

## Bases hermenèutiques de l'educació: vers una lectura pedagògica de H. G. Gadamer

Anna Pagès\*

### La perspectiva hermenèutica en pedagogia

Gadamer és una figura cabdal en la configuració del pensament contemporani. La seva obra el revela no solament com un dels grans pensadors del nostre segle xx, sinó com un intel·lectual rigorós abocat a una difícil tasca de síntesi, a mig camí entre la filologia i la filosofia.

Gràcies a l'obra de Gadamer, la perspectiva hermenèutica s'ha anat introduint progressivament, a partir de la dècada dels noranta, en el discurs pedagògic sobre el fet educatiu. Aquesta introducció és important per la perspectiva epistemològica que té sobre la pedagogia. Les conseqüències d'aquesta perspectiva es traduiran en un distanciament respecte dels models tècnics instrumentals i, al mateix temps, en l'apropament a una noció més elaborada de l'educació com a experiència de significació i de sentit.

Aquest article pretén recuperar i, per tant restituir, la perspectiva hermenèutica a la pedagogia, com a enfocament epistemològic que rehabilita la tradició humanística. Justament, l'objectiu principal de la tasca filosòfica –també filològica– de Gadamer fou refer el pont entre el present i el passat filosòfic, des del vincle entre tradició i reflexió. *Veritat i Mètode* –publicada per primer cop l'any 1960– exclou l'alcoholització del model de veritat metodològica i científica i reivindica, en canvi, el concepte de «veritats alternatives», com les que es deriven de l'experiència de l'art, la història i la filosofia. La tesi de Gadamer és que la ciència i el mètode no són els únics dipositaris de la veritat; l'art, la història i la filosofia també ho són, perquè l'ésser humà que les sustenta és, estructuralment, interpretació.

(\*) Anna Pagès és doctora en Pedagogia per la Universitat Autònoma de Barcelona i professora titular de Filosofia de l'Educació de la Facultat de Psicologia i CCEE-Blanquerna, de la Universitat Ramon Llull. Ha estat impartint docència i fent recerca, entre d'altres, a la Universitat Autònoma de Barcelona, a la Universitat Oberta de Catalunya (on fou Directora del Curs Pilot de Psicopedagogia), a la Universitat d'Ottawa (Canadà), i a la Universitat de Buenos Aires (Argentina). Els seus temes de recerca són: Hermenèutica filosòfica i perspectives epistemològiques en educació; transmissió cultural i Pedagogia a la societat de la informació; processos educatius, estandardització i ètica educativa en un món globalitzat; Filosofia de la funció docent i nous espais simbòlics. Adreça electrònica: annaps@blanquerna.url.es.

La trobada amb l'art, la filosofia i la història és, per tant, una experiència hermenèutica.

Si com a introducció a la pedagogia mirem de situar els dos grans organitzadors del pensament de Gadamer, ens cal definir dos aspectes bàsics: la voluntat hermenèutica d'universalitat i el rebuig al «distanciament alienador» que trobem en l'arrel de la científicitat moderna.

## **La voluntat hermenèutica d'universalitat**

L'hermenèutica no ha de ser un instrument per al mètode científic que pretén absorbir-la. Tal com el mateix Gadamer afirma en el seu text «A l'entorn de l'objectiu i la funció de la reflexió hermenèutica» (Watcherhauser, 1986, pp. 277-279): «La reflexió hermenèutica (...) pot, en efecte, servir indirectament la tasca metodològica de les ciències convertint en clares i transparents les precomprensions que guien les ciències, cobrint d'aquesta manera noves dimensions, nous interrogants».

