

# ELEMENTOS HERMENÉUTICO-DIALÓGICOS PARA UNA FORMACIÓN UNIVERSITARIA ECO-RELACIONAL

---

## Hermeneutical-dialogic elements for an eco-relational university education

FERNANDO JOSÉ VERGARA HENRÍQUEZ\*

Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile

[fvergara@ucsh.cl](mailto:fvergara@ucsh.cl)

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2078-0123>

### Resumen

Este artículo desarrolla algunos elementos hermenéutico-dialógicos de la pedagogía hermenéutica aplicada a la “formación universitaria” para una educación eco-relacional, pues donde hay relaciones, hay contradicciones; donde hay contradicciones, hay contexto; donde hay contexto; hay diálogo; donde hay diálogo, hay educación; donde hay educación, hay historia que interpretar; donde hay historia, hay aprendizaje y comprensión. Nos aproximamos a la formación universitaria desde la hermenéutica filosófica gadameriana para asumir al diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad, desde el cual proponemos un modelo dialógico eco-relacional cuyo eje es el lenguaje para la comprensión interhumana de una educación humanizadora fruto del cruce entre los elementos teóricos provenientes la hermenéutica filosófica, de las pedagogías críticas y de los requerimientos de la formación universitaria como comunidad de sentido.

El objetivo de este artículo se orienta hacia la profundización en el conocimiento y construcción de una propuesta teórica mediante el diálogo hermenéutico de la comprensión con el fin de conocer y mejorar la práctica formativa para la comprensión humana profunda en el ámbito universitario. Como problema se asume una suerte de “monologización” de la praxis formativa como expresión propia de la educación de mercado neoliberal actual. Para ello, exploramos las coordenadas hermenéuticas de Gadamer para darle forma a una formación eco-relacional en el contexto de la tardía y su r(el)acionalidad instrumental. 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 interpretativo-ontológico, que asume simultáneamente el existir, el ser y el estar en mundo expresados lingüísticamente. Concluimos que la formación universitaria actual y futura se juega en el intercambio entre subjetividades y alteridades donde el diálogo es el mediador entre el concepto y la experiencia educativa, pues el *ethos* de la educación es el diálogo como, a su vez, el *thelos* de la educación es la comprensión interhumana.

**Forma sugerida de citar:** Vergara Henríquez, Fernando José (2022). Elementos hermenéutico-dialógicos para una formación universitaria eco-relacional. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 33, pp. 171-198.

---

\* Doctor en Filosofía. Postdoctorado de Investigación. Vicerrector de Identidad y Desarrollo Estudiantil y Académico Investigador Asociado del Instituto de Filosofía Juvenal Dho de la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile). Su línea de investigación gira en torno a la hermenéutica filosófica y la racionalidad moderna tardía, la interculturalidad y la posibilidad de una hermenéutica figurativa en el horizonte de una filosofía de la cruz. Candidato a Doctor en Educación por la Universitat de Barcelona.

**Palabras clave**

Filosofía de la educación, pedagogía, hermenéutica, educación, diálogo, universidad.

**Abstract**

This article discusses/elaborates the hermeneutic-dialogic elements of an hermeneutic pedagogy applied to “university teaching”, for an eco-relational education since where there are relations, there are contradictions; where there are contradictions, there is context; where there is context, there is dialogue; where there is dialogue, there is education; where there is education, there is history to interpret; where there is history; there is learning and understanding. We approach to university teaching from the perspective of Gadamerian philosophical hermeneutics in order to assume dialogue as a source of permanent humanization, of overcoming of differences and approaching to truth. From this standpoint, we propose a dialogic-eco-relational model, which axis is language for an inter-humane understanding of humanizing education spawned by the intersection of theoretical elements coming from philosophical hermeneutics, critical pedagogies and the demands of university teaching as a community of meaning.

The objective of this article is oriented towards the deepening of knowledge and the construction of a theoretical proposal through the hermeneutic dialogue of understanding in order to know and improve the training practice for deep human understanding in the university environment. As a problem, a kind of “monologization” of the formative practice is assumed as an expression of the current neoliberal market education. To do this, we explore Gadamer’s hermeneutic coordinates to shape an eco-relational formation in the context of late modernity and its instrumental r(el)ationality. The phenomenological-hermeneutical method, in its integrating capacity, poses a unique harmony from the ontological and epistemological point of view, by constituting itself as an interpretive-ontological approach, which simultaneously assumes existing, being and being in the world expressed linguistically. We conclude that current and future university education is played out in the exchange between subjectivities and alterities where dialogue is the mediator between the concept and the educational experience, since the *ethos* of education is dialogue as, in turn, the *telos* of education is interhuman understanding

**Keywords**

Philosophy of education, pedagogy, hermeneutics, education, dialogue, university.

172



## Introducción

Este artículo desarrolla los elementos constitutivos de propuesta de una hermenéutica filosófica de la educación como hermenéutica filosófica de la formación eco-relacional basada en lo que Gadamer determina como la “situación hermenéutica”, la que consiste en que la centralidad que tiene la relación en la praxis hermenéutica de comprensión equivalente a la praxis educativa de formación. Por ello, esta hermenéutica filosófica de la formación eco-relacional se funda en la centralidad que adquiere la relación entendida como r(el)acionalidad, es decir, aquella relación pedagógica de sentido a partir de la capacidad de cuestionabilidad (pregunta y respuesta) para la configuración de una tradición interpretativa y dado que la comprensión es intrínsecamente dialógica, sin diálogo no hay comprensión y sin ambas, no hay educación.

