutico que considera el ejercicio de la interpretación en el horizonte simétrico relacional con el otro.

Finalmente, las características hermenéuticas que se pueden incorporar a la educación a través de la formación relacional que queremos proponer, son

1. la necesidad de dar sentido al fenómeno como un todo, o sea, una comprensión que trascienda la simple relación de sus partes;
2. la necesidad que implica una acción o práctica, lo que requiere de la construcción de las narrativas de sentido;
3. el énfasis que tiene el lenguaje en todo proceso universal de comprensión;
4. la comprensión cumple con la función de integrar a los fenómenos, pues la multiplicidad de perspectivas exige un cierto grado de coherencia, ya que nuestra existencia no se orienta necesariamente por la lógica o la racionalidad ordenadora de los acontecimientos:
5. el carácter del conocimiento generado desde el diálogo como producto de la comprensión y referido a un contexto específico;
6. el comprender es un saber global de lo que acontece desde el punto de vista de los interlocutores;
7. el surgimiento de una hermenéutica relacional como rama filosófica vinculada a la

educación; y

8. la disponibilidad de una r(el)acionalidad educativa como experiencia hermenéutica.

Conclusión y Prospectiva

Conclusión

Consideramos importante para nuestra Conclusión recordar tanto las palabras de Horkheimer (2002), pues expresan adecuadamente nuestra posición ante la relación entre modernidad, hermenéutica y educación: «se inculca al individuo, desde sus primeros pasos, la idea de que sólo existe un camino para saber manejárselas en este mundo, el de abandonar la esperanza de una máxima autorrealización» (p. 153) para mantener viva la promesa del progreso y la realización universal de desarrollo material a través del cumplimiento, control, renuncia y negación como las de Galeano (2009)

«El hambre/2. Un sistema de desvinculo: *El buey solo bien se lame*. El prójimo no es tu hermano, ni tu amante. El prójimo es un competidor, un enemigo, un obstáculo a saltar o una cosa para usar. El sistema, que no da de comer, tampoco da de amar: a muchos los condena al hambre de pan y a muchos más condena al hambre de abrazos» (p. 69).

Hemos atendido la patología relacional del enmudecimiento de la educación frente al desajuste en la fusión de horizontes provenientes de la historicidad y la multiplicidad de perspectivas, el mutismo en la experiencia dialógica como tregua provisoria ante la diferencia antropológica y ética, el desfondamiento de la tradición y la incomprensión humana, es decir, el estrechamiento de la capacidad hermenéutica de ampliación de los respectivos horizontes de comprensión de una hospitalidad dialógica para una educación con sentido humano. La esclavitud del rendimiento, la explotación de la competencia y la auto-explotación de sí mismo por el éxito fuerzan al sujeto contemporáneo a una suerte de inconsciente y paradójal movimiento de constante retirada impulsado por las políticas de la negación que desplazan al sujeto o, mejor dicho, le retiran como eje de interpretación y comprensión de lo real en la que la finalidad de la formación es justamente la contraria, es decir, alcanzar la plena realización, la anhelada humanización y la justa modificación de las estructuras sociales de fragmentación y negación.

Preguntémonos, ¿es posible caracterizar al lenguaje como una estructura cultural neutra?, ¿cuáles serías las acciones para alcanzar la hospitalidad de la interacción simétrica propia del diálogo?, ¿cuál es la función de la educación para hacer de este mundo no solo comunicable, sino habitable, vivible y comprensible? Para responder a estas cuestiones, hemos recorrido un camino

teórico con el objetivo de fundamentar hermenéuticamente una filosofía de la educación para una práctica educativa situada en el diálogo de una formación relacional para la comprensión interhumana, entendiendo tanto por educación o formación como el proceso de aprendizaje desde una construcción interhumana de comprensión desde categorías dialógicas: no hay educación sin diálogo y solo el diálogo hará posible la potencialidad del talento para la realización de lo humano. Creemos que a través de la exploración teórica del entramado conceptual de la hermenéutica filosófica en el pensamiento de Gadamer como condición de posibilidad para una formación relacional fundada en el diálogo que haga frente al enmudecimiento de la educación actual y le devuelva a la práctica educativa su valor original enmarcadas en la r(el)acionalidad educativa, pues esperamos, como dijimos, que la constelación conceptual de la hermenéutica puede transformar la práctica educativa, sus relaciones y la forma de concebirse.

Teniendo como principio fundamental que el diálogo, como afirma Corona (2012) «desde su etimología se refiere a la interacción de dos o más *logos* en oposición. Esto implica que en la conversación participan dos o más sujetos a partir de su propia palabra y razón» (p. 13) y que el intercambio racional y relacional que se produce en el diálogo es fruto según Freire (1970) del «encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú» (p. 107). Pero, además, el diálogo es la mediación del sujeto con el mundo para comprender las relaciones interhumanas que surgen de la mediación; el diálogo es la impertinencia necesaria que acalla con la palabra común aquellos discursos instrumentales sobre el sujeto que se imponen en su forma, pero no en el fondo; en lo contingente, pero no en lo sustancial. Además, el diálogo restituye tanto la fraternidad traicionada por la fragilidad de los lazos racionales de la modernidad como la conexión gratuita y solidaria por la humanización a través de la educación. La práctica educativa dialógica no es un romanticismo en sepia ajeno a los desafíos de la digitalización global de las relaciones, del pensar y del actuar humano, que progresivamente se ha convertido en fin y no en un medio. Presenciamos nuevamente con cierto rubor, que el progreso digital nos está desechando, utilizando y controlando a través de la hechicería de la felicidad a distancia. Incluso más, el diálogo no solo es la epifanía lingüística del sentido, sino que es la propia epifanía del otro, es el acontecer de la aparición de uno y del otro en la relación dialógica, pues el diálogo es la concreción del lenguaje y su realización, en otras palabras, con el diálogo la humanidad se hace patente y presente en su relacionalidad.

La educación es un proceso continuo y dinámico que abarca el conjunto de experiencias, conocimientos, valores y habilidades que se adquieren a lo largo de la existencia y que tiene como objetivo el desarrollo integral del sujeto en sus relaciones, por ello, como afirman Ortega y Romero (2022) «la humanidad no es un conjunto de individuos aislados, autosuficientes e independientes

entre sí, sino seres estructuralmente relacionados e interdependientes, cuya existencia como humanos está vinculada a la relación ineludible con el otro» (p. 238).

Creemos fundamental recobrar el valor y alcance humanos de la educación, pues toda educación es susceptible de superación y perfeccionamiento, como el sujeto. El escenario moderno de cese digital de la educación tradicional para la competencia mercantil se ha abordado desde los ejes articuladores de la Hermenéutica filosófica de la formación relacional como dispositivo teórico-práctico para la experiencia educativa auténtica, transformadora y humanizadora. Como sostiene Mélich (2004) «la acción educativa como la recepción de una narración que uno no ha escrito, que ha escrito otro, pero que uno puede leer y, al leerla, la reescribe, la rememora, la reinterpreta» (p. 52). Continúa Mélich (2003) planteando la necesidad de disponer de una sabiduría de lo incierto (p. 34), aludiendo a la educación ética en tiempos de incertidumbre. Creemos que actualmente es necesaria una sabiduría en lo incierto, pero no sobre lo incierto, sino en medio; es necesaria una hermenéutica en terreno, entre lo que se nos presenta como incierto, fragmentado y vulnerable no para tomar nota de sus relaciones y alcances, sino para que desde lo incierto, elaborar un saber, una sabiduría esclarecedora de los rincones del laberinto de lo incierto y nos conduzca a la salida; una sabiduría de lo incierto es necesaria para alcanzar la comprensión de la experiencia y la experiencia de comprender.

La experiencia se cumple en la acumulación subjetiva de la comprensión, algo parecido a la clarividencia o sabiduría anhelada. Por tanto, el horizonte de la experiencia para la hermenéutica es un encuentro interpretativo dialógicamente vivido, que no necesariamente se expresa en términos conceptuales o lógicos, sino que a veces, de forma intuitiva como forma fundamental de la educación. La experiencia supone límite, finitud, incompletud y dolor y está referida a la naturaleza histórica del sujeto y a la expectativa de realización y transformación humana a través de la formación. Para la hermenéutica filosófica gadameriana la experiencia es polarmente opuesta a la expectativa, y si no fuera así, no sería experiencia. Esta oposición es una lección para el sujeto: su condición finita, pues la «experiencia es la experiencia de la finitud» (p. 339). La lección extraída de la conciencia de la finitud hace surgir el verdadero valor de la experiencia y de la comprensión de esta. Esta situación, hace que el sujeto se abra a la pluralidad de perspectivas y experiencias en lugar de entregarse a la rigidez de lo dogmático. Esta es la conexión con la experiencia hermenéutica que es el legado, la condición histórica o la tradición lingüísticamente compartida, es decir, la tradición es un lenguaje que habla de sí mismo como un tú. En la tradición lingüísticamente establecida, el diálogo se expresa en la estructura pregunta-respuesta como el carácter dialéctico de la experiencia. Preguntar es estar en lo abierto, pero a la vez, situarse en las fronteras de lo incognoscible, de la vulnerabilidad y de la fragilidad humana. Esta estructura es la

experiencia de la apertura de la propia finitud del sujeto, pues preguntar es colocar, situar en lo abierto aquello que el cuestionamiento reveló como negativo. La pregunta es el movimiento auténtico y libre que abre la finitud, pues para «ser capaces de cuestionar uno debe desear saber, y eso significa, no obstante, saber que no sabes» (p. 345).

De acuerdo a lo dicho, el lenguaje entonces aparece como la única superficie posible donde las narrativas de sentido descansan, funcionan y construyen mundo; asimismo, donde acontece el valor de la práctica educativa y sucede la formación relacional. Todas aquellas formas de comprensión, tales como la ciencia, la filosofía y entre ellas, la educación adquiere con la hermenéutica filosófica de Gadamer, la condición de ontológica y universal que la define y determina su finalidad; la hermenéutica dota a la educación de un carácter ontolingüístico que le restaura su significación y le habilita para la comprensión que de suyo le pertenece y le compete.

La finalidad del carácter ontolingüístico que la hermenéutica ha dotado a la educación, se expresa en una suerte de estancia en el lenguaje, como lo dice Rojas (2016): «estamos en el lenguaje porque algo no ha sido dicho, algo imposible» (p. 148). Es necesario recuperar el lenguaje expropiado de la relación formativa de la competencia, donde lo imposible por decir es aquello común que surgen en el diálogo, algo inédito y oculto que yace ignorado en cada uno de los intérpretes y que, sin su encuentro dialógico, no hubiese existido. El diálogo trae a la historia aquello que deviene del encuentro posible y fecundo de lo imposible y que constituye aquello que define a la educación: la co-creación dialógica de lo imposible.