## **El rebuig al «distanciament alienador» que trobem en l'arrel de la científicitat moderna**

L'experiència hermenèutica es revolta contra l'alienació metodològica de les ciències. El concepte d'alienació metodològica és essencial en Gadamer: suposa creure que tot discurs és objectiu i clarivent en si mateix, gràcies a l'aplicació del mètode científic vàlid, és a dir, fiable. Aquesta idea té molta relació amb la impossibilitat d'aïllar cap mena d'activitat que es digui a si mateixa «científica» del context social i cultural que l'envolta, amb el qual hi ha una relació constant, encara que no sigui explícita. En aquest sentit, un dels problemes que Gadamer observa en les ciències socials radica en el fet que obliden el context cultural –l'herència cultural– que han rebut i que necessàriament les embolcalla. El científic, gràcies a la idea de la «metodologia» se separa de la societat a la qual pertany; és un inadaptat social. Gadamer sosté, doncs, que les ciències naturals, de la mateixa manera que les ciències socials, són el producte d'una tradició d'interpretació. Aquí topem amb la pedagogia en relació amb la tradició d'interpretació que l'ha configurada com a disciplina sobre el fet educatiu. Per Gadamer, la presumpció ontològica que sustenta la conducta objectificadora de les ciències humanes implica un distanciament irreal que destrueix aquesta relació primordial de pertinença a la història del procés científic.

Farem una reflexió sobre les possibilitats de l'hermenèutica com a punt de vista per restituir a la pedagogia la seva dimensió cultural i històrica -la seva pertinença a una tradició.

## La interpretació com a fonament de l'acció educativa

Un primer aspecte important a l'hora de definir l'educació com a experiència és la necessitat de fer-ho sense limitar-ne a priori el sentit. Quan parlem d'acció educativa ens referim a un model prou ampli, no reductible a la simple instrucció políticament organitzada. Aquest és un matis que cal tenir molt present a fi de no confondre significacions o limitar excessivament el terme. La instrucció pot ser una part de l'educació, però no l'esgota. Tanmateix, en general, les reflexions sobre l'acció educativa es refereixen a l'ensenyament o al sistema educatiu formal –l'escola– de manera prioritària. No hem de partir d'aquí. L'ensenyament és una dimensió política fonamental amb un pes social evident, però al mateix temps també té lloc en l'àmbit familiar i social i, de fet, la influència de les propostes dels mitjans de comunicació és, a dia d'avui, gairebé superior a tota la resta de manifestacions educatives. Per damunt de tot ens interessa, doncs, no limitar la significació del terme educació.

Partint d'aquesta «idea general» passem a delimitar alguns aspectes assenyalats per la reflexió hermenèutica que puguin ajudar-nos a construir un horitzó teòric que no passi per l'esquematisme de les definicions, sinó que contribueixi a desplegar el «sentit de l'experiència educativa com a experiència hermenèutica». Aquests aspectes són els de complexitat i fal·libilitat i el de comprensivitat.

### Complexitat i fal·libilitat

D'entrada –sobretot si ens abstenim d'entrar en «reduccionismes»– és possible dir que l'educació és una acció complexa. Les categories d'aquesta complexitat són relativament fàcils d'identificar. En primer lloc, és un tipus d'acció que transforma i que, en el seu exercici, pretén canviar la realitat de l'educand. Pretén introduir modificacions. Aquesta vel·leïtat modificadora no està exempta de tensions en la relació entre educador i educand, sobretot en les primeres etapes de l'educació. En segon lloc, existeix la dificultat d'atribuir certes modificacions a un únic agent educador. No hi ha un sol educador, com tampoc no hi ha mai una única educació. En aquest sentit, hauriem de parlar d'una combinatòria d'actuacions i no pas d'una de sola. També és cert que aquesta combinatòria presenta aspectes comuns susceptibles de ser qualificats com a «educatius», per això és possible pensar en el concepte d'educació en general. El que és evident és que no és possible una atribució lineal o causal pels resultats educatius. La interrelació d'influències fa que el que s'aconsegueix no sigui patrimoni exclusiu d'un dels agents educadors. Ricoeur (1988) parla de la possibilitat de «distribuir» les atribucions per a cadascun dels agents en el cas de les accions complexes i reconeix el tresc que això suposa.

La complexitat es refereix també a l'acció educativa reflexa, la modificació que opera en el mateix subjecte educand, comptant, naturalment, amb les múltiples influències de l'entorn. Aquest model d'acció és complexa –en el sentit que Morin atorgava a la complexitat–, en la mesura que necessita del desordre i la problemàtica per progressar. Morin recorre al model cibernètic per explicar aquest concepte: cal que es produeixi un desequilibri en el sistema perquè aquest posi en funcionament els mecanismes compensadors. És per això que podem pensar la condició humana com un «equilibri delicat» entre l'ordre i el desordre, la follia i la racionalitat. És la coneguda definició de Morin de l'ésser humà com a «sapiens-demens»: la mateixa condició antropològica és una combinació de racionalitat i de vida fantasmagòrica. De fet, la vida emotiva impregna la racionalitat i aquesta serà la complicació essencial a què *sapiens* haurà de fer front. Vegem com expressa aquesta idea el mateix Morin (1986: p.139): «Resta una vaga zona d'ambigüitat, una esberla entre el cervell i el món fenomènic, que compensen les creences, els esperits, els déus, les màgies i els seus hereus, les teories racionalitzadores».