Ello tiene como objetivo establecer una teoría hermenéutica de la comprensión desde las coordenadas hermenéuticas de Hans-Georg Gadamer. El problema detectado y al cual reaccionamos es la excesiva “monologización” de la educación actual ante la contundencia del control de la competencia para el mercado. La competencia ha enmudecido la capacidad dialógica de la educación, menoscabando la capacidad crítica en el horizonte de la comprensión interhumana del sitio y destino del sujeto en el mundo. La superposición entre la capacidad de diálogo, la voluntad de interpretación y la experiencia comprensiva expresan la facultad hermenéutica de la educación ante una educación neoliberal tecnocognitiva, tecnocompetitiva que, al ser fundamentalmente antidialógicas, frenan el flujo de intercambio de interpretaciones para una comprensión que asegure aquello que las sociedades complejas han sustituido por la tecnología: la presencialidad espaciotemporal para una supervivencia de lo humano, aún más, la propia humanidad para la proyección de lo humano.

Sostenemos que la formación 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. 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 formación universitaria.

El encuadre teórico que proponemos hace referencia a la hermenéutica filosófica contemporánea y su proyección en el mundo educativo, específicamente al de la educación superior o formación universitaria, el que necesariamente establece la necesidad de desarrollar destrezas cognitivas y competencias relacionales coherentes con esta forma de interpretación, vale decir, la discursividad crítica y la dialogicidad relacional. Seguiremos el siguiente criterio metodológico a la luz del cruce entre teoría crítica, educación y hermenéutica: la comprensión e interpretación de un texto, considerando como texto cualquier contenido situación humana que posea un contenido simbólico (lenguaje didáctico, cultura de la institución, relaciones interpersonales en el contexto universitario, documentos producidos en la institución, etc...). Lo que se persigue es el develamiento del sentido como categoría hermenéutica de un sujeto en formación, pues el sentido que nutre una definición de educación, según García Amilburu y García Gutiérrez (2012) atendiendo tanto su etimología como sus ámbitos y modulaciones como fenómeno sociocultural o 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 posible entendimiento



mutuo para su humanización y transformación. Para ello consideramos de importancia actual y futura responderá a algunas de las siguientes interrogantes: ¿cuál sería el papel del diálogo? La educación ¿es el lugar de diálogo por excelencia, es decir, sitúa una palabra que, en el diálogo traspasa la apropiación del conocimiento, para ser conducida 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 onto-lingüística dialógica constitutiva de las relaciones pedagógicas?; ¿Cuál es la disposición fundamental de la pedagogía si consideramos a la comprensión como la actividad primordial del ser humano?; ¿Dónde se establecen las relaciones, aproximaciones, lejanías y límites entre pedagogía y hermenéutica?; ¿Es posible establecer un modelo hermenéutico-pedagógico para la formación universitaria de carácter general y de horizonte integral?; ¿Es posible considerar que el problema central de la educación es atender a la cuestión del sentido, pues todo proceso educativo incuba una interpretación y entraña una comprensión?

174



La hermenéutica es un paradigma filosófico que proporciona bases para interpretar la experiencia lingüística que subyace en la *praxis* pedagógica. Por ello, el camino teórico recorrido, dibuja coordenadas para la orientación de las relaciones educativas teniendo como norte la intercomprensión desinstrumentalizadora de la formación dialógica entendida como un acontecimiento relacional y socio-temporal entre el sujeto y el mundo que (trans)forma que tiene tres acepciones principales: a) es aquello que se interpreta, no siendo comprensible, pretende hacerse pasar por un significado que releva un sentido; b) se refiere a lo que es posible que sea interpretable o comprensible, pero no se ha experimentado todavía; y c) 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. Consideramos tanto como base reflexiva y orientación metodológica que la educación no debe considerarse ni definirse como un hecho ni una cosa, ni una interpretación ni menos una objetivación como tampoco un resultado o 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 del saber. La concreción del problema de una relación entre hermenéutica y pedagogía se juega en la propuesta por una pedagogía hermenéutico-dialógica del comprender que amplíe y profundice los procesos de aprendizaje, situado y sitiado por los procesos evaluativos instrumentales, que den 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 la interpretación sea una base duradera para una experiencia comprensiva en tanto sujetos dialógicos del proceso educativo y no objetos monológicos del proceso competitivo.

De lo que se trata aquí, es sobre el sentido de la hermeneuticidad del diálogo eco-relacional 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.

La perspectiva metodológica es la fenomenológico-hermenéutica que supone tanto una orientación intelectual como actitudinal enraizada en el estudio del significado esencial de los fenómenos, así como por el sentido y la importancia que estos tienen a la hora de pensar las categorías fundamentales de la tradición. La fenomenología es el estudio vivencial de la realidad y del fenómeno en su radicalidad esencial, naturaleza propia 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 realidades que, contextualizadas temporalmente, el investigador debe encontrar; además, se constituye metodológicamente en un estudio vivencial de la interioridad personal del sujeto, percibida en interacción con la realidad. Por su parte, la hermenéutica, como arte o técnica de interpretación, cumple con el papel de mediadora entre el sujeto y el objeto de estudio, interpretando los fenómenos desde su propio contexto de acción, desde su particular tiempo histórico con el fin de develar, dar sentido y perspectivas. En este sentido, la hermenéutica supondría el esclarecimiento o clarividencia de la verdadera “intención” y del “interés” que subyace bajo toda “comprensión” de la realidad, y con ello, se presentaría como el arte de comprender correctamente la palabra del otro. 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 interpretativo-ontológico, que asume simultáneamente el existir, el ser y el estar en mundo expresados lingüísticamente (Vergara, 2008a, 2008b).