Es relevante insistir sobre el carácter dialógico en la fusión de horizontes, pues cuando los diversos horizontes interactúan a partir de sus legítimas diferencias biográficas, intelectuales, culturales y vitales, lo hacen desde una situación común abriendo situaciones inéditas. Según Gadamer la comprensión es la acomodación del otro, la modificación de los propios horizontes en virtud del horizonte del otro. Esto era lo que se entendía por fusión de horizontes; no se trata de eclipsar el horizonte del pasado –concebido como otro–, sino de mostrar cómo ese horizonte ha sido asumido y ampliado en el presente; se trata de no exponer las debilidades del pasado de modo que tuvieran que ser sustituidas por el presente, sino de sacar a la luz el sentido en el que el presente es sólo pasado con una nueva forma. Lo dialógico de la fusión horizónica, resulta relevante en el momento de abordar a la tradición como *tra-dicción*, pues en palabras de Gadamer (2005) «todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete» (p. 467).

Para la hermenéutica filosófica gadameriana, el lenguaje es lo real ontológico cargado de un carácter de verdad, por ello, en tanto racionalidad hablada es el medio a través del cual los

sujetos y el mundo se encuentran, se sitúan y se comprenden o, más bien, el modo en que relacionan en su co-pertenencia original. Además, en nuestra lingüisticidad se sitúa la experiencia que es coherente con nuestra finitud, en la medida en que articula el potencial silencioso del lenguaje —la capacidad de hacer signos y símbolos— y, por tanto, pone al sujeto histórico finito en comunión consigo mismo, con los demás y con el mundo. El lenguaje hace entrar a los sujetos a la infinitud histórica a pesar de su finitud ontológica. Por ello, la experiencia del sujeto con el mundo es siempre lingüística, pero el lenguaje no es sólo una facultad que los sujetos poseen, sino que es por el lenguaje que todos tienen un mundo de una forma originante y original. Sin embargo, el lenguaje no se concibe solo como un medio de comunicación o transferencia de información, sino como aquella comunicación en su despliegue vital. De ahí que el lenguaje sea algo absoluto y se identifica con el horizonte del mundo, en la medida en que el mundo sólo se da en y como lenguaje. No podemos identificar al lenguaje ni con el sujeto ni con el objeto, sino en la co-pertenencia y co-implicación del sujeto con el mundo: la identidad del lenguaje radica en el entre hermenéutico de la interpretación. Nuestra relación con el mundo se da en términos de interpretación y comprensión y estas dos vertientes entrelazadas siempre están mediadas por el lenguaje. Pero estas vertientes tienen un curso hacia la construcción de humanidad a través de la comprensión interhumana; su sentido, dirección y orientación se encuentran en el momento en que la palabra comprendida es palabra aprendida. La comprensión del lenguaje de Gadamer no reduce el lenguaje a un conjunto de signos o símbolos porque nuestra experiencia del mundo es sinónimo de nuestra experiencia del lenguaje, en la medida en que vemos y leemos el mundo por medio de la palabra.

Podemos considerar que la obra de Gadamer es una hermenéutica filosófica del lenguaje para la comprensión dialógica del sentido, pues el sujeto dispone de un mundo y de autocomprensión por lenguaje y que el *ser que puede ser comprendido es lenguaje*. Esta enigmática frase gadameriana significa que la experiencia inteligible es posible gracias a las estructuras ontológicas del que garantizan que esta experiencia llegue a la comprensión, sé que esta experiencia se comprenda, se represente y se exprese en ella. Nuestra relación con el mundo se da en términos de comprensión e interpretación entrelazadas por el lenguaje. En una palabra, el lenguaje subraya la relación interpretativa y comprensiva del sujeto con y en el mundo. El lenguaje y más concretamente la condición lingüística del sujeto, es lo que le distingue del animal, en la medida en que le permite compartir con otros su interioridad y participar en la de los demás. Sin embargo, el concepto griego de *lógos* no sólo se refiere a la palabra viva como expresión de la capacidad lingüística del sujeto —que a menudo se traduce con la palabra latina *verbum*— sino también al despliegue de racionalidad y el pensamiento a través del lenguaje. Esta acepción ha prevalecido en

la traducción al latín de la definición antropológica de Aristóteles como animal racional, ocultando, según Gadamer, la lingüística de la experiencia humana experiencia humana, que está íntimamente ligada a la racionalidad, pero que no es simplemente reducible a ella. Por ello, Gadamer subraya la centralidad de la lingüística en el proceso de desarrollo humano y de la experiencia, es decir, de la existencia humana en su conjunto.

Como afirman Bárcena y Mèlich (2000), «ese otro con el que me relaciono, y que me permite la entrada en un espacio asimétrico de alteridad, como fuente de responsabilidad y respuesta a su llamada, es otro que reclama una relación de hospitalidad con él, una relación desinteresada y gratuita» (p. 146). Como afirma Lévinas (1998):

el otro se da como inmanente al concepto de totalidad que, según los notables análisis de Merleau-Ponty, se expresa y se manifiesta a través de nuestra iniciativa cultural, gesto corporal, lingüístico y artístico [...]. El otro no nos viene solamente a partir del contexto, sino, sin mediación, él significa por sí mismo. (p. 59)

El develamiento y aparición del otro, el acontecimiento fenomenológico del otro y la experiencia hermenéutica del nosotros le otorga al diálogo la exigencia de establecer aquello que define a lo humano, pues actualmente como afirma Mèlich (2021)

lo humano ya no se define por su esencia, por su sustancia, ni tampoco por su dignidad o por su racionalidad. En una palabra, no se define por “lo que es”, sino por algo bien distinto: por la “relación” que establece con “lo otro”, con lo que ha sido excluido de su propia definición de “humano”. (p. 60)

Es decir, la forma que lo humano va adquiriendo en la existencia, es la que se establece en la relación con el otro y con el mundo que es la totalidad de relaciones en su interior. Es importante resaltar que la situación postmetafísica de lo humano, lo que define lo humano es la relación lo expulsado de la definición de humanidad, pasando a una definición de lo humano «en la relación –siempre ambigua e insuficiente– de ser y responder al mundo, una forma basada en la afectación, en el *pathos* que se sitúa entre la demanda y la respuesta» (p. 61), en otras palabras, en la hospitalidad dialógica de una Hermenéutica filosófica de la formación relacional como condición de una educación posible e incluso de aquello más propio en la definición de lo humano, en una suerte de residuo ante el insistente proceso de establecimiento, fijación del sentido narrado y que se resiste a las «reglas de la intencionalidad» (p. 62) del control, del rendimiento, de la competencia y de la utilidad.

Una hermenéutica de la relación con el otro y una educación de la comprensión de uno mismo con el otro son las coordenadas conclusivas que abren perspectivas para la formación

relacional desde la r(el)acionalidad educativa. La comprensión es la integración de la dialogada experiencia hermenéutica del pensar, sentir y hablar. La educación es la experiencia hermenéutica de integración de los acontecimientos subjetivos que decantan lingüísticamente en el diálogo. Solo se comprende lo que se conoce y solo se conoce lo que se comprende, por ello, se aprende aquello que se experimenta desde una hospitalidad dialógica como fundamento originario para la formación. El diálogo como experiencia formativa, sacude las capas de educación instrumental para el mercado, aliviana el peso de la intolerancia a la diferencia, espanta el fantasma de la monotonía narrativa del sinsentido, reduce el riesgo de ajustar el talento gratuito a las competencias del rendimiento, la irremediable sustitución de la palabra que lo descubre y dibuja horizontes de posibilidad por la determinación dominante de un fin comercial, pero sobre todo el diálogo rescata al sujeto de la dominación instrumental de la competencia exitista y de la patología relacional del mutismo disfrazado de comunicación, que no es otra cosa, que conexión perpetuamente muda de las redes descorporeizadas. La comprensión es lenguaje vivido y vivificado; es la figura hacedora del mundo; es la que integra los datos. La comprensión como hospitalidad dialógica, resulta la experiencia educativa y formativa necesaria para responder a los desafíos actuales de radicalización del individualismo mudo hiperconectado, pero incomunicado.

Por lo antes expuesto, es preciso pensar al diálogo como una potencia para la formación, pues pone en cuestión al enmudecimiento de la educación ante la radicalización de la instrumentalización del saber expresado en la competencia rubricada en un indicador, la pauperización de la intelectualidad por la competencia de la indexación técnica de la disciplina y el debilitamiento de la autoridad académica por el acceso a la información, pero con ello el cierre a la sabiduría. Se supone que el diálogo es parte esencial de la formación, pero, sin embargo, al suponer su funcionalidad y esencialidad, se disuelve su presencia en la práctica educativa. El diálogo funciona como un cuestionamiento radical a la experiencia educativa, pues la característica espectral de la educación arriesga a la desaparición del acontecimiento educativo como anulación de la práctica educativa y, por ende, de la anulación de la misma educación.

Esta característica espectral que arriesga la presencia de lo educativo, esa suposición de que el diálogo es parte esencial de la práctica educativa expone también al mismo diálogo al fracaso de la formación relacional y con esto a la educación a su insignificancia. Si, como sostiene poéticamente Rayo (2022), «las palabras mueren al llegar al punto de partida» (p. 37) y renacen en la esperanza vivificante de sí mismas para la perpetuación en el diálogo. Salvar al diálogo del anacronismo de la palabra desafiada por los mudos relatos de la insignificancia, del enmudecimiento de las políticas de la negación del sujeto por el grito tecnológico, en fin, salvar a la educación como espacio de humanización y a la formación como espacio de comprensión

interhumana, no solo es un desafío utópico irrealizable e imposible ni menos anestesia poética ante una condición terminal, sino una urgente transformación de conciencia para un nuevo modo de r(el)acionalidad humana.

Solo exponer el pensamiento del diálogo desarma el mutismo y monologismo –o desempalabramiento siguiendo a Mèlich– de una educación contemporánea cautiva de los indicadores de cumplimiento y de rendimiento y no de relación y comprensión. En este orden de ideas, la comprensión no es un estadio más del entendimiento, sino la constante de una racionalidad ampliada, de una existencia centrada y de una humanidad plenificada y la relación es la condición *sine qua non* de la humanización educativa. El diálogo como expresión de intereses comunes en una interacción relacional simétrica que se comparten intersubjetivamente; el diálogo como expresión de una solidaridad narrativa entre los interlocutores en el proceso de formación; el diálogo como fundamento antropológico de la formación.