Precisament perquè es produeix un joc permanent i combinatori entre l'operació lògica, la pulsio afectiva i els instints vitals elementals, l'acció humana queda traspasada per la complexitat. Biològicament, aquest fet s'explica a partir de la feble jerarquització cerebral.

La combinatòria emotivoracional de la qual parla Morin també té lloc en el camp de l'educació, igual com s'expressa en tots els altres àmbits de les accions humanes. L'acció de l'educador no és exclusivament racional –un model de raó tècnica i planificada, omnipotent. L'hermenèutica de Gadamer ens posa en alerta respecte d'aquesta mitificació tecnològica que el discurs científic proposa.

El filòsof d'Heidelberg no esmenta directament el terme «complexitat» en els seus textos. Tanmateix, per nosaltres sí que permet descriure la categoria de la incapacitat del mètode per proporcionar una visió absolutament transparent de la realitat coneguda. Potser la paraula més adient per al contingut de la teoria de Gadamer referida a l'educació seria el mot *opacitat*. L'acció no és mai perfectament traduïble o intel·ligible en la certesa d'una objectivitat global. En aquest apartat ens referim justament a aquest aspecte del pensament de Gadamer. El fonament antropològic de l'educació es basa en un conflicte entre els objectius i els resultats, i cap mètode pot presentar-se com una resolució definitiva d'aquest conflicte. Cal desmitificar la idea d'una apropiació absoluta de l'educand per part d'un educador totpoderós, capaç d'esdevenir un objecte en les seves mans, a fi d'obtenir «els resultats esperables».

Des de l'hermenèutica s'ha definit la complexitat o opacitat com a finitud, en la línia de l'ontologia existencial d'Heidegger. L'educació compartiria els seus límits amb l'antropologia. Arribats a aquest punt, no significa que Gadamer iniciï un discurs tecnofòbic, com alguns autors (Lévy: 1999) han acusat l'ontologia heideggeriana, sinó que reivindica la necessitat d'una tècnica lúcida a la qual es doti de significació. Lévy (1999) proposa una «reapropiació mental del fenomen tècnic»: «(...) la tècnica és un dels àmbits en els quals es juga l'autotransformació del món humà. Tanmateix, cal constatar el desfament extraordinari entre la naturalesa dels problemes plantejats a la col·lectivitat humana pel curs mundial de la tècnica i l'estat del debat col·lectiu en relació amb aquest tema».

Lévy proposa iniciar una tecnodemocràcia, és a dir, incorporar el tema tècnic al debat democràtic. El poder de configuració social de la tècnica és tan important –igualment en el camp educatiu– que les seves conseqüències no han generat una reflexió crítica al mateix nivell. El problema, doncs, no és tant la tècnica en si mateixa, sinó les modalitats de la seva aplicació i la manca de consciència crítica. És una qüestió, si es vol, actitudinal, no pas constitucional.

Una cosa semblant succeeix en l'àmbit educatiu. En educació, s'accepta la tecnologia –tant de tipus instrumental com pel que fa a la planificació de l'acció– sense pensar-la, especulativament, en el grau que es mereix. L'hermenèutica reivindica elaborar un metasistema que permeti una conceptualització recreativa. De retruc, també insinua que el fet de «pensar la tècnica» conduiria l'ésser humà a pensar-se a si mateix i a constatar la presència d'àmbits de difícil control –als quals, per exemple, es referirà Gadamer en parlar de la història dels efectes en la realitat antropològica– en móns com l'educatiu. Per tant, postular els pressupòsits tècnics com a supremes representants de l'objectivitat constitueix una pretensió ontològica fora mida.