Este artículo está compuesto por una presentación del contexto de lo que hemos denominado r(el)acionalidad moderna como un escenario sociocultural determinante de una subjetividad cerrada imposibilitada para el diálogo como base de una educación humanizadora; para comprender este *ethos* sociocultural y epocal para la educación contemporánea, presentamos los elementos hermenéuticos para una formación eco-relacional desde la filosofía hermenéutica de Gadamer: lenguaje,



tradición, comprensión y formación constituyen su base teórica para la propuesta de una racionalidad dialógica que apunte a la comprensión interhumana como el signo más propio de una formación eco-relacional.

## R(el)acionalidad moderna

En el proceso cultural humano, la historia del pensamiento filosófico, refleja tanto el asombro fundante del pensamiento científico como el inicio del perpetuo preguntar, que hace de la existencia una apasionada labor de reflexión crítica sobre el carácter aspirativo y regulatorio del saber; sobre la conformación del sentido individual y colectivo junto con el compromiso ético-político por el otro; y especialmente, sobre las formulaciones significativas de pensamiento y acción para la comprensión de nuestro habitar el mundo, en pocas palabras, sobre la totalidad de la realidad. No podemos eludir que hoy tanto la contemplación desinteresada de las ideas, la teorización sistémica de la realidad, la modelización del 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 de las utopías ilustradas y discursos ético-morales para transformar la realidad en clave de justicia social y, con ello, impedir al interior de la subjetividad moderna el divorcio entre razón instructora de los valores y la razón instrumental de los bienes. Prueba de lo anterior, es lo que el diseño dicotómico de la matriz racional moderna ha sido capaz de alcanzar, en primer lugar, como una condición substantiva o normativa de autodeterminación político-moral y facultad totalizadora de funcionalidad teórica para comprender la naturaleza, el orden, la legalidad y el sentido 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 racional-formal que persigue el cálculo y control de los procesos sociales y naturales. Como lo hemos dicho en otras oportunidades (Vergara, 2014), estas operaciones se plasman en el proyecto de la modernidad progresista cuyo eje es la “articulación dogmática del destino racional de la vida 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—” (p. 281), en tanto órgano de producción social de sentido inmanente 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 variable regulares de lo real.

176



Situamos nuestro lugar teórico y hábitat existencial al interior de la versión tardía de la modernidad y la hegemonía de una racionalidad onto-tecno-globalizada que ha significado una resemantización de las categorías de pensamiento, de creencias y saberes; una revalorización de pautas ético-políticas de convivencia y normas morales; una resimbolización cosmovisional en la construcción de sentido; una retirada desde lo substancial hacia lo instrumental del habla y la lengua; una explosión epistémica y deshumanización instrumental de los paradigmas de pensamiento; una relectura de las tramas culturales tradicionales ante los nuevos órdenes discursivos emergentes; una resignificación de lo político ante la radicalización de las ideologías integristas junto con la entrada del capitalismo como una nueva religión; y un urgente pronunciamiento por el rescate ecológico ante los sistemas constituidos para la servidumbre y explotación humana y la sobreexplotación ambiental y animal.

La razón es relacional en su raíz, modulación y ejercicio. Esto significa que, como animales de sentido, arraigamos en la realidad en y a partir de un sentir relacional articulado por la razón en función de una meta individual inscrita en un destino colectivo. 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 aquel de la disociación que se produce entre la relacionalidad (sentir) y la racionalidad (razón) en la modernidad tardía como espacio propio de reflexión, ya que ambas adquieren una forma disfuncional, arrojando como resultado una paradójica forma desarticulada de vínculo entre ambas, afectando tanto a la autonomía del sujeto como a su capacidad de instalarse en un mundo común, incorporarse a una tradición y vincularse con la historia.

Observamos que el puente que conecta la racionalidad tecno-utilitaria con la subjetivación de la vida de cuño utilitario-contractual se dará bajo el signo 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— como satisfacción en el consumo. 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 realidad 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. Es la conformación de lo que podríamos denominar una no-subjetividad como expresión de un indoloro neoindividualismo moral.



Esto ha llevado a una suerte de radicalización del carácter contradictorio de la modulación racional de la modernidad, a saber, 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, tales como la secundariedad 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 desfundamentación de sentido por parte de una corrupción nihilista de la consciencia, el debilitamiento de los contornos valóricos, como también, una profunda incredulidad en la capacidad transformadora de la razón tecnocientífica para, primero, curar las propias enfermedades que genera el programa totalitario de la modernidad que traiciona a la razón y su propósito de realización humana y, segundo, convertir al sujeto en un medio para la manipulación instrumental para el extrañamiento de la naturaleza y cosificación alienante de los fines.