La resonancia es el diálogo vibrante sobre lo común. La formación aúna los ejes de resonancia en la proximidad de la relación educativa, según Rosa (2018):

Las relaciones de resonancia son precisamente aquello a lo que aspiran los sujetos humanos (y lo que, en última instancia, impulsa motivacionalmente el programa de la ampliación del alcance); esta es la razón sistemática por la cual no entiendo la resonancia solamente como un modo descriptivo de relación (primaria) con el mundo, sino también como un criterio normativo. Mi tesis normativa fundamental es la siguiente: las relaciones humanas con el mundo –y, por tanto, la vida humana– son logradas cuando tiene éxito la conformación de ejes de resonancia sociales u horizontales (con otros seres humanos), diagonales o materiales (con las cosas) y, finalmente, verticales (con el mundo o una realidad última como una totalidad). (pp. 76-77)

La formación es un eje de resonancia horizontal que apunta a la unidad, pero también es una resonancia vertical que apunta a la totalidad; la Hermenéutica filosófica de la formación relacional apuesta por una conformación y mantenimiento de ejes de resonancia relacionales duraderos y de calidad social, que aporten a la construcción de relación con el mundo, no solo la construcción del mundo, sino que la necesidad actual, el gran vacío contemporáneo es la capacidad de establecer conexiones significativas con el mundo ya construido, que es ajeno y resulta extraño; el individuo contemporáneo ya no es interpelado para la transformación de un mundo ni tampoco para la construcción de otro, sino que es interpelado para la verbalización de la relación que hace mundo. La formación relacional sitúa al sujeto como fin de la educación; eso no tiene ninguna

novedad, pero en los tiempo actuales de disolución de la subjetividad, de que la finalidad de la educación es el rendimiento de competencias comprobables, medibles y útiles para el mercado, eso es una gran novedad que debemos recuperar; que la relación entre lenguaje y formación mediada por el diálogo es la relación fundante de la educación; que la finitud inserta en la historicidad de la comprensión es el contexto donde se realiza la práctica educativa y que solo el diálogo podrá expresar adecuadamente la finalidad de la educación interhumana.

El diálogo es la experiencia de apertura a lo por conocer en los involucrados existencialmente; es el proceso de intercambio no solo de ideas, sino de la condición vital inserta en la historia. Con la capacidad de hablar sobre aquello que aún no ha sido, el sujeto no sólo se diferencia de los animales, sino que también se diferencia de ellos. Además, no sólo se diferencia de los animales, sino que también se libera de su entorno inmediato y se libera para la naturaleza. Así, para Gadamer la libertad humana está intrínsecamente ligada a la lingüística, en la medida en que el poder del lenguaje permite a los humanos trascender sus preocupaciones comunes y planificar sus acciones para el futuro, es decir, alcanzar los más diversos propósitos y objetivos. En consecuencia, las cuestiones filosóficas que se plantean relación entre el ser, los seres y el mundo, se abren gracias al lenguaje, se abren con el lenguaje y se basan en nuestra comprensión cotidiana del mismo. Así, la comprensión, el ser y el mundo están profundamente entrelazados por la lingüisticidad de nuestra experiencia del mundo. En esta noción de lingüística radica la infinita tarea de encontrar el camino en y por medio del lenguaje, de intentar articular lo no dicho, de arriesgarse a la incompreensión frente al otro y de dejar que la historia diga su verdad.

En este orden, buscamos la constitución hermenéutica de una r(el)acionalidad educativa en la que el *telos* de la educación sea la comprensión interhumana, su *ethos* sea el diálogo y la esencia de la experiencia de la educación sea hermenéutica, en otras palabras, abrirse a la posibilidad de que el diálogo sea la epifanía lingüística de la comprensión interhumana o en otras palabras, el diálogo como la fusión horízontica de las narrativas de sentido de una epifanía lingüística que vivifica la palabra pensada y el pensamiento dicho, siendo así, la educación vendría a ser la epifanía hermenéutica de la comprensión interhumana, levantando la posibilidad de una teoría hermenéutica de la educación como una hermenéutica del sí mismo con otro propia de una r(el)acionalidad educativa.

Hay que enfatizar que el carácter dialógico de la educación es la inquietud de la diferencia por el reconocimiento y la comprensión, inquietud propia de la condición de vulnerabilidad y provisionalidad antropológica que solo se resuelve –siempre en parte debido al comfortable relativismo funcional en las relaciones humanas– con la relación libre de la interpretación para la construcción colectiva de sentido. Lo que queremos decir es que nos resistimos a la posibilidad

actual de que el sujeto deje de ser el límite del mundo dado la monologización de la cultura actual, la cultura de la no-subjetividad moderna que ha determinado una formación de la competencia acorde a la instrumentalización de la idea de progreso de una tardomodernidad sin ideales. La reducción de la subjetividad propia de la educación monologuista de la competencia que forma para el rendimiento mercantil sin la esperada resonancia interna de sentido. Debemos esquivar la agobiadora tendencia globalizante del rendimiento competente y en palabras de Gadamer (2005) de la «imposición de todo impulso intelectual» (p. 146) a lo que se ha convertido la educación humana que ya no es la liberación freiriana de la pedagogía del oprimido por la educación bancaria, sino que hoy es la liberación de la naturalización, valoración y absolutez del rendimiento competente como definición no solo del proceso educativo, sino como fundamento antropológico, determinante sociológico y justificación ética de las relaciones humanas.

Llegamos a cinco ideas conclusivas coherentes con los objetivos de nuestro trabajo:

1. la comprensión interhumana se desenvuelve en un mundo conformado lingüísticamente, por tanto, la experiencia histórica es dialógica;
2. en el diálogo surge aquello que estaba reservado en cada interlocutor, aquello que antes no existía surge de lo que se habla como esencia, horizonte y finalidad de la educación;
3. la hermenéutica tiene por finalidad desarrollar una cierta sensibilidad para el acontecer dialógico en constante desarrollo y cambio, de ahí su complejidad en su abordaje educativo;
4. la educación es el verdadero *topos* de la comprensión interhumana y, por tanto, es el espacio hermenéutico donde se realiza lo humano;
5. la unidad básica de la estructura educativa es el diálogo
6. se revela una arquitectura hermenéutica de la r(el)acionalidad educativa compuesta por la tríada: el diálogo como la estructura hermenéutica del lenguaje; el lenguaje como la estructura ontológica del sujeto; la educación como la estructura humanizadora del sujeto; y
7. esta tríada estructural sostiene a la Hermenéutica filosófica de la formación relacional.

Prospectiva

Consideramos como base reflexiva para una Prospectiva que la educación no debe considerarse ni definirse como un hecho ni una cosa, un producto ni una interpretación ni menos una objetivación como tampoco un resultado o aclaramiento doctrinal o ideológico, sino como un vivificante diálogo humanizador de simetría relacional donde la Hermenéutica filosófica de la formación relacional adquiere un rol primario a la hora de la solidaria construcción comprensiva del saber.

UNESCO (2015) ha insistido en que es necesaria una educación que atienda la

«llamada al diálogo inspirada por una concepción humanista de la educación y el desarrollo que se basa en los principios de respeto a la vida y a la dignidad humana, igualdad de derechos y justicia social, respeto de la diversidad cultural, así como solidaridad internacional y responsabilidad compartida, todos ellos aspectos fundamentales de nuestra humanidad común. (p. 14)

Estas resonancias teórico-prácticas hablan de la necesidad de una hermenéutica al interior de la educación como finalidad, pues, continúa UNESCO (2015) «se puede afirmar que mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y con la naturaleza, debería ser la finalidad fundamental de la educación en el siglo XXI» (p. 38). Cobra la dimensión de urgencia incorporar elementos hermenéuticos a la práctica educativa, «hace falta un planteamiento dialógico del aprendizaje» (p. 38) que responda a la urgencia capacidad de «aprender a aprender» (p. 42) desde una r(el)acionalidad educativa. Por ello, este neologismo constituye nuestra propuesta teórico-hermenéutica que ha cruzado transversalmente nuestro trabajo, sosteniendo las vigas conceptuales de la Hermenéutica filosófica de la formación relacional.

Sostiene Taylor (1996) que «la vida humana es intrínsecamente una vida en común, y el entendimiento de nuestra existencia y nuestros objetivos no puede separarse de una comprensión de nuestra situación en el mundo y de las relaciones que nos conectan con los demás» (p. 42). Por su parte, afirma Gadamer (2005): «la relación con el otro es siempre una relación con alguien diferente, que se ve de manera diferente y que tiene su propia perspectiva. El diálogo es un proceso en el que ambas partes se enriquecen mutuamente» (p. 372) Y Ricoeur (2001): «el entendimiento de uno mismo solo es posible a través del entendimiento del otro, y el entendimiento del otro solo es posible a través del entendimiento de uno mismo. Ambos procesos son interdependientes y están mediados por la hermenéutica» (p. 189).

La victoria del orden racional del sujeto por sobre el caos del devenir natural ha sido su capacidad teórica cargada de una suerte de obsesión por el control para darle sentido, coherencia

y orden a la experiencia de incertidumbre organizacional, comprensión a lo desconocido y transformación de lo real en un lugar hospitalario, pero al mismo tiempo, ha significado la condena del sin sentido, de la vulnerabilidad de lo dado por su inaprehensibilidad, la exigencia de la planificación eficiente y fragilidad como de las consecuencias insospechadas de su operatividad y alcance especialmente en el medio ambiente y la dependencia humana. Tampoco ha llegado la victoria relacional de la humanidad por sobre la conflictividad, la diferencia y la diversidad a pesar de los avances en inclusión y derechos humanos. Por ello, nuestras reflexiones han girado en torno a las preguntas esquivas e impertinentes sobre el rendimiento, utilidad y sentido de la educación que nos enfrenta ante un riesgo teórico-práctico propio de la filosofía como ejercicio del pensar crítico, pero también propia de nuestros tiempos fragilizados, desfundamentados y con horizontes de incertidumbre relacional: la pregunta por la educación tiene que volver a significar un restablecimiento de las seguridades y certezas de la racionalidad no para el sabotaje ontológico a la significancia humana ni la insignificancia de lo valórico, sino para la resignificación de la racionalidad como garante de la relacionalidad humanizadora y esta como posibilitadora de la racionalidad y ambas base segura –ontológica, antropológica, ética, epistemológica y metodológica– para la educación.