Aquesta mateixa idea podríem traslladar-la al camp educatiu. L'educació es caracteritza primordialment per l'afany de transformació. Per això diem que educar és intervenir i, per tant, assumir la responsabilitat de les conseqüències de la intervenció. Ara bé, no sempre el món educatiu ha acceptat amb suficient lucidesa aquest afer. El problema de la llibertat de l'educand brolla amb força d'aquest enfocament. Les pedagogies del *laissez faire* foren pedagogies de no-intervenció. *Inter-venire* significa posar-se al mig, deliberadament. La intervenció implica l'opció per introduir millores.

Ara bé, quins aspectes de l'educació com a intervenció reflectirien els seus límits des de la perspectiva de l'hermenèutica filosòfica?

## L'educador com a referent

En general, a l'hora de definir l'educació, s'ha insistit en els aspectes «conscients» i sobretot «intencionals» que la caracteritzen. Per Réboul (1981), l'educació és «l'acció conscient que permet a l'ésser humà desenvolupar les seves aptituds físiques i intel·lectuals, així com els seus sentiments socials, estètics i morals amb la finalitat d'acomplir al màxim la seva tasca d'home». L'obstacle principal, en aquest panorama que dibuixa Réboul, serà la impossibilitat de reconciliar totalment l'acció amb si mateixa.

L'educació com a poder s'expressa, en l'àmbit formal, en una programació primmirada i una planificació acurada del conjunt d'elements que intervenen en el procés: finalitats, objectius, activitats, recursos, material, metodologia, seguiment i avaluació. Aquesta colla d'elements configuren el control de l'educació com a acció i constitueixen el context primordial de la consciència educativa; l'educador censura, lloa, proposa activitats, provoca resistències. La seva existència és absolutament inqüestionable. Són aspectes previstos en la tecnificació de l'acció. I remarquem el mot *aspectes*, fent palès que no ens referim a la totalitat exclusiva de l'acció. Això no obstant, hi ha aspectes de l'educació que no són susceptibles de planificació detallada o de control tècnic. Per exemple, els efectes no esperats de la planificació curricular. Això fa que puguem dir que, en l'àmbit de la instrucció, hi ha dimensions històriques no curriculars que trobem en els efectes inesperats del currículum que s'ha previst.

L'educador, per mitjà de la seva acció, fa acte de presència com a subjecte. Aquí recupera tot el sentit l'afirmació d'Hannah Arendt d'acció com a naixement, com a autodesplegament. No hi ha acció sense agent que es reveli a si mateix des d'aquesta acció. Segons Arendt, la qualitat reveladora de l'acció es manifesta sobretot en la dimensió d'obertura a l'altre.

## El risc en educació

Réboul (1984) defineix l'acció educativa com un «saber fer», que té com a principal característica la capacitat d'adaptar la pròpia conducta a la diversitat de situacions, tot enfrontant-se a les dificultats imprevistes. D'alguna manera, saber fer significa actuar de manera intel·ligent, improvisar de manera creativa en situacions en què la gran majoria es limitaria a repetir. Aquesta descripció de l'acció educativa suposa que l'educador ha de poder adaptar-se a les exigències imprevistes, al mateix temps que no deixi de sorprendre's pel que cada subjecte de l'educació –sigui un o més d'un– li vagi plantejant. Saber fer significa un capteniment flexible, dinàmic i particular. No estandaritzable. En aquest punt precís trobem la coneguda frase de Rousseau al llibre I de *l'Emili*: «l'educació és com un art, reeixir-hi

és pràcticament impossible». L'educador que s'arrisca és com si toqués una peça a dues mans: una acció no reductible a una suma de les dues parts.

Ara bé: l'hermenèutica ens ensenya que en el control, el poder del saber fer, hi ha una dimensió dialèctica. En el poder hi ha el no-poder. Bollnow (1971) l'anomena el *nichtkönnen* de l'educació. Quin és el significat exacte d'aquest mot? La possibilitat permanent, en l'articulació i l'interior mateix de l'acció, d'un fracàs rotund de l'acció que s'hi invoca. Segons Réboul –podríem citar també Rousseau– aquest no-poder configura el conjunt de resistències i d'obstacles que desafien el saber fer i que constrenyen l'educador a no disposar completament de les seves capacitats particulars, de la mateixa manera que la raó totpoderosa no s'emmiralla en ella mateixa. Així doncs, l'acció educativa queda sotmesa a la possibilitat, no pas a la certesa dels resultats. Existencialment, seguint Bollnow, l'educació es caracteritzaria pel marge de risc i d'error que la delimita. El risc fa possible que l'acció deixi de ser rutina o simple reacció per esdevenir experiència. En educació, l'èxit no depèn... de l'educador. Aquest no-poder salva l'educació de no ser més que un pur automatisme, per això representa un model de saber fer superior. Vegem com ho expressa Réboul (1984: 71): «Paradoxalment, és la mateixa presència d'un no-poder en el més íntim de nosaltres mateixos el que salva el saber fer de l'automatisme i l'esclerosi. Aquest no poder és el risc permanent del fracàs».