La razón moderna como hemos dicho en otro momento (Vergara, 2020), no seduce por la claridad conceptual con la que basa su programa filosófico-político, sino por los resultados y transformaciones materiales que es capaz de realizar la razón instrumental, es decir, la promesa material incumplida es mejor que la promesa inmaterial anhelada —es preferible un inmanentismo asegurable que un trascendentalismo confiable— pues la racionalidad instrumental no conduce a la realización de la libertad universal, sino al control administrativo-burocrático que encierra a los sujetos en un enjambre de circuitos sociales de sistemas informatizados, desconectando las formas de vida de aquellas esferas culturales edificantes de sentido y valor, vale decir, de las coordenadas de una educación humanizadora.

A partir de lo anterior, es 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 en 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-r(el)acional, es decir, una razón-relacional y una relación-racional que haga sostenible la



peculiar condición antropológica de nuestro habitar el mundo ahora en armonía con la naturaleza, a partir de un existir plenificante, no para el advenimiento de una nueva humanidad, sino para la llegada de la humanidad esperada.

## Elementos hermenéuticos para una formación eco-relacional

Consideramos que el problema central de la educación es atender a la cuestión del sentido, pues todo proceso educativo incuba una interpretación y entraña una comprensión. La educación se juega en la mostración y retiro del educador, con el fin de que emerja el sentido ante la existencia del educando. El diálogo muestra el camino al sentido de la existencia que emerge lingüísticamente en la experiencia hospitalaria de la palabra del otro, en una *hospitalidad dialógica* de comprensión como *praxis* educativa y experiencia hermenéutica. Una formación hermenéutica universitaria permitirá interpretar los lenguajes con los cuales se ha definido la formación sabiendo que “no hay progreso sin pasado ni tradición sin futuro” (Maceiras & Treballe, 1990, p. 15), 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 como afirman Bárcena y Mèlich (2014):

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).

Cabe preguntarse ¿dónde se establecen las relaciones, aproximaciones, lejanías y límites entre pedagogía y hermenéutica? En el cruce entre interpretación y comprensión con el lenguaje y el mundo, es decir, en la relación estructuradora y abarcadora de la historia a la que le incorporamos un sentido como movimiento básico de la existencia humana. Este mismo cruce es aplicable a la educación, 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 las relaciones pedagógicas.

En primer lugar, consideramos que la hermenéutica y la educación tienen una fraternidad conceptual en el horizonte de la practicidad, es decir, el objetivo final de la educación es inherentemente una suerte de ejercicio de solidaridad humana, que contribuye al desarrollo humano integral, como sostiene Wierciński (2010):

El objetivo real de la educación 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).

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, pues solo el ser que puede ser comprendido es lenguaje la comprensión de lo que es, aunque la lingüística de la experiencia de sentido del mundo es siempre inaprensible del todo. Solo se alcanza la comprensión con una comunidad histórica donde el lenguaje y el diálogo son constantes socioculturales en el desarrollo de la humanidad.

La constelación conceptual de la hermenéutica gadameriana tiene las siguientes coordenadas de navegación: en primer lugar, no puede haber comprensión que no haya sido de algún modo orientada por una comprensión previa, es decir, por la inicial presencia de una pre-comprensión o, en otros términos, por los prejuicios como anticipación de sentido de la comprensión o interpretación previa para una comprensión. La interpretación es lenguaje que media entre el sujeto y el objeto interrelacionados en el diálogo que sucede en la historia para que la verdad sea un acontecer dicho y escrito, redicho y reescrito para la comprensión interhumana. La comprensión es una experiencia colectiva registrada y acumulada durante la activación de la interpretación y la necesidad de sentido que exige la existencia histórica del sujeto. Gadamer (2004, 2005) le da 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 pre-condiciones



para la comprensión. Los prejuicios no lo son solo de la instalación subjetiva en el mundo, sino también en la tradición a la que históricamente pertenecemos. En segundo lugar, 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 una tradición en un interminable e ininterrumpido proceso de formación y transformación. Y este carácter dinámico del mundo en un proceso de constante transformación, significa las expresiones historia efectual y conciencia histórico-efectual, es la efectualidad de la historia sobre la conciencia del sujeto. Para Gadamer (2005) nuestra conciencia está definida por una historia efectual o por un acontecer histórico en tensión entre el pasado y el presente. En su inserción en el acontecer histórico la conciencia recibe la acción que se ejerce sobre ella, pues ella misma está formada y conformada por esa efectualidad de la historia: es una conciencia que está expuesta a los efectos de la historia. En tercer lugar, si comprender es comprenderse y comprender a otro, 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.

La filosofía hermenéutica gadameriana se inscribe en una tradición que considera a la educación como un proceso de la propia voluntad de carácter autónomo con representantes tales como Rousseau (2011), Kant (2013), 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.

La pedagogía hermenéutica 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 persona, desde distintos y nuevos horizontes, comprende sentidos nuevos en un proceso infinito de interpretaciones, como sostiene Gadamer (2000) “la educación es educarse y la formación es formarse” (p. 11). Según la tradición hermenéutica, como afirma García Amilburu (2012):

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).



Gadamer (2004, 2005) concibe al lenguaje como aquel campo de experiencia existencial para el ser humano y esta concepción fundamental de su hermenéutica filosófica, ha posibilitado una 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. 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). Consideramos que Gadamer ha llevado a cabo una 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.

El horizonte hermenéutico de la educación, 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 histórica para 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 ontolingüisticidad 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.

El punto radica, entonces, en que la educación dado su carácter temporal acontece y cobra significado tanto en su definición de mediadora como en la fusión horizónica de perspectivas que abre a la articulación comprensiva del sentido en el diálogo de la ontolingüisticidad 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, como entiende 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).