El problema que planteamos entonces es aquel del divorcio entre la relacionalidad y la racionalidad en la modernidad como espacio propio para la formación, ya que ambas adquieren una forma disfuncional, arrojando como resultado una paradójica forma desarticulada de relacionalidad entre ambas, afectando tanto a la autonomía del sujeto como a su capacidad de instalarse en un mundo común con otros y vinculante con la historia para otros, lo que tiene como consecuencia es que se proyecta y desenvuelve de forma disfuncional en su articulación entre lo racional y lo relacional, en el modo de comunicación entre el ámbito racional y los estilos de relación. Observamos que aquello que conecta la racionalidad tecno-utilitaria con la subjetivación de la vida de cuño utilitario-contractual se dará bajo el signo de una racionalidad instrumental del valor económico y de vinculación eminentemente ciega a fines y abierta solo a medios; dicho valor pasará a constituir el móvil de una existencia privatizada cuyo fin supremo será el bienestar entendido según los términos de transacción mercantil de satisfacción en el consumo. De lo que se trata es de una suerte de privatización cuyo carácter es de una experiencia vital como propiedad de un sujeto autorreferente y radicalmente arrelacional para quien el otro es una distante individualidad exterior a él sin relación simétrica. En tal exterioridad, ambos se manifiestan como objetos corpóreos vivos inaccesibles para la comunidad donde el diálogo queda excluido por el mutismo de la competencia como patología relacional.

Junto con lo anterior, han surgido evidentes expresiones de una utilitaria e irreversible apropiación y control global de la naturaleza junto con una omnipresente y reduccionista forma de pensar sin teorías y con mucha tecnología que requieren de una nueva forma de vincularse con uno mismo, con el otro, con la naturaleza como desafío abismante de reconstruir una coherente racionalidad en la forma de relacionarnos y una relación natural en la forma de pensar en una época marcada por relatos instrumentales de conveniencia e interés y poder componer relatos substanciales de convivencia. Esta situación es el llegada, instalación y operación de una nueva instrumentalización progresista que se manifiesta en una contradicción ética y una suerte de traición antropológica que ha sido no solo una estrategia de la modernidad desde su gestación histórica hasta su modulación tardía, sino que se ha convertido en la doctrina y estrategia que, primero, instala como valor, virtud y horizonte ético social inédito al que rápidamente las instituciones racionales de mercado, el sujeto contemporáneo y las sociedades de control digital se han acomodado; segundo, describe el estado cultural del temple de subjetividades desgastadas por la vulnerabilidad con la que construyen y destruyen su existencia.

Este escenario teje por una parte, una red dinámica de intereses mediatos e inmediatos de realización y practicidad, la que genera una imagen global de sí mismo por su capacidad de aprehensibilidad virtual, usando simultáneamente una potencia envolvente, un desplazamiento informático y una habilidad para instalarse y hacerse necesario como custodio de una narrativa de sentido que trasciende las decisiones personales y colectivas del sujeto, determinando su presente y futuro, despersonalizándolo por un individualismo centrífugo de fragmentación diferencial y deshumanizándolo por la deslocalización y dispersión global de un radical proceso de integración entre cognición y robótica, entre corporeidad y datos algorítmicos, entre naturaleza original y artificialidad superior; y por otra parte, ejecuta una retracción del tiempo, es decir, una reducción obligada de la historia a relatos particulares sin horizonte colectivo ni sustento vinculante con el otro, a la vez que impone la necesidad de prever y organizar el tiempo colectivo a una velocidad que imposibilita la comprensión, en otras palabras, manifiesta el agotamiento del moderno impulso hacia el futuro, el desencanto y la monotonía de la promesa por la llegada de lo nuevo, cansancio de una sociedad que consiguió igualar en la apatía aquello en lo que se funda: el cambio.

Considerando lo anterior, la concreción del problema de una relación entre hermenéutica y educación se juega en la propuesta de una Hermenéutica filosófica de la formación relacional que amplíe y profundice los procesos de aprendizaje situado y sitiado por procesos evaluativos instrumentales para dar paso a las prácticas razonadas del actuar formativo dotado de sentido, actuar que se despliega en contextos lábiles en constante mutación y evolución, lo que exige que la interpretación de una r(el)acionalidad educativa sea una base duradera para una experiencia

comprensiva en tanto sujeto/objeto coimplicado en el proceso educativo re-inscrito hermenéuticamente como, parafraseando a Ortiz-Osés, la sutura racional ante la ruptura relacional de la educación sin humanos propia de una modernidad desnaturalizada, deslegitimada y descontrolada, es decir, una educación entregada al indicador, a la burocracia tecnocrática de la competencia, a lo que sucede sin la intervención humanizadora de las relaciones que no esperan la comprensión de aquello que sucede en la práctica educativa, como dijimos anteriormente, evitar una educación de compañeros del silencio o desempalabrados, para pasar a una educación de compañeros de la palabra en constante diálogo.

La Hermenéutica filosófica de la formación relacional complementa a la corriente pedagógica de educación relacional que enfatiza las relaciones interpersonales e intersubjetivas para establecer vínculos significativos y respetuosos entre todos los miembros de la comunidad educativa. Esta perspectiva se centra en la idea de que el aprendizaje se produce en un contexto social y relacional, y que el desarrollo humano, calidad de vida y salud mental e integral están estrechamente ligados a la calidad de las relaciones que establecemos con los otros. La educación relacional propone una serie de estrategias y herramientas que buscan fomentar una cultura del respeto, la empatía y la colaboración, en la que se valora la diversidad y se promueve la inclusión; esta propuesta pedagógica que se aleja de la concepción tradicional de la educación, que suele enfocarse en el rendimiento académico y en la transmisión de conocimientos de manera individualizada, y que busca construir una comunidad educativa que se base en la cooperación y la solidaridad. Además, en la educación relacional se promueve el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, como la capacidad de escuchar, el diálogo constructivo, la empatía, el autoconocimiento, la resolución pacífica de conflictos y la toma de decisiones responsables. Todo ello con el fin de formar individuos capaces de relacionarse de manera sana y respetuosa con los demás, y de participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

La Hermenéutica filosófica de la formación relacional entrega elementos conceptuales para aclarar los profundos vínculos entre los sujetos que establecen narrativas de sentido que transforman las existencias a través del diálogo para comprender las dinámicas de comunicación y el significado de los mensajes que se intercambian en las relaciones intersubjetivas. Al enfatizar la interpretación y la comprensión, la hermenéutica puede ayudar a las y los docentes y a las y los estudiantes a entender mejor cómo se expresan las emociones, cómo se construyen los significados y cómo se pueden resolver los conflictos de forma pacífica y solidaria. Además, puede ser útil para reflexionar sobre la inclusión desde las identidades, la diversidad cultural y la interculturalidad, reconociendo que el significado de las prácticas culturales es relativo a la perspectiva de cada cultura, y por lo tanto, puede ayudar a las y los docente y las y los estudiantes a comprender mejor

las diferencias culturales y a desarrollar la capacidad de interpretar las prácticas culturales de los demás con respeto y comprensión. Por último, la hermenéutica puede ser útil para el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico y la reflexión sobre las prácticas educativas, lo que puede ser valioso para la educación emocional y relacional. Al aprender a interpretar y analizar textos y prácticas culturales, las y los estudiantes pueden desarrollar las habilidades necesarias para cuestionar suposiciones y prejuicios, identificar perspectivas diferentes y construir argumentos con sólidos fundamentos, lo que les puede ayudar a tomar decisiones informadas y desarrollar relaciones intersubjetivas plenificantes.

Coherentes con las ideas expuestas, la r(el)acionalidad supone que la razón es relacional en su raíz, modulación y ejercicio como la relación es racional es su origen, práctica y alcance. Esto significa que, como animales de sentido arraigamos en lo real en y a partir de un sentir relacional articulado por la razón en función de una narrativa de sentido individual inscrita en un destino colectivo de sinsentido. En la modernidad esta suerte de órgano de reconocimiento y alteridad se ha desarticulado en su coordinación entre la razón y el sentir, debido a una progresiva privatización del existir humano a partir del debilitamiento igualmente progresivo de las condiciones que hacen que sea reconocido como otro. La r(el)acionalidad no es solo un neologismo o juego hermenéutico en el uso excesivo de paréntesis y de una suerte de subterfugio para distraer la mirada crítica a lo nebuloso de la palabra. Creemos que revela y releva una condición dual de la educación al ser un discurso racional, un ejercicio mental propio del aprendizaje y, a la vez, un ejercicio de humanización propio y colectivo de las existencia en relación.

La educación al mismo tiempo cuando supone la edificación humana no significa otra cosa que su abandono y retirada radical, pues ha renunciado a la posibilidad de apertura a nuevos mundo de significado a través del diálogo que es un abrirse a la multiplicidad de perspectivas e interpretaciones entrelazados en constante apertura a una nueva interpretación abierta por la alteridad y dirigida hacia el sentido. El diálogo no es asumido por la hermenéutica filosófica de la formación relacional como una metodología al interior de la práctica educativa, sino que expresaría la esencia del universo educativo donde se juega el ser de la humanidad. Recuperar el lugar de la educación en este universo de discursos, prácticas, metodologías, investigación, formación, humanización junto con todo lo humano que sucede en las relaciones interhumanas en el proceso pedagógico, reclama microprácticas que resignifiquen que la educación acontece en la totalidad de la acción humana y no se reduce al espacio-tiempo institucional o curricular.

Todas las prácticas educativas que fomenten el diálogo, todas aquellas que cultiven el pensamiento crítico, incluso aquellas que propongan y desarrollen la autoformación inserta en una valoración de la tradición, no encontrarán su eficacia formativa sino se comprende profundamente

que la educación se juega en la r(el)acionalidad educativa como eje que articula los elementos ontolingüísticos de la existencia junto con los epistemológicos y éticos de lo que acontece en la formación humana. Cuando la educación no le tema a que se define y realiza en un trabajo de liberación de los temores, miedos y prejuicios con los que actualmente nos relacionamos; que es un trabajo de liberación de nuestra propia interioridad que se comparte dialógicamente; un trabajo de liberación de las finalidades de una competencia constante que no tiene meta, sino que se perpetúa constantemente para sostener un sistema burocrático de consumo; un trabajo de liberación de la fugacidad de la existencia para valorar el lugar en la historia de los sujetos y su implicancia en la historicidad para la formación de la cultura; liberación de los moldes racionales que entregan no solo conocimientos, sino interpretaciones de mundo y narrativas de sentido pre-establecidas.

Concordamos con Mélich (2021) que «las filosofías metafísicas, en cualquiera de sus formas, han pensado la vida desde una razón descorporeizada, una razón sin relato y sin historia» (p. 15). La hermenéutica, en todas sus formas, ha pensado la vida en sus relaciones subjetivas y las racionalidades en diálogo desde narraciones e historias compartidas. Los discursos educativos continúan una suerte de senda hacia la extinción, pues están dejando de lado al sujeto del proceso educativo y a la capacidad transformadora de la palabra compartida, como también al objeto de la educación, la educación contemporánea debe iniciar un camino de re-inscripción de la humanización de lo humano. No es ni nihilismo ni apocalipsis educativo, sino que es la posibilidad de re-inscribir la narrativa educativa con caracteres hermenéuticos, pues la narración no es suficiente para soportar la finitud humana como sostiene Mélich (2002), ya que disponer de una narrativa personal no supera la distancia entre el sujeto y el sentido, entre el mundo y el lenguaje, pues la finitud no es el horizonte determinante para la existencia humana, sino la presencia del otro, esa presencia que promete y asusta a la vez.