L'apologia del prejudici en els textos de Gadamer ens condueix a una apologia del risc en educació. Ambdós elements són considerats en positiu en la mesura que potencien la generació del discurs racional, d'una banda, i l'adveniment d'una experiència educativa, de l'altra.

Una de les modalitats principals del risc educatiu és, per Bollnow, el risc de la confiança. L'educador ha de confiar en el progrés del subjecte de l'educació, creure en la seva evolució personal. La confiança implica un risc perquè demana a l'educador que s'autoexposi lúcidament, i sense reserves, a la fe en un subjecte de l'educació que mai no s'acaba de «mostrar» totalment. Malgrat tot, l'educador ha de disposar una confiança global que abasti aquesta proporció d'imprevisibilitat creixent.

L'hermenèutica, com a punt de vista, assenyala en l'educació una dialèctica entre l'ordre i el desordre, la tècnica curricular i la intuïció, el poder i el no-poder.

Aquesta és una perspectiva de debat per al discurs pedagògic contemporani, construït a l'entorn de la racionalitat instrumental i la «qualitat». La proposta de la teoria hermenèutica s'oposa a qualsevol vel·leïtat de control absolut de la condició humana, encara que sigui un supòsit. Res no hi ha, ni tan sols el mètode pretesament objectiu que ens

permeti recuperar la seguretat d'una certesa completa que mai no hem obtingut. Aquesta és, en essència, la tesi de Gadamer des de l'horitzó de l'hermenèutica, que ens permet donar una nova llum a algunes dimensions de l'educació, una educació fal·lible i complexa. Per Gadamer, el mètode no pot abastar la totalitat de la condició de la vida i l'activitat d'homes i dones, vida i activitats complexes i, per tant, opaques.

## Comprensivitat

Tota acció educativa és també una acció comprensiva i interpretativa, en la mesura que l'ésser humà és comprensió. Des de la teoria de Gadamer podríem situar l'educació com una modalitat específica d'experiència hermenèutica, que no s'enfronta a un text sinó a una persona. Gadamer descriu aquest tipus de relació amb el nom «experiència del tu» i nosaltres li direm «experiència de l'altre». Des d'aquest punt de vista, podem afirmar que, a més de l'experiència hermenèutica de l'art, la filosofia i la història, hi ha l'experiència hermenèutica de l'educació.

Quan Gadamer parla de l'experiència de l'altre com a hermenèutica (*Veritat i Mètode*, 1988: pp. 434-438) diferencia tres grans models de comprensió. Analitzem-los de la vora:

### El «do de gents»

Aquest primer model és definit per Gadamer de manera més aviat poc precisa. Es tracta d'un tipus d'experiència que permet la previsió sobre l'altre i per tant la seva instrumentalització per als fins que interessin. Seria l'espai de la manipulació. L'altre queda reduït a un objecte susceptible de «ser manejat». Aquest model apel·la a un control absolut i total de l'objecte, el qual esdevé un instrument en mans del manipulador. Un cert tipus de model d'acció educativa proposat pel primer conductisme skinnerià –fins i tot per Watson a la dècada dels 30– tindria molts punts en comú amb aquesta aproximació. Es tracta d'una perspectiva que no deixa entrar l'ètica o els valors. El comportament de l'altre serveix a determinats fins i com un mitjà d'utilitat. Moralment parlant, segons Gadamer, aquesta relació amb l'altre significaria la pura referència a si mateix i representaria el que l'imperatiu categòric kantianista condemnava: la consideració de l'altre com un instrument i no pas com un fi en si mateix.