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 pre-juicio 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) en una apertura hacia el otro.

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, incluso, es posible establecerla como una mediación formativa con una finalidad humanizadora. La experiencia dialógica de la hermenéutica se realiza entre el reconocimiento de lo abismante del saber y la incompletud de la comprensión humana. Lejos de la normatividad pedagógica y cerca de la relacionalidad educativa. “Así pues, 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. Así pues, cuando el Manifiesto [*Manifiesto por una Pedagogía post-crítica*] 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 que dirija una acción. Según Pagès (2020) 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).

Ante esto, vale preguntar ¿cuál es el aporte de una pedagogía hermenéutica relacional del comprender para la formación universitaria? ¿En qué se basa la propuesta por una pedagogía hermenéutico-dialógica del comprender? En la profunda coincidencia estructural en el concepto de “mediación”, que tanto para la hermenéutica la define y para la educación la concretiza. En que amplía o complementa los procesos de aprendizaje situado (situado 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 solo la interpretación será la base duradera para una experiencia comprensiva en tanto sujetos del proceso educativo, pues todo proceso educativo tiene un carácter eminentemente social, una suerte de *ethos* socioeducativo para el mutuo desarrollo.

En la pedagogía hermenéutica la autoformación, formación y transformación 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 educación es la experiencia humanizadora más profunda y determinante en la existencia del sujeto y en la determinación del mundo humano, pues la persona como humano 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 educación 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 insertar la propuesta de una pedagogía hermenéutica para la transformación dialógica de la *praxis* educativa, pues como afirma 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 forma-



ción del ser humano; de suerte que se podría hablar de una “pedagogía hermenéutica” 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, que 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).

Si el horizonte teórico de la pedagogía es transformar la información que obtenemos de la realidad 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 la realidad, sino que lo sitúa humanamente entre los sujetos en una interacción subjetivada de identidades. De ello, entonces surge el horizonte práctico de la pedagogía, 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 pedagogía hermenéutica como la filosofía aplicada a la educación. Entonces, el objetivo final de la educación es desarrollarse juntos en la vida mediante la comprensión de los demás.

En la formación el proceso hermenéutico intenta reconocer los acontecimientos de la *praxis* educativa de los sujetos coimplicados en ella, quienes dialogan acerca de la existencia, comparten saberes y trazan significados. 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, Bárcena y Mèlich (2014) lo exponen así:

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 pedagogía hermenéutica —que seguiremos llamando formación hermenéutica universitaria para una educación eco-relacional— busca interpretar tanto las latencias como patencias de(l) sentido emancipando el alma o interior del sujeto en un ejercicio dialógico que intenta aflorar sus potencialidades, concienciando lo inconsciente y proyectando simbólicamente los valores en una axiología liberadora, pues la hermenéutica —como un paradigma de estudio sobre el desarrollo educativo que proporciona bases para interpretar las teorías y las prácticas que subyacen en todo proceso educativo como un acontecimiento sociocultural y comprender el evento formativo interhumano— 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 humano entre humanos.

La hermenéutica nos recuerda contantemente que como afirma Moreu y Prats (2010) “la educación, como faceta humana, es un pensar y repensar, un leer y releer, una múltiple y constante interpretación” (p. 86). Por su parte, la pedagogía hermenéutica girará en torno a la interpretación de la educación como mediación ligada profundamente a la hermenéutica como interacción educativa, 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 educación desde esta perspectiva hermenéutica, significa penetrar en los pliegues ocultos de sus prácticas pedagógicas, pues la hermenéutica incide en el aprendizaje humano en la perspectiva teórico-práctica. El lugar de realización de la hermenéutica dialógica es la educación, pues es en su ejercicio formativo es donde el proceso de humanización alcanza su coherencia interna, consistencia contextual y consenso común en el diálogo como experiencia fundante de la relacionalidad.

## El diálogo como condición esencial para la educación eco-relacional

Siguiendo las coordenadas gadamerianas en torno a la relación e importancia de la educación y de los aportes de la filosofía hermenéutica consideramos a la hermenéutica como una metodología fecunda para comprender el fenómeno educativo, su *praxis* como su alcance, pues asume las condiciones históricas y socioculturales que configuran la narrativa, el temple y la racionalidad de las personas involucradas en la *praxis* edu-

186



cativa 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 personal inscrita en una comunidad histórica de perspectivas, es decir, desde un diálogo razonado y razonador para la comprensión interhumana.

Asumimos al diálogo con fundamento metodológico investigativo con el fin de aproximarnos y revisar la formación universitaria, 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 “educación eco-relacional”. Por educación eco-relacional concebiremos como el cruce de elementos teóricos provenientes la hermenéutica filosófica, de las pedagogías críticas y de los requerimientos de la formación universitaria como comunidad de sentido. La formación implica una comprensión correcta de la realidad, 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 seres humanos, en la que nos insertamos comunalmente.

La relevancia de establecer un modelo hermenéutico dialógico al interior de la formación universitaria eco-relacional radica en el encuentro entre la naturaleza de la universidad como consciencia crítica de la cultura y la *praxis* humanizadora de la formación en el sentido de aportar una mirada actualizada de la relación fundante del diálogo entre técnica y arte, ahora entre competencia y relación. Por otra parte, es el encuentro entre la naturaleza humana y la naturaleza vital de lo real, pues como dice Paz (2003) “estamos hechos de palabras” (p. 30) donde, para Ricoeur (2015) “el hombre que habla pone un sentido; en su manera verbal de obrar” (p. 253). 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 (Bartra, 2014, p. 41), pues según 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).