El diálogo surge como respuesta a las postseculares políticas de la negación que desplazan al sujeto en una época de expulsiones y marginaciones, como sostenía Giannini (2007) cuando le atribuía al diálogo la capacidad de una suerte de tregua fenomenológica, es decir, una «*epojé* práctica, un paréntesis provisorio» (p. 135) para alcanzar el acuerdo sobre la capacidad de resignificar la palabra en conflicto y, con ello, resignificar a los interlocutores en el proceso educativo como protagonistas y no simples espectadores de la promesa de la educación para el mercado, sino que el diálogo sea la pausa provisional de la competencia, de la burocracia y del indicador, de la rúbrica objetivadora que calla la palabra del otro y de uno, opacando la comprensión interhumana como esencia de la educación. Además, dado que tanto la racionalidad como las relaciones humanas no

están resueltas ni en lo teórico ni en lo práctico, solo queda la educación como esa *epojé* provisional en la finitud e incompletud de la humanidad.

Llegamos a este punto capacitados de proponer una definición de educación luego de nuestra impertinente propuesta de una Hermenéutica filosófica de la formación relacional para la comprensión interhumana: *la educación es un proceso dialógico en el cual se construyen significados compartidos y se establecen sentidos esperados, con el objetivo de formar integralmente a los sujetos. Este proceso incluye el desarrollo cognitivo, emocional, social y ético-moral, y se lleva a cabo mediante una práctica crítico-reflexiva que fomenta la emancipación, autonomía y liberación de los sujetos, para que puedan transformar su realidad. El propósito final de la educación es formar ciudadanos críticos y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa, equitativa y democrática, orientada hacia la promoción del desarrollo humano y social.*

Y en este proceso hay una intencionalidad diferida como fenómeno relacional desde un ser, pensar, saber y hacer como base de una racionalidad propia del proceso, por tanto, la educación es un perpetuo proceso de progreso racional que se realiza entre los sujetos, por ende, es r(el)acionalidad educativa, pues se juega la educatividad y la educabilidad entrelazadas por el diálogo. En tiempos de incertidumbre y fragmentación, de mutismo individualista y mutación cognitiva, de tránsito antropológico y humanista y no solo histórico temporal hacia una nueva época, la hermenéutica filosófica resulta esencial para comprender nuestro devenir y reconocer la alteridad dialógica como un elemento fundamental para construir una r(el)acionalidad educativa como objeto de estudio que restituya el sentido de lo humano como propósito de toda educación.

Para finalizar, la Hermenéutica filosófica de la formación relacional plantea que la educación busca principalmente la realización de la capacidad humana de comprender y, para ello, tiene como tarea la formación de la conciencia humana y, por ende, de la humanidad mediante el cuidado y la promoción de un diálogo crítico y reflexivo que desarrolla la capacidad de interpretación y comprensión en un reconocimiento liberador, plenificante y humanizador.

La hermenéutica es el infinito preguntar en un mundo finito de respuestas; la educación es la confianza en la plenitud humana a pesar de su finitud; la Hermenéutica filosófica de la formación relacional es el intento de salvar a ambas.

Referencias Bibliográficas

- Adalberto Dias, A. (2007). Hermenêutica da Educação: um desafio aos cânones epistemológicos das ciências da educação. En Boavida, J. y Garcia del Dujo, A. coord. *Teoría de la Educación. Contributos Ibéricos*. Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 295-305.
- Aguilar, M. (2007). Alteridad: condición de comunidad. *Devenires*, 8(16), 7-25.
- Aguilar, M. y González, M. A. coords. (2007). *Gadamer y las Humanidades*, Volumen I Ontología, Lenguaje y Estética. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alcalá, R. y Reyes, J. coords. (2007). *Gadamer y las Humanidades*, Volumen II Filosofía, Historia, Ciencias Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Altarejos, F. et. al. (1991). *Filosofía de la educación hoy*, vol. 1 y vol. 2. Dykinson.
- (2010). *Subjetividad y educación*. Eunsa.
- Álvarez, V. (2000). Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. En Salmerón, H. y López, V. L. *Orientación educativa en las universidades*. Editorial Universitario.
- Álvarez, Ll. ed. (1999). *Hermenéutica y acción. Crisis de la modernidad y nuevos caminos de la metafísica*. Junta de Castilla y León.
- Alves, M. A. (2011a). Da hermenêutica filosófica à hermenêutica da educação. *Acta Scientiarum. Education*, 33(1), 17-28.
- (2011b). O modelo estrutural do jogo hermenêutico como fundamento filosófico da educação. *Ciência & Educação*, 17(1), 235-248.
- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios Filosóficos*, 44(12), 9-37.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Barragán, D. (2015). *El saber práctico: prónesis, hermenéutica del quehacer del profesor*. Unisalle.
- (2013a). *Cibercultura y prácticas de los profesores. Entre hermenéutica y educación*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- (2013b). El sentido de ser maestro: formación y esperanza. *Apuntes de crítica hermeneútica*. *Vestigium. Revista Académica Universitaria*, 3(2), pp. 116-122.
- Barrio, J. M. (2015). La universidad en la encrucijada. En Gil, F., y Reyero, D. eds. *Educación en la universidad hoy. Propuestas para la renovación de la vida universitaria*. Encuentro, pp. 13-33.
- Bárcena, F. y Mèlich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.
- Baudrillard, J. (1997). *La ilusión del fin o la huelga de los acontecimientos*. Anagrama.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Paidós.
- (2004). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global. Hacia una nueva modernidad*. Siglo XXI.
- (1998). *La sociedad del riesgo*. Paidós.
- Bengoa, J. (2002). *De Heidegger a Habermas. Hermenéutica y fundamentación última en la filosofía contemporánea*. Herder.
- Benjamin, W. (2007). *Libro de los pasajes*. Akal.
- (1990). *Discursos interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*. Taurus.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Beriain, J. (1990). *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*. Anthropos.
- Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Siglo XXI.

- Bernal, A. (2011). Postmodernización y educación. Notas para el debate de una narrativa pedagógica centrada en la identidad. *Educación XXI*, 14(2), 285-302.
- Bernstein, R. J. (1983). *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*. University of Pennsylvania Press.
- Beuchot, M. (2002). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. UNAM.
- Bicocca, M. (2010). Elementos para una fundamentación ontológica del sujeto de la educación desde la antropología pedagógica de Antonio Millán-Puelles. *Krínain*, (7), 9-30.
- Blumenberg, H. (2003). *Paradigmas para una metaforología*. Trotta.
- (2000). *La legibilidad del mundo*. Paidós.
- (1999). *Las realidades en que vivimos*. Paidós.
- (1995). *Naufragio con espectador. Paradigma de una metáfora de la existencia*. Visor.
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo simbólico*. Editorial Hora.
- Bolívar, A. et. al. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. La Muralla.
- Buber, M. (2004). *Yo y tú*. Encuentro.
- Burroughs, W. (2009). *La revolución electrónica*. Caja Negra.
- Campillo, A. (1985). *Adiós al progreso*. Anagrama.
- Cánovas, C.E. (2014). La perspectiva crítica en la educación: su vigencia en el contexto neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(1), 175-190.
- Casanova, H. y Lozano, C. (2007). eds. *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. Universidad de Barcelona.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- (1996). *Una teoría para la educación, hacia una investigación-acción crítica*. Morata.
- (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Laertes.
- Carr, W., y S. Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Alianza.
- Casullo, N. y otros (2004). *Itinerarios de la Modernidad: corrientes del pensamiento y tradiciones intelectuales desde la ilustración hasta la posmodernidad*. Eudeba.
- Casullo, N., Forster, R. y Kaufman, A. (1996). *Itinerarios de la modernidad. Corrientes del pensamiento y tradiciones intelectuales desde la Ilustración hasta la post-modernidad*. Oficina de Publicaciones del CBS-Universidad de Buenos Aires.
- Colli, G. (2000). *Introducción a Nietzsche*. Pre-Textos.
- (1988). *Después de Nietzsche*. Anagrama.
- Colom, A. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Paidós.
- Colom, A. y Rodríguez, M^a P. (1996). Teoría de la Educación y Ciencias de la Educación. *Teoría de la Educación*. *Revista Interuniversitaria*, 8, 43-54.
- Colom, A. y Mèlich, J.-C. (2003). Narratividad y educación. En AA.VV. *Otros lenguajes en educación*. Universitat de Barcelona, pp. 9-63.
- Conill, J. (1991). *El enigma del animal fantástico*. Tecnos.
- Contreras, A. (2017). El otro cuya palabra puede transformarme. El papel de la alteridad en la hermenéutica de Gadamer. *Eidos*, (28), 128-156.
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo: metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Amorrortú.
- (2000). *Nietzsche. I*. Arena.
- (1994). *Nietzsche y la filosofía*. Anagrama.

- (1989). *Lógica del sentido*. Paidós.
- Dilthey, W. (1978). *El mundo histórico*. Fondo de Cultura Económica.
- Domingo Moratalla, A. (1991). *El arte de poder no tener razón: la hermenéutica dialógica de H. G. Gadamer*. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Donati, P. (2008a). *Oltre il multiculturalismo. La ragione relazionale per un mondo comune*. Laterza.
- (2008b). Cuestiones de sociología relacional. Pamplona: entrevista realizada por J. Ros el 19 de noviembre.
- Duch, Ll. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós.
- Duque, F. (2002). *En torno al humanismo. Heidegger, Gadamer, Sloterdijk*. Tecnos.
- Dutt, C. ed. (1998). *En conversación con Hans-Georg Gadamer. Hermenéutica-Estética-Filosofía Práctica*. Tecnos.
- Eger, M. (1992). Hermeneutics and science education: An introduction. *Science & Education*, 1(4), pp. 337-348.
- Elliott, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Esteban Bara, F. (2022). Extravío de la educación universitaria contemporánea. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 23–41.
- (2020). *La Universidad Light*. Paidós.
- (2018). *Ética del profesorado*. Herder.
- Esteban, J. (2014). Filosofía y actitud filosófica: sus aportaciones a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 258, 231-247.
- (2011). *La condena hermenéutica. Ensayo sobre filosofía de la ambivalencia educativa*. UOC.
- (2002). *Memoria, Hermenéutica y educación*. Biblioteca Nueva
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la *Bildung*. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 215-225.
- Freitag, M. (2004). *El naufragio de la universidad y otros ensayos de epistemología política*. Pomares.
- Ferraris, M. (2000). *Historia de la hermenéutica*. Madrid. Akal.
- Flickinger, H.-G. (2003). O Fundamento Ético da Hermenêutica Contemporânea. *Veritas*. 2, 169-179.
- (2014). *Gadamer e a Educação*. Autentica.
- Flickinger, H.; Roden, L. (2000). *Hermenéutica Filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. EDIPUCRS.
- Flórez, R. (1998). El fin de la historia o el fin de la pedagogía. *Cuadernos Pedagógicos*, 2, 17-22.
- (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.
- (1989). *Pedagogía y verdad*. Secretaría de Educación y Cultura Departamental.
- Fornasero, S. (2013). La pedagogía como disciplina articuladora de la formación docente. *Itinerarios educativos*, 6(6), 32-44.
- Fornet-Betancourt, R. (2016). *Filosofía y espiritualidad en diálogo*. Concordia Reihe Monographien.
- Foucault, M. (2009). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.
- (2008). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Pre-Textos.
- (2005a). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa.
- (2005b). *El orden del discurso*. Túsquets.
- (2004). *Sobre la Ilustración*. Tecnos.
- (2002). *¿Qué es la Ilustración?* Alsión.
- (1988). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Pre-Textos.
- (1979). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios a la práctica educativa*. Siglo XXI.