Des del punt de vista hermenèutic, aquest primer model vindria representat per la fe ingènua en el mètode i l'objectivitat que garanteix. La ideologia de la ciència representa aquesta actitud: l'estatut de científicitat assenyala la certesa dels fets i la resolució absoluta. Seria la manca de



reconeixement de la vulnerabilitat d'allò que és real i, en el camp educatiu, tant de l'educació com de les capacitats personals de l'educador per aconseguir qualsevol resultat educatiu que es proposi, més enllà del judici ètic que se'n pugui fer... No hi hauria cap diferència entre el que hi ha i el que hi hauria d'haver, èticament parlant.

## L'altre des de l'autoreferència

En una segona modalitat de relació amb l'altre, Gadamer defineix el reconeixement de l'altre sense que l'interpret deixi d'autoreferir-se. En educació, això significa que l'educador reconeix en l'educand una persona no manipulable, però al mateix temps estableix una relació interpretativa amb la finalitat de controlar-lo, tot i ser conscient de la possibilitat de no reeixir-hi.

En general, si s'observa l'autoconsciència de l'educand és per encaminarlo vers les pretensions de l'educador. La comprensió de l'educand seria en aquest cas una manera de guanyar-se'l que tindria l'educador. En la seva activitat d'educar, no inclouria la reflexió sobre si mateix, sinó tan sols la reflexió sobre l'educand i sobre la relació educativa que ha construït. La reflexió seria un mitjà per modular la conducta de l'altre... d'acord amb els ideals preestablerts que «s'han de fer complir». Gadamer col·loca, en aquest punt, l'educació, que defineix explícitament com «una forma autoritària de l'assistència social» (*Veritat i Mètode*, 1988, p. 437). En aquesta forma de relació, hi ha una lluita entre educador i educand pel reconeixement mutu. La tensió hi és present de manera constant. Aquesta modalitat de relació és més humana perquè no pretén de forma il·lusòria veure en l'altre un instrument completament dominable, tot i que en el seu horitzó continua havent-hi el desig d'apropiació. Es produeix l'autoconsciència de la relació però sempre amb la finalitat de preveure la conducta de l'altre, d'anticipar-la pel control. Són, en paraules de Gadamer, «formes reflexives de l'impuls cap al domini». Es tracta de comprendre l'altre i anticipar-se al seu comportament amb la finalitat de mantenir a distància les seves pretensions.

És aquest àmbit que Octavi Fullat (1986) definí com a «violència educativa», terme que abraçaria tant la modificació que opera com la consideració de l'educand com a persona des de la qual s'enfoca la transformació. En la mesura que totes dues accions pretenen modificar, tant si l'educand se n'adona com si no. Vegeu com ho expressà aquest autor (Fullat, 1986: p. 17): «Una educació sotmesa exclusivament a la producció tècnica és molt més despietada que aquella altra que accepta, a més, el saber pràctic – praxi– o acció convivencial. No desapareix, d'aquesta faisó, el desafiament entre educador i educand, però resulta més suportable per part del qui serà, a la fi, el perdedor».

Resulta familiar el llenguatge apocalíptic de Fullat. En certa manera, l'educació pretén modificar en la seva essència –diguem les coses pel seu nom– tant si considera l'educand com un objecte, com si el considera una persona. La vel·leïtat de canvi indispensable és alguna cosa indiscutible. Significa això que l'educació pot, conceptualment, reduir-se a una pretensió transformadora? Reprendrem aquesta pregunta més endavant, quan comentem el tercer grau d'experiència de l'altre.

En el terreny hermenèutic, el segon tipus d'experiència de l'altre que acabem de definir es caracteritza per la consciència històrica, que busca apropiat-se del passat, accedir-hi definitivament. No pensa la pròpia historicitat, sinó tan sols aquest passat, de la mateixa manera que en la comprensió de l'altre se'l reconeixia com a persona, menystenint el condicionament que acompanya aquesta consciència de l'altre. En el fons, el que també pretén és arribar a incloure definitivament l'altre, d'una manera absoluta, fer-se'n l'amo i senyor, apoderar-se'n, si bé aquesta pretensió queda encoberta per la reflexió sobre ell i sobre la relació amb ell. Tanmateix, hi ha encara un repensar-se, un observar-se a si mateix des de la comprensivitat com a obertura al sentit. El procés hermenèutic serà, en aquesta modalitat d'experiència, una via per aconseguir els propòsits d'un dels dos elements en joc, en el cas de l'educació, de l'educador.