Ante esto ¿cuál es la actitud que inaugura al diálogo? ¿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 sentido de los contextos culturales, vale decir, exige la ar-

ticulación inter-lógica de la vida, que se abre a otras lógicas, como afirma Picotti (1996), a la “construcción histórica del logos humano como inter-logos” (p. 298) ahora implicativa de la multiplicidad de racionalidades y diferencias de relaciones.

El diálogo es el gran forjador de mundos, pues despliega horizontes posibles en la construcción de sentido para la comprensión interhumana y su finalidad, es la comprensión mediante la fusión de perspectivas de interpretación, es 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 *praxis* social de entendimiento donde, para Gadamer (2005) “el lenguaje es el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre la cosa” (p. 462).

La educación eco-relacional se centra en el fenómeno lingüístico-dialógico en el horizonte de la co-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 educación se definiría a partir de la dialógica implicación para la comprensión interhumana. De esta forma, la educación eco-relacional es una red de interpretaciones, por lo que el campo práctico de intervención educativa es la historicidad propia de los proyectos personales, su develamiento y construcción narrativa.

Existe una tradición sustancial del diálogo descrito por primera vez por Sócrates. En tiempos más modernos, varios dialogistas han defendido el poder y el valor del diálogo como una forma de comunicación tanto equitativa como emancipatoria tales como Buber (1969), Gadamer (2005), Gergen (2015); Hirschkop y Shepherd (2001), Isaacs (2008), Poulakos (1974), Wierci ski (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 (2012), 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 universitaria en Chile inscrita en la estela teórico-práctica de Mèlich, Bárcena, Esteban, Pagès entre otros de la tradición española.



La necesidad formativa que nutre a la educación y configura la experiencia pedagógica del saber y del aprendizaje tiene su origen en una suerte de diálogo previo como afirma Ipland (1999) entre una “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 ser humano. 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 del sentido como experiencia vital y humanizadora de la necesidad formativa inicial. Siguiendo en esto a Rubio (2013):

La pedagogía [formación hermenéutica universitaria] 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 educación es un diálogo vivificante y humanizador en tanto experiencia 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 alteridad pedagógica. La comprensión es la interpretación lingüística de los fenómenos que experimentamos en la vida, entendida como fuente de sentido. Descubre Gadamer (2004) 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 coparticipamos en su conformación y transformación como seres de lenguaje:

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 conoce-



mos tanto de nuestro propio ser histórico como cuando nos llega el hábito 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, para Gadamer (2004) con el diálogo se inicia el “camino de verdad [...]” 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), 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.

Preguntémosnos: ¿cómo se revela el lenguaje? Se revela en el diálogo, porque el *logos* nace en la conversación y allí, en el diálogo con el otro, el lenguaje manifiesta su verdadera naturaleza, el diálogo como afirma Vergara (2008a): “es la epifanía lingüística como totalidad de significatividad de(l) sentido” (p. 191). 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 la vida social, que se construye como una comunidad de diálogo donde el pensamiento mismo es de naturaleza dialógica, ya que como afirma Gadamer (2001): “todo pensar es un diálogo consigo mismo y con el otro” (p. 96).

De lo que se trata aquí, es sobre el sentido de la hermeneuticidad del diálogo eco-relacional 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. Este sentido no es solo el objeto de la interpretación o comprensión, sino que también el sentido resulta 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 un 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, sujeto y sociedad. Traemos aquí, la imagen de *homo implicator* de



Ortiz Osés (2003), a saber, aquel sujeto que, al mirarse a sí mismo, contempla no solo su propio rostro, sino también el del otro implicado en su existencia como alteridad acogida (p. 114).

El mutuo reconocimiento de los participantes en el diálogo eco-relacional y en la equilibrada y simétrica cuota de poder relacional, salva al sujeto primero, de caer en las opacidades de las representaciones unilaterales sobre la realidad; segundo, de mantenerse en las contradicciones inherentes a toda interpretación de la realidad; 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 el diálogo.

El diálogo eco-relacional se produce entre perspectivas diferentes que albergan sentidos incontrastables e incommensurables 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. En este sentido, el hermeneuta se ubica en el “entre” de las culturas.

Cabe preguntarse llegando a este punto, ¿cuál es la relación profunda entre diálogo, educación y relación? En que constituyen la *praxis* ético-política de la educación eco-relacional en su “forma cognitiva existencial” como afirma Fernet-Betancourt (2016, 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 el sentido y como tal, palabra correspondida, compartida y comprometida, como concibe Ortiz Osés (1973) “palabra activa y consentida” (p. 110) que sitúa al sentido hermenéutico en el quehacer social propio de la justicia, como producto de un quehacer crítico. Como consecuencia de ello, “entendi-



miento 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 (Ortiz Osés, 1973, p. 95).