- (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. y Faúndez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.
- Fullat, O. (2000) *Filosofía de la educación*. Síntesis.
- (1992a). *Filosofías de la educación*. CEAC.
- (1992b). La educación y sus saberes. *Educación*, 1(2), 145-166.
- (1987). Filosofía de la educación: concepto y límites. *Educación*, 11, 5-15.
- (1984). *Verdades y Trampas de la Pedagogía. (Epistemología de la educación)*. CEAC.
- Gadamer, H.-G. (2005). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.
- (2004). *Verdad y método II*. Sígueme.
- (2002). *Acotaciones hermenéuticas*. Trotta.
- (2001). *Antología*. Sígueme.
- (2000). *Educación es educarse*. Paidós.
- (1999). *Quién soy yo y quién eres tú*. Herder.
- (1998a). *El giro hermenéutico*. Cátedra.
- (1998b). *Arte y verdad de la palabra*. Paidós.
- (1993a). *El problema de la conciencia histórica*. Tecnos.
- (1993b). *Elogio de la teoría. Discursos y artículos*. Península.
- (1990). *La herencia de Europa. Ensayos*. Península.
- (1981). *La razón en la época de la ciencia*. Alfa.
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI.
- Gairín, J. (2003). El Profesor universitario en el siglo XXI. En Monedero, C. y Pozo, J. I. coords. *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Síntesis.
- Galeano, E. (2009). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*. State University of New York Press.
- Garagalza, L. (2002). *Introducción a la hermenéutica contemporánea: simbolismo, cultura y sociedad*. Anthropos.
- (2005). Hermenéutica del lenguaje y simbolismo, *Endoxa: Series Filosóficas*, 20, 245-262.
- (1990). *La interpretación de los símbolos: hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual*. Anthropos.
- Garcés, J. F. (2015). El recurso de la pedagogía a la hermenéutica filosófica de Gadamer-Homenaje a Rafael Flórez. *Itinerario Educativo*, 29(66), pp. 307-328.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Bellaterra.
- García Amilburu, M. (2010). *Aprendiendo a ser humanos. Una Antropología de la Educación*. Eunsa.
- García Amilburu, M. ed. (2003). *Claves de la Filosofía de la Educación*. Dykinson.
- García Amilburu, M. y García Gutiérrez, J. (2012). *Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. NARCEA.
- García Aretio, L.; Ruiz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación: actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. NARCEA.
- García, J. y García, A. (2001). La teoría de la educación en la encrucijada. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 13, 15-43.
- García Calvo, A. (1989). *Hablando de lo que habla. Estudios de lenguaje*. Lucina.
- (1988). Lenguaje. En Reyes, R. dir. *Diccionario de terminología científico-social*. Anthropos.
- (1979). *Del lenguaje*. Lucina.

- García, N. (1989). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Garreta, A. H. (2008). Cultura, hermenéutica y educación. *Foro de Educación*, (10), pp. 508- 509.
- Giannini, H. (2007). *La metafísica eres tú. Una reflexión ética sobre la intersubjetividad*. Catalonia.
- (1999). *Metafísica del lenguaje*. LOM/Universidad ARCIS.
- (1992). *La experiencia moral*. Universitaria.
- (1987). *La “reflexión” cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencia*. Universitaria.
- (1984). *Desde las palabras*. Universidad Católica.
- (1965). *Reflexiones sobre la convivencia humana*. Universidad de Chile.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península.
- (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza.
- Gil, F., y Reyero, D. eds. (2015). *Educación en la universidad hoy. Propuestas para la renovación de la vida universitaria*. Encuentro.
- González, J. L. (2014). *Hacia una universidad más humana. ¿Es superior la educación superior?* Biblioteca Nueva.
- González, T. y Gramigna, A. (2014). Hermenéutica de la educación y nuevas fronteras entre las diferencias. *Educatio Siglo XXI*, 32(3), 159-180.
- Grondin, J. (2003). *Introducción a Gadamer*. Herder.
- Grundy, Sh. (1987). *Producto o praxis del curriculum*. Morata.
- Gutiérrez, C. B. (2002). *Temas de filosofía hermenéutica*. Universidad Nacional de Colombia.
- Habermas, J. (2000). *Perfiles filosófico-políticos*. Taurus.
- (1996). *Textos y contextos*. Ariel.
- (1991). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península.
- (1990). *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos.
- (1989). *El discurso filosófico de la modernidad. (Doce lecciones)*. Taurus.
- (1988). *Ensayos políticos*. Península.
- (1984). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- (1987). *Teoría de la acción comunicativa III. Crítica de la razón comunicativa*. Madrid: Taurus.
- (1981). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*, tomo I. Taurus.
- Han, B.-Ch. (2017). *La expulsión de lo distinto. Percepción y comunicación en la sociedad actual*. Herder.
- (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Hegel, G. W. F. (2005). *Fenomenología del Espíritu*. Alianza.
- (2000). *Fe y saber o la filosofía de la reflexión de la subjetividad en la totalidad de sus formas como filosofía de Kant, Jacobi y Fichte*. Biblioteca Nueva.
- (1997). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Alianza.
- (1984). *Lecciones sobre filosofía de la religión*. Alianza.
- Heidegger, M. (2006). *Carta sobre el humanismo*. Alianza.
- (2000a). *Hölderlin y la esencia de la poesía*. Anthropos.
- (2000b). *Hitos*. Alianza.
- (1998). *Ser y tiempo*. Universitaria.
- (1995). *Caminos de bosque*. Alianza.
- (1960). *Sendas perdidas*. Losada.
- Heller, A. (1988). De la hermenéutica en las ciencias sociales a la hermenéutica de las ciencias sociales. En Heller, A. y Fehér, F. eds. *Políticas de la postmodernidad. Ensayos de Crítica Cultural*. Península, pp. 52-98.

- Hermann, N. (2002). *Hermenéutica e Educação*. DPyA.
- (2001). *Pluralidade e ética em Educação*. DPyA.
- Hernández, J., Delgado-Gal, A., y Pericay, X. eds. (2013). *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*. Anagrama.
- Hillert, F. (2008). El giro copernicano pedagógico de Freire. *Revista Novedades Educativas*, 209: Paulo Freire y la pedagogía. Buenos Aires.
- Hirschkop, K., y Shepherd, D. (2001). *Bakhtin and cultural theory*. Manchester University Press.
- Hopenhayn, M. (1998). *Después del nihilismo. De Nietzsche a Foucault*. Andrés Bello.
- Horacio (1986). *Obras completas*. Planeta.
- Horlacher, R. (2015). *Bildung, la formación*. Octaedro.
- (2014). ¿Qué es *Bildung*? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo*. 51(1), 35-45.
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Trotta.
- Horkheimer, M. y Adorno, Th. W. (1994). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Trotta.
- Husserl, E. (2009). *Meditaciones cartesianas*. Alianza.
- (1997). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Ianni, O. (2000). *Enigmas de la modernidad-mundo*. Siglo XXI.
- Innerarity, D. (2022). *La sociedad del desconocimiento*. Galaxia Gutemberg.
- (1990). *Dialéctica de la modernidad*. RIALP.
- Ipland, J. (1999). *El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán*. Hergué.
- Isaacs, W. N. (2008). *Dialogue: The art of thinking together*. Crown Publishing Group.
- Jaeger, W. (1967). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Jara, J. (1998). *Nietzsche, un pensador póstumo*. Anthropos.
- Jauss, H. R. (1995). *Las transformaciones de lo moderno. Estudio sobre las etapas de la modernidad estética*. Visor.
- (1976). *La literatura como provocación*. Península.
- Jay, M. (1986). *La imaginación dialéctica. Historia de la Escuela de Frankfurt y el Instituto de Investigación Social (1923-1950)*. Taurus.
- Kant, I. Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? En AA.VV. (1999). *¿Qué es Ilustración?* Tecnos.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.
- Koselleck, R. y Gadamer, H.-G. (1997). *Historia y hermenéutica*. Paidós.
- Kouba, P. (2009). *El mundo según Nietzsche*. Herder.
- Klossowski, P. (2000). *Nietzsche y el círculo vicioso*. Altamira.
- Lanceros, P. (2006). *La modernidad cansada. Y otras fatigas*. Biblioteca Nueva.
- (2005). *Política mente. De la revolución a la globalización*. Anthropos.
- (2000). *Verdades frágiles, mentiras útiles. Éticas, estéticas y políticas de la postmodernidad*. HIRIA.
- (1997). *La bebida trágica: el pensamiento simbólico tras Hölderlin, Nietzsche, Goya y Rilke*. Anthropos.
- Larrosa, J. (1998). Lenguaje y educación. En AA. VV. *Filosofía de la Educación*. Dykinson.
- (1997). Saber y educación. En *Revista Educação & realidade*, 22(1), 33-55.
- (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta.
- Lévinas, E. (2014). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- (2005). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Paidós.
- (2001). *La muerte y el tiempo*. Paidós.