Aquest educador no es fa càrrec dels judicis que el dominen perquè no s'observa a si mateix, sinó que s'interessa primordialment per observar l'altre a fi de sotmetre'l a la seva voluntat. La diferència amb l'anterior modalitat de relació és una diferència de grau: no hi trobem la manipulació directa perquè hi intervé la valoració ètica, però al mateix temps continua volent posseir l'altre, tant si aquest se'n adona com si no n'és directament conscient. Aquesta possessió ve axiològicament justificada per la teleologia educativa.

El fet de sortir reflexivament de la relació creada amb la finalitat de dominar la situació és una mica destruir, segons Gadamer, el seu sentit veritable. El sentit de la relació ve donat per la capacitat d'autocomprendre's des de la comprensió de la relació, i no pas creure que aquesta comprensió «exterior» esgota totes les possibilitats del seu ésser. Fer cas de l'autocomprensió significa perdre credibilitat. És una tesi molt discutida per Gadamer que ens proposa un nou i tercer tipus de relació amb l'altre amb l'objectiu de superar-la.

## **La contemplació en l'autoreferència**

En aquest tercer model d'experiència de l'altre, la reflexió ja no s'efectua des de l'exterior, sinó que té en compte la perspectiva fonamental que la

possibilita. El reconeixement de la dimensió reflexiva representa la tercera i més elevada forma d'experiència de la interpretació: l'obertura a la tradició que posseeix la consciència de la «història efectiva» –la consciència dels efectes de la història. Traslladar aquesta idea al camp del comportament humà amb l'altre significa deixar-se interpel·lar per ell, de manera que, deixant que parli, sigui possible una autocomprensió. La intenció possessiva es posa entre parèntesi: l'obertura a l'altre significa reconèixer la possibilitat que digui quelcom d'interessant. L'interpret no intenta abastar completament l'interpretat, sinó que es produeix un mutu reconeixement. Això no vol dir, de cap de les maneres, deixar-se utilitzar o bé sotmetre's amb submissió, en tot cas, l'obertura a l'altre implica, en paraules de Gadamer, «el reconeixement que he d'estar disposat a deixar voler en mi alguna cosa en contra meu, encara que no hi hagi ningú altre que ho faci valer en contra meu» (*Veritat i mètode*, 1988, p. 438).

Tal com afirma Gadamer (1988: 438) la veritable consciència hermenèutica es realitza no pas en la certesa metodològica sobre ella mateixa, sinó en l'obertura a l'experiència que caracteritza l'home experimentat enfront el dogmàtic.

Hem vist com Gadamer incorpora l'educació al segon grau d'experiència de l'altre. D'aquí partiria un interrogant importantíssim, la resposta al qual condicionarà la perspectiva teòrica de la fonamentació que ens ocupa. Aquesta seria la formulació de la pregunta: «¿Seria possible definir l'educació incorporant-hi el tercer nivell d'hermenèutica, o sigui, des del que conceptualment representaria la consciència dels efectes de la història en nosaltres?»

Gadamer no preveu aquesta possibilitat en el seu text, entre altres coses perquè no s'endinsa en la reflexió sobre l'educació. Tampoc no sabem si la qüestió tingué per a ell un interès especial en el marc de la seva elaboració filosòfica, almenys no ho sembla. Ara bé, hem de descartar l'educació com a autoreflexió? L'opció de definir l'activitat de l'educador com un procés comprensiu susceptible de produir determinats efectes en la perspectiva de l'educador hauria de ser factible. En aquest supòsit, l'educador seria un agent que s'educa a si mateix per mitjà de l'acció educativa –entesa com a relació amb el subjecte educand– i, per tant, diríem que la comprensió del procés i de l'altre educand revertiria en la seva pròpia autocomprensió. És un anar per retornar.