A partir de aquí diferenciamos la racionalidad semántica de la racionalidad hermenéutica. La racionalidad semántica ha sido bien expresada por Habermas (2002) en su teoría consensual de la verdad, según la cual es posible atribuir un predicado a un objeto solo si también cualquier otra persona que pudiera entrar conmigo en diálogo atribuyera el mismo predicado al mismo objeto (p. 140). Tal teoría semántica obtiene la verdad por medio del consenso racional en torno al significado —abstraído de la significación— o del enunciado —abstraído de la enunciación—, con lo cual se mueve en el ámbito de las cosas, los objetos o sus meras funciones sin acceder a la región de la significación humana del sentido; podríamos conceder que Habermas arriba a la interpretación intersubjetiva de la realidad, pero no a la interpretación personal del sentido. La racionalidad hermenéutica no es mera racionalidad funcional del significado consensuado semánticamente, sino la racionalidad interhumana del diálogo como sutura de la escisión originaria de la fisura que separa a un otro de uno mismo, el ser del ente, mundo y Dios, inconsciente y consciencia, vida y muerte, bien y mal, destino y libertad, masculino y femenino, día y noche; pero, por otra parte, obtenemos la experiencia primordial de la sutura o mediación de los contrarios a través de su mutua coimplicación.

Para 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” (Gadamer, 2004, 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), 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 del sentido en tanto dinámica de la autotranscendencia de la inmanencia en una expansión hacia el otro. El diálogo nos inserta en la comprensión, mediada por el lenguaje, del sentido (la “cosa misma”) y no en un proceso dirigido intencionalmente por reglas apriorísticas, sino que, como afirma 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).

Para Gadamer 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, como sostiene Gadamer (2005) “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 regidos por lógicas instrumentales de conveniencia y competencia, sino como una implicación subjetiva de interpretaciones bajo lógicas substanciales de convivencia y dialoguicidad.

## Conclusión

La educación actual y futura 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 *praxis* educativa, pues el *ethos* de la educación es el diálogo como, a su vez, el *telos* de la educación es la comprensión interhumana.

La educación es la relación entre mundo y palabra, donde el diálogo hace aparecer el verdadero sentido en sus diversas modalidades de cohabitar la palabra en el mundo; 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 la mostración y retiro del educador, con el fin de que emerja el sentido o totalidad compleja de significaciones que surge de la existencia del educando. El diálogo muestra el camino al sentido de la existencia que emerge lingüísticamente en la experiencia hospitalaria de la palabra del otro. En la pedagogía, ¿el proceso hermenéutico intenta reconocer los acontecimientos de la *praxis* 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 como un modelo que (re)medie las diferencias para un reconocimiento vivificante del otro?, ¿es posible considerar que la tardomodernidad de la competencia-rendimiento-resultado del mercado con toda su exteriorización de las cualidades humanas con toda una cultura de la autoformación, autoconsciencia, etc., es la responsable de la debilidad del diálogo comunal para la construcción colectiva de sentido?

194



Coincidiendo con Freire (1970) solo una educación fundada en el diálogo como una “exigencia existencial” (p. 107) podrá darle sentido a su *praxis* en tanto comprensión del mundo, es decir, la finalidad de la formación no es otra que el ser humano se comprenda y comprenda al mundo. Para Gadamer (2000), la formación para el ser humano 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 indicador de cumplimiento de la calidad educativa en indicadores de competencia neoliberal.

Consideramos relevante que el diálogo 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 un circuito desde la pre-comprensión hacia la comprensión del sentido en una oscilación perpetua de perspectivas interpretativas —resonancias del perspectivismo nietzscheano y del proyecto-yecto heideggeriano— en un continuo proceso dialógico de autoformación (para sí mismo), formación (con el otro) y transformación (para el otro).

La formación 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. 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 formación universitaria.

## Bibliografía

- ADORNO, Theodor  
1998 *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- AGUILAR, Mariflor  
2007 Alteridad: condición de comunidad. En *Devenires*, 8(16), 7-25.
- BÁRCENA, Fernando & Mèlich, Joan-Carles  
2014 *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Madrid: Miño y Dávila.
- BARRAGÁN, Diego  
2015 *El saber práctico: prhónesis, hermenéutica del quehacer del profesor*. Colombia: Ediciones Unisalle.
- BARRIO, José María  
2015 La universidad en la encrucijada. En Fernando Gil y David Reyero (eds.), *Educación en la universidad hoy. Propuestas para la renovación de la vida universitaria* (pp. 13-33). Madrid: Ediciones Encuentro.
- BARTRA, Roger  
2014 *Antropología del cerebro. Conciencia, cultura y libre albedrío*. México: FCE.
- BUBER, Martin  
1969 *Yo y tú*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BURROUGHS, William  
2009 *La revolución electrónica*. Argentina: Caja Negra.
- CARVALHO, Adalberto Dias De  
2007 Hermenéutica da Educação: um desafio aos cânones epistemológicos das ciências da educação. En João Boavida y Ángel García del Dujo (coords.), *Teoría de la educación. Contributos Ibéricos* (pp. 295-305). Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- DOMINGO MORATALLA, Agustín  
1991 *El arte de poder no tener razón: la hermenéutica dialógica de H. G. Gadamer*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- DUQUE, Félix  
2002 *En torno al humanismo. Heidegger, Gadamer, Sloterdijk*. Madrid: Tecnos.
- DUSSEL, Enrique  
2001 *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- FLICKINGER, Hans-Georg  
2003 O Fundamento Ético da Hermenéutica Contemporânea. *Veritas*, 2, 169-179.  
2014 *Gadamer e a Educação*. Belo Horizonte: Autentica.