- (1998). *La huella del otro*. Taurus.
- (1994). *De Dios que viene a la idea*. Caparrós.
- Lipovetsky, G. (2005). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama.
- (1990). *El imperio de lo efímero: la moda y su destino en las sociedades modernas*. Anagrama.
- Lizarazo, D. (2004). *Iconos, figuraciones, sueños. Hermenéutica de las imágenes*. Siglo XXI.
- Lopes, A., Hernández, F., Sancho, J. M., Rivas, J. I. (2013). *Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*. Dipòsit Digital UB.
- López Álvarez, P. (2000). *Espacios de negación. El legado crítico de Adorno y Horkheimer*. Biblioteca Nueva.
- López Sáenz, C. (2000). La universalidad del lenguaje en la filosofía hermenéutica de H. G. Gadamer. *Endoxa*, (12), 229-256.
- Luján Salazar, E. (2005). *Perspectivismo y genealogía. Un ensayo sobre Nietzsche*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Lukács, G. (1969). *Historia y conciencia de clase*. Grijalbo.
- Lulo, J. (2002). La vía hermenéutica: las ciencias sociales entre la epistemología y la ontología. En Schuster, F. comp. *Filosofía y método de las ciencias sociales*. Manantial, pp. 177-235.
- Luque, D., & López-Gómez, E. (2018). Metáforas de la educación universitaria. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 247-266.
- Maceiras, M. (2002). *Metamorfosis del lenguaje*. Síntesis.
- Maceiras, M. y Treballe, J. (1990). *La hermenéutica contemporánea*. Cíncel Kapelusz.
- Marcuse, H. (1994). *El Hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Ariel.
- Martínez, M.; Esteban, F.; Jover, G. y Payà, M. (2016). *La educación, en teoría*. Síntesis.
- Maturana, H. (2003). *La realidad: ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad*. Anthropos/Universidad Iberoamericana/ITESO.
- (1990). *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Paidós.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria.
- Mead, G. H. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós.
- Mendieta, E. (2012). Educación liberadora. En Hoyos Vásquez, G. *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Filosofía de la Educación*. Trotta.
- Mendoza, C. C. (2008). *La hermenéutica: posibilidad en la búsqueda del sentido de la praxis pedagógica*. *Sapiens*, 9(2), 119-128.
- Merleau Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Península.
- Merquior, J. G. (1988). *Foucault o el nihilismo de la cátedra*. Fondo de Cultura Económica.
- Meschonnic, H. (2017). *Para salir de lo postmoderno*. Cactus.
- Mèlich, J.-C. (2021). *La fragilidad del mundo. Ensayo sobre un tiempo precario*. Tusquets.
- (2007) *Filosofía de la finitud*. Herder.
- (2008). Antropología narrativa y educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 101-124.
- (2006). Hermenéutica y Pedagogía: por una filosofía antropológica de la finitud. *Estudios Filosóficos*, 55, (160).
- (2004). *La lección de Auschwitz*. Herder.
- (2003). La sabiduría de lo incierto Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Educación* 31, 33-45.
- (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Paidós.
- (1994). *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Anthropos.

- Molino, E. (2011). El diálogo como mediación hermenéutica en la educación [Archivo PDF] https://www.academia.edu/9642877/El_di%C3%A1logo_como_mediaci%C3%B3n_hermen%C3%A9utica_en_la_educaci%C3%B3n
- (2017). Lenguajes, diálogos, mundo. En Beraldi, G. comp. *En torno a una hermenéutica del sur. Del cuerpo del texto a la textualidad de lo social*. Proyecto Hermenéutica, pp. 224-229.
- (2012). Diálogo académico en la educación superior [Archivo PDF] https://www.academia.edu/9585014/Di%C3%A1logo_acad%C3%A9mico_en_la_educaci%C3%B3n_superior
- (2017). Significatividad, sentido y educación 1. Fundamentos filosóficos para la educación [Archivo PDF] https://www.academia.edu/35258226/Significatividad_sentido_y_educaci%C3%B3n_Fundamentos_filos%C3%B3ficos_para_la_educaci%C3%B3n
- (2018). Significatividad, sentido y educación 2. Competencias semánticas [Archivo PDF] https://www.academia.edu/38553911/Significatividad_sentido_y_educaci%C3%B3n_2_Competiciones_sem%C3%A1nticas
- (2009). Construir la comprensión. Aportes de la hermenéutica filosófica a la educación [Archivo PDF] https://www.academia.edu/9585210/Construir_la_comprensi%C3%B3n_Aportes_de_la_hermen%C3%A9utica_filos%C3%B3fica_a_la_educaci%C3%B3n
- Montinari, M. (2003). *Lo que dijo Nietzsche*. Salamandra.
- Moore, T. W. (1980). *Introducción a la Teoría de la Educación*. Alianza.
- Moraleja, A. ed. (2001). *Nietzsche y la "Gran Política". Antídotos y venenos del pensamiento nietzscheano*. Departamento Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras UAM.
- Moreiras, A. (1991). *Interpretación y diferencia*. Visor.
- Moreno, J. M. (2005). *Hacia una hermenéutica dialéctica*. Síntesis.
- Moreu, Á. y Prats, E. coords. (2010). *La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Nieto, S. (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Dykinson.
- Muñoz, J. (2006). Introducción. En Muñoz, J. y Faerna, Á. M. eds. *Caminos de la hermenéutica*. Biblioteca Nueva, pp. 13-33.
- (2002). *Figuras del desasosiego moderno. Encrucijadas filosóficas de nuestro tiempo*. Mínimo Tránsito.
- Nancy, J.-L. (2003). *El olvido de la filosofía*. Arena.
- (2002). *Un pensamiento finito*. Anthropos.
- Negroponte, N. (1995). *El mundo digital*. Grupo Zeta.
- Nietzsche, F. (2002). *El nihilismo: escritos póstumos*. Península.
- (2000a). *Sobre la utilidad y los perjuicios de la historia para la vida*. EDAF.
- (2000b). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Tusquets
- (1996). *Humano demasiado humano. Un libro para espíritus libres*. vols. I y II. Akal.
- (1994a) *La genealogía de la moral. Un escrito polémico*. Alianza.
- (1994b). *Voluntad de poderío*. EDAF.
- (1992). *Fragmentos póstumos 1881-1888*. Norma.
- (1990). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Tecnos.
- (1988). *La gaya ciencia*. Akal.

- Nisbet, R. (1991). *Historia de la idea de progreso*. Gedisa.
- Nixon, J. (2017). *Hans-Georg Gadamer: The hermeneutical imagination*. Springer.
- (2015). *Hannah Arendt and the politics of friendship*. Bloomsbury.
- (2012). *Interpretive pedagogies for higher education: Arendt, Berger, Said, Nussbaum and their legacies*. Bloomsbury.
- Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Oñate y Zubía, T. (2010). Gadamer y Aristóteles. La actualidad de la hermenéutica. En Oñate, T., *El retorno teológico-político de la inocencia. (Los hijos de Nietzsche en la postmodernidad II)*. Dykinson.
- Ortega, P. y Romero, E. (2022). La educación moral a partir de Lévinas: otro modelo educativo, *Revista Española de Pedagogía*, (80)282, 233-249.
- Ortiz-Osés, A. (2019). El sentido del sentido. En Francisco, F. J. coord. *Herramientas didácticas y filosóficas para la aplicación del silencio en la sociedad y la educación*. CEASGA, pp. 67-73.
- (2003). *Amor y sentido. Una hermenéutica simbólica*. Anthropos.
- (1999). *Cuestiones fronterizas. Una filosofía simbólica*. Anthropos.
- (1996). *La diosa Madre. Interpretación desde la mitología vasca*. Trotta.
- (1995). *Visiones del mundo. Interpretaciones del sentido*. Universidad de Deusto.
- (1993). *Las claves simbólicas de nuestra cultura*. Anthropos.
- (1989). *Metafísica del sentido. Una filosofía de la implicancia*. Universidad de Deusto.
- (1986). *La nueva filosofía hermenéutica*. Anthropos.
- (1976). *Mundo, hombre y lenguaje crítico. Estudios de filosofía hermenéutica*. Sígueme.
- Ortiz-Osés, Solares, B., Garagalza, L. eds. (2013). *Claves de la existencia. El sentido plural de la vida humana*. Anthropos-CRIM/UNAM.
- Ortiz-Osés, A. y Lanceros, P. dirs. (2006). *Diccionario de la existencia. Asuntos relevantes de la vida humana*. Anthropos-CRIM/UNAM.
- dirs. (2005). *Claves de hermenéutica. Para la cultura, la filosofía y la sociedad*. Universidad de Deusto.
- dirs. (2004). *Diccionario de hermenéutica. Una obra interdisciplinar para las ciencias humanas*. Universidad de Deusto.
- Ortiz-Osés, A. y Lanceros, P. eds. (2006). *La interpretación del mundo. Cuestiones para el tercer milenio*. Anthropos.
- Oyarzún, P. (2001). *La desazón de lo moderno. Problemas de la modernidad*. ARCIS-Cuarto Propio.
- Pagès, A. (2023). Cuando se educa hay que saber desde dónde se habla. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 39-46.
- (2020). Debilidades hermenéuticas y educación post-crítica. *Teri*. 32(2), 95-106.
- (2016). Actualidad de la hermenéutica como filosofía de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 39-55.
- (2015). La hermenéutica en educación: Una mirada crítica. *Revista de Educación*, 368, 37-52.
- (2005). Bases hermenèutiques de l'educació. Vers una lectura pedagògica de Hans-Georg Gadamer. *Temps d'Educació*, 29, 167-188.
- (2004). *Hermenéutica y educación: Diálogo y crítica de las formas de comprensión en la pedagogía*. Octaedro.
- Pardo, R. H. (2003). El desafío de las ciencias sociales. Del naturalismo a la hermenéutica. *Perspectivas Metodológicas*, 3(3), 1-17.
- Panikkar, R. (2003). *El diálogo indispensable: paz entre las religiones*. Península.
- Paz, O. (2003). *El arco y la lira*. Fondo de Cultura Económica.
- (1959). *El laberinto de la soledad*. Fondo de Cultura Económica.

- Peñalver, M. (2005). *Las perplejidades de la comprensión*. Síntesis.
- Piktin, H. F. (1985). *El concepto de representación*. Centro de Estudios Constitucionales.
- Pöggeller, O. (1993). *El camino del pensar de Martin Heidegger*. Alianza.
- Poulakos, J. (1974). The components of dialogue. *Western Speech*, 38(3), 199–212.
- Planella, J. (2009). *Ser educador. Entre pedagogía y nomadismo*. UOC.
- (2005). Pedagogía y Hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-11.
- Prada, M. et al. (2013). *Ensayos sobre hermenéutica y educación*. Ediciones Universidad San Buenaventura.
- Prats, E. (s/f). *Teorías de la educación. De la escuela a la sociedad red: hacia una pedagogía 3.0*. UOC.
- Pring, R. (2016). *Una Filosofía de la Educación políticamente incómoda*. NARCEA.
- Prior-Olmos, Á. coord. (2002). *Nuevos métodos en ciencias humanas*. Anthropos.
- Putman, L. M. (1983). The interpretative perspective. En Putman, L. M. y Pacanowsk, M. eds. *Communications and Organizations*, Sage Publications, pp. 31-54.
- Quijano, A. (1988). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Sociedad & Política Ediciones.
- Racionero, Q. (1991). Heidegger urbanizado, *Revista de Filosofía Universidad Complutense de Madrid*, vol. IV, pp. 65-131.
- Ramírez, M. T. (2003). *De la razón a la praxis: vías hermenéuticas*. Siglo XXI.
- Rayo, J. (2002). *El sujeto y la sombra*. Editorial UV de la Universidad de Valparaíso.
- Ribas, N. (2002). *El debate sobre la globalización*. Bellaterra.
- Ricoeur, P. (2004) *Freud: una interpretación de la cultura*. Siglo XXI.
- (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Rillo, A. G. (2009). Aproximación hermenéutica a la pregunta pedagógica. *Graffylia*, 6(10), 184-192.
- Rillo, A. G., Pimentel, M. L., Arceo, M. E., Ocaña H., García-Pérez, L. y Hernández-Monroy, D. (2011). Horizonte y estructura de la pregunta pedagógica. *Actualidades Investigativas Educación*, 11(1), 1-18.
- Rivas, J. I., Hernández, F., Sancho, J. M., Núñez, C. (2012). *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia*. Dipòsit Digital UB.
- Rodríguez, R. (2014). Percepción e interpretación. Heidegger y la tradición hermenéutica. En García, J. J., Rodríguez, R. y Callejo, M. J. eds. *De la libertad del mundo. Homenaje a Juan Manuel Navarro Cordón*. Escolar y Mayo Editores, pp. 687-705.
- Rojas, S. (2020). *Tiempo sin desenlace*. Sangría Editora.
- (2016). Una alteridad nos empuja hacia el lenguaje (sobre la obra más reciente de Nadia Prado: © *Copyright*). *Revista de Teoría del Arte*, 11, 147-156.
- Rorty, R. (1995). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Cátedra.
- Rosa, H. (2020a). *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo*. Katz.
- (2020b). *Lo indisponible*. Herder.
- (2019a). *Remedio a la aceleración. Ensayos sobre la resonancia*. NED.
- (2019b). La “resonancia” como concepto fundamental de una sociología de la relación con el mundo. *Revista Diferencias*, n. 7, 71-81.
- (2016). *Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Katz.
- Ruano, Y. (1994). *Racionalidad y conciencia trágica. La modernidad según Max Weber*. Trotta.
- Rubio, G. (2013). *Memoria, política y pedagogía. Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile*. LOM.

- Ruiz, M. Á. (2008). *Filosofía del diálogo. Dimensión ética y política del arte de la conversación*. Universidad Nacional de Colombia.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sabrovsky, E. (1996). *El desánimo. Ensayo sobre la condición contemporánea*. Nobel.
- Sánchez Meca, D. (2005). *Nietzsche. La experiencia dionisiaca del mundo*. Tecnos.
- (2004). *El nihilismo. Perspectivas sobre la historia espiritual de Europa*. Síntesis.
- (2004). El círculo hermenéutico y los límites de una filosofía de la lectura. *SIGNA*, 13, 139-160.
- (1989). *En torno al superhombre. Nietzsche y la crisis de la modernidad*. Anthropos.
- Sancho, J. M. y Giró, X. (2013). *Creando redes, estableciendo sinergias: la contribución de la investigación a la educación. I Simposio internacional REUNI+D*. Dipòsit Digital UB.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw-Hill.
- Savater, F. (2004). *El valor de educar*. Ariel.
- Schuster, F. (2002). Del naturalismo al escenario postempirista. En Schuster, F. comp. *Filosofía y método de las ciencias sociales*. Manantial, pp. 33-58.
- Sidorkin, A. (2007). *Las relaciones educativas. Educación impura, escuelas desescolarizadas y diálogo con el mal*. Octaedro.
- Sloterdijk, P. (2000). *El pensador en escena. El materialismo de Nietzsche*. Pre-Textos.
- Smeyers, P. (2010). Repensar la filosofía de la educación. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 22 (1), 91-116.
- Soler, J. y Vilanou, C. (2001). Apuntes para la pedagogía del siglo XXI: del debate postmoderno a un nuevo humanismo pedagógico. *Educación y realidades*, 26 (2), 11-29.
- Subirats, E. (1991). *Metamorfosis de la cultura moderna*. Anthropos.
- Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Paidós.
- (1994). *La ética de la autenticidad*. Paidós.
- (1992). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. Fondo de Cultura Económica.
- Tejerina, F. (2010). *La universidad. Una historia ilustrada*. Turner.
- Touraine, A. (2000). *Crítica de la modernidad*. Fondo de Cultura Económica.
- (1973). *La sociedad post-industrial*. Ariel.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* [Archivo PDF] <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/replantear-educacion-ESP.pdf>
- Valadier, P. (1982). *Nietzsche y la crítica del cristianismo*. Cristiandad.
- Valenzuela, F. (1991). La hermenéutica de la educación. *Revista Chilena de Humanidades*, (12), 121-138.
- Varela, F. (1996). *Conocer: las ciencias cognitivas tendiendo un puente entre dos mundos*. Gedisa.
- Vattimo, G. (2006). Hermenéutica y experiencia religiosa después de la ontoteología. En Ortiz-Osés, A. y Lanceros, P. eds. *La interpretación del mundo. Cuestiones para el tercer milenio*. Anthropos
- (2004). *Nihilismo y emancipación. Ética, política, derecho*. Paidós.
- (2000). *Diálogo con Nietzsche*. Ensayos 1961-2000. Paidós.
- (1996). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Gedisa.
- (1992). *Ética de la interpretación*. Paidós.
- Velasco, A. (1998). La relevancia del pensamiento de Gadamer en la filosofía: más allá de la modernidad y la posmodernidad. *Theoría*, 7, 55-65.

- Vergara, F. (2022). Elementos hermenéutico-dialógicos para una formación universitaria eco-relacional. *Revista SOPHIA. Colección de Filosofía de la Educación Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador*, 33, 169-196.
- (2020a). *La condición contradictoria de la r(el)acionalidad moderna*. *La Revista Católica*, N°1207, septiembre, 32-36.
- (2020b). *Idea de modernidad. Concepciones filosóficas de la racionalidad moderna*. Editorial Universidad Don Bosco-San Salvador, ISBN 978-99961-85-15-1, 138 pp.
- (2019). Nietzsche ante la Cruz. Nihilismo y muerte de Dios. En González, M. Á. ed. *La muerte de Dios. Hacia una filosofía de la Cruz*. RiL Editores, pp. 139-169.
- (2017). Nietzsche y la muerte de Dios como himno triunfante de la batalla moderna entre el progreso como certeza teleológica y Dios como verdad teológica. *Revista Opción*, 33(82), 12-58.
- (2014). *Sociobermenéutica trágica de la modernidad. Razón, interpretación e identidad*. Universidad Católica Silva Henríquez.
- (2012). Perspectivismo del conocer y genealogía del interpretar en Nietzsche: para una hermenéutica de la figuratividad. *Revista Eidos*, 16, 130-163.
- (2011a). La modernidad revelada o la crítica ante la irrenunciabilidad al progreso en Adorno y Horkheimer. *Revista Opción*, 27(65), 93-115.
- (2011b). Weber y Habermas o los umbrales de la modernidad progresista: constitución, interpretación y comprensión. *Utopía y Praxis latinoamericana*, 16(52), 81-104.
- (2011c). Gadamer y la hermenéutica de la comprensión dialógica: historia y lenguaje. *Revista de Filosofía. Centro de Estudios Filosóficos Adolfo García Díaz*, 69(2), 74-93.
- (2010). Metáforas de la modernidad tardía: nihilismo y “muerte de Dios” en el pensamiento de Nietzsche. *Revista Veritas*, 22, 93-119.
- (2008a). Gadamer y la “comprensión efectual”: diálogo y tradición en el horizonte de la *koiné* contemporánea. *Revista Universum*, 23(2), 184-200.
- (2008b). La apropiación de(l) sentido: las experiencias hermenéuticas de diálogo y comprensión a partir de Gadamer. *Revista Alpha*, 26, 153-166.
- Vilanou, C. (2004). Tres claves para una *paideia* hermenéutica (Dilthey, Heidegger y Gadamer). En Casanova, H. y Lozano, C. eds. *Educación, universidad y sociedad. El vínculo crítico*. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- (2002). Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer. *Revista de Educación*. 328, 205-223.
- (2001). De la *paideia* a la *Bildung*: hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educación*, 14(2), 0.
- Vilanou, C. y Laudo, X. (2017). Apuntes para una pedagogía fenomenológico-hermenéutica: la experiencia vivida como base para una teoría de la formación humana. En Laudo, X. y Vilafranca, I. coords. *¿Enseñar y aprender en la universidad? Ensayos fenomenológicos y hermenéuticos*. Universitat de Barcelona Edicions.
- Weber, M. (1997). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Península.
- (1983). *Ensayos sobre sociología de la religión*. Taurus.
- (1975). *El político y el científico*. Alianza.
- Wellmer, A. (1993). *Sobre la dialéctica de la modernidad y la postmodernidad. La crítica de la razón después de Adorno*. Visor.
- Wierciński, A. (2011). *Gadamer's hermeneutics and the art of conversation*. LIT Verlag.
- (2010). A healing journey toward oneself: Paul Ricoeur's narrative turn in the hermeneutics education. *Ethics-in-Progress Quarterly*, 1, 31-41.

- Zacarias, M. M. Silva, M. y Charapa, F. (2020). Linguagem, compreensão e diálogo como representação do mundo: uma hermenêutica da educação. *Filosofia e Educação*, 12(2), 1271-1288.
- Zuluaga, O. L. et al. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Magisterio.
- (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía-La enseñanza, un objeto de saber*. Anthropos/Universidad de Antioquia/Siglo del Hombre.
- Žižek, S. (2021). *Como un ladrón en pleno día. El poder en la era de la poshumanidad*. Anagrama
- (2015). *Menos que nada: Hegel y la sombra del materialismo dialéctico*. Akal.
- (2012). *Viviendo en el final de los tiempos*. Akal.
- (2008a) *¿Cómo leer a Lacan?* Paidós.
- (2008b). *El acoso de las fantasías*. Siglo XXI.

Hermenéutica filosófica de la educación:
modernidad, diálogo y formación relacional para
una comprensión interhumana

Fernando José Vergara Henríquez

2023



UNIVERSITAT DE
BARCELONA