Partiríem del supòsit d'una acció educativa plausible des del tercer grau d'experiència hermenèutica de l'altre perquè tota acció educativa és també una autocomprensió. És una autocomprensió des del moment de la seva realització, no pas com un resultat final. «La consciència és autoconsciència», aquesta seria la primera tesi de Hegel en el comentari que en fa Gadamer

als articles dedicats a la dialèctica hegeliana a la revista *Hegel-Studien* de l'any 1964 (cfr. Gadamer, 1988). L'autocomprensió no serveix per «insuflar més subjectivitat encara», sinó per mobilitzar tota certesa de si mateix. L'educador, com a intèrpret, no es limita exclusivament a posar en marxa els mecanismes de la comprensió amb l'objectiu de fer seves la voluntat i la conducta de l'educand. Resulta que els processos comprensius de l'educand permeten a l'educador un coneixement de si mateix que el modifica a la vegada que modifiquen el «captament» de l'educand. Aquest mot, *captentir-se* adquireix, en català, una significació molt propera a la visió hermenèutica. És una manera de referir-se a un «estar en el món» no reductible a comportament, a signes visibles. En definitiva, a adaptació.

El mateix intèrpret esdevé un objecte d'interpretació, en el mateix procés de la comprensió, hi trobem l'autoreferència. Que aquesta autoreferència s'expliciti i es reconegui és una convicció necessària per poder incloure l'acció educativa en aquest tercer grau hermenèutic proposat per Gadamer. La comprensió com a mètode per educar ens condueix a descobrir en l'educador la comprensivitat ontològica que comparteix amb el subjecte educand. I així, l'educador només comprèn el subjecte educand en la mesura en què ell és comprensió.

La possibilitat –fixem-nos que no diem «capacitat», perquè no estaria a un nivell de competències psicològiques, i Gadamer defuig la «psicologització»– de l'educador de pensar *què és comprensió?* configura la seva acció educadora. La comprensivitat del tercer grau hermenèutic significa que l'educador resta obert al que pugui tenir a dir l'educand i aquesta actitud pressuposa preveure la possibilitat d'uns resultats no esperats. Imaginar la possibilitat de l'impossible, de l'imprevisible. I així, en la mesura que l'acció revela l'educador, la reflexió sobre la pràctica esdevé una forma de pensar en ell mateix i en la seva perspectiva, des de la qual estructura la seva acció. El que el subjecte educand té a dir representa un element clau en l'estructuració hermenèutica de la proposta de Gadamer.

Aquesta obertura a l'altre implica el reconeixement de la vulnerabilitat del procés i de la pròpia acció, una vulnerabilitat que possibilita un major aprofundiment en la dimensió humana de l'educació com a experiència. L'educador que pretén no vol rebre els efectes de la proximitat existencial del subjecte educand se situa en l'àmbit de la pura objectivitat i no s'adona que, de fet, la seva perspectiva –el «prejudici» a què feia esment Gadamer– impregna l'acció i la fa possible. Per aquesta raó els plantejaments hermenèutics reivindiquen la necessitat del «repensar-se». Aquesta és una idea àmpliament desenvolupada per l'apologia del «prejudici» de Gadamer.

És evident que l'autocomprensió no significa un diàleg d'iguals, que faria inviable tota acció educativa. L'educador posseeix un saber socialment

legítimat, sense que això signifiqui que, absolutament i en tots els sentits, existencialment, la superioritat de l'educador pugui ser legítimada. Aquest és un aspecte importantíssim en la proposta de definició de la infantesa per part de Rousseau, qui reclama el dret de l'infant a ser un infant... per tant, a poder enfrontar-se al poder de l'educador que li demana ser com s'espera que sigui...

Quan Gadamer explica quines són les característiques del diàleg en remarca substancialment dues: l'obertura al que l'altre té a dir i la importància de centrar-se en el contingut de la conversa. La primera categoria té – teòricament– més probabilitats de poder ser realitzada des de l'educador que no pas des de l'educand, sobretot si acceptem que socialment hi ha un desnivell acceptat. Tot i que, suposadament, doncs, aquest «escollir conscientment l'altre» seria una dimensió que l'educador –per una major maduresa i experiència– podria dur a terme més fàcilment, l'anàlisi de l'educació com a experiència ens mostra sovint una sensibilitat superior en el subjecte educand, qui suposadament «té les de perdre» en la recepció del que l'altre té a dir-li. Potser ens equivoquem en pensar que la proximitat dialògica sempre ve de la part del mestre.

## MODALITATS D'EXPERIÈNCIA DE L'ALTRE CORELACIONADES AMB ELS GRAUS DE COMPRESIÓ

	MODALITATS DE RELACIÓ