- FLICKINGER, Hans-Georg & Roden, Luiz  
2000 *Hermenéutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- FLÓREZ, R.  
1994 *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl  
2016 Interculturalidad y universidad. En Cristián Valdés (comp.), *Posibilidades y utopías... Hacia una universidad intercultural* (pp. 17-31). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- FREIRE, Paulo  
1970 *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo & FAÜNDEZ, Antonio  
2013 *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREUD, Sigmund  
2011 *Introducción al psicoanálisis para educadores*. México: Paidós.
- GADAMER, Hans-Georg  
2000 *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.  
2001 *Antología*. Salamanca: Sígueme.  
2002 *Acotaciones hermenéuticas*. Madrid: Trotta.  
2004 *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.  
2005 *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- GARCÍA AMILBURU, María & GARCÍA GUTIÉRREZ, Juan  
2012 *Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: NARCEA.
- GERGEN, Kenneth J. Gergen  
2015 *El ser relacional. Más allá del yo y de la comunidad*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- GIANNINI, Humberto  
1984 *Desde las palabras*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica.  
1999 *Metafísica del lenguaje*. Santiago de Chile: LOM-Ediciones/Universidad ARCIS.
- HABERMAS, Jürgen  
2002 *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- HERMANN, Nadja  
2002 *Hermenéutica e Educação*. Río de Janeiro: DPyA.
- HIRSCHKOP, Ken & SHEPHERD, David G.  
2001 *Bakhtin and cultural theory*. Manchester University Press.
- HODGSON, Naomi, Vlieghe, Joris & ZAMOJSKI, Piotr  
2017 *Manifiesto for a Post-critical Pedagogy*. London: Punctum Books. <https://bit.ly/39Vb2V8>
- IPLAND, Jerónima  
1999 *El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán*. Huelva: Hergué.
- ISAACS, William  
2008 *Dialogue: The art of thinking together*. Crown Publishing Group.
- KANT, Immanuel  
2013 *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- KOSELLECK, Reinhart  
1993 *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.



- MACEIRAS, Manuel & Trebolle, Julio  
 1990 *La hermenéutica contemporánea*. Madrid: Cincel Kapelusz.
- MÈLICH, Joan-Carles  
 2008 Antropología narrativa y educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 101-124. <https://doi.org/10.14201/986>
- MENDOZA, Carmen Cecilia  
 2008 La hermenéutica: posibilidad en la búsqueda del sentido de la *praxis* pedagógica. *Sapiens*, 9(2), 119-128. <https://bit.ly/3tYZiI2>
- MOLINO, Enrique  
 2012 *Diálogo académico en la educación superior*. <https://bit.ly/3HNSbbg>
- MOREU, Ángel & PRATS, Enric (coords.)  
 2010 *La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés  
 1973 *Antropología hermenéutica. Para una filosofía del lenguaje del hombre actual*. Madrid: Ricardo Aguilera.  
 2003 *Amor y sentido. Una hermenéutica simbólica*. Barcelona: Anthropos.
- PAGÈS, Anna  
 2005 Bases hermenèutiques de l'educació. Vers una lectura pedagògica de Hans Georg Gadamer. *Temps d'Educació*, 29, 167-188. <https://bit.ly/3NfEItj>  
 2016 Actualidad de la hermenéutica como filosofía de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 39-55. <https://bit.ly/3xQ7Oub>
- PAZ, Octavio  
 2003 *El arco y la lira*. México: FCE.
- PICOTTI, Diana  
 1996 Sobre 'filosofía intercultural'. Comentario a una obra de R. Fornet-Betancourt. *Stromata* 52, 3/4, 289-298.
- POULAKOS, John  
 1974 The components of dialogue. *Western Speech*, 38(3), 199-212. <https://doi.org/10.1080/10570317409373830>
- RILLO, Arturo G.  
 2009 Aproximación hermenéutica a la pregunta pedagógica. *Graffylia*, 6(10), 184-192.
- RICOEUR, Paul  
 2015 *Historia y verdad*. México: FCE.
- ROUSSEAU, Jean Jacques  
 2011 *Emilio o De la Educación*. Madrid: Alianza.
- RUBIO, Graciela  
 2013 *Memoria, política y pedagogía. Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- SIMMEL, Georg  
 2008 *Pedagogía escolar*. Barcelona: Gedisa.
- VERGARA, Fernando  
 2008a Gadamer y la "comprensión efectual": diálogo y traducción en el horizonte de la *koiné* contemporánea. *Revista Universum*, 23(2), 184-200. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762008000200011>

- 2008b La apropiación de(l) sentido: las experiencias hermenéuticas de diálogo y comprensión a partir de Gadamer. *Revista Alpha*, 26, 153-166. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012008000100010>
- 2011 Gadamer y la hermenéutica de la comprensión dialógica: historia y lenguaje. *Revista de Filosofía*, 69(2), 74-93. Centro de Estudios Filosóficos Adolfo García Díaz.
- 2014 *Sociohermenéutica trágica de la modernidad. Razón, interpretación e identidad*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. <https://bit.ly/3ndJRrH>
- 2020 La condición contradictoria de la r(el)acionalidad moderna. *La Revista Católica*, 1207, septiembre, 32-36.
- WIERCÍŃSKI, Andrej
- 2010 A healing journey toward oneself: Paul Ricoeur's narrative turn in the hermeneutics education. *Ethics-in-Progress Quarterly*, 1, 31-41. <https://bit.ly/3HReU6q>

198



Fecha de recepción del documento: 10 de abril de 2021

Fecha de revisión del documento: 15 de julio de 2021

Fecha de aprobación del documento: 20 de noviembre de 2021

Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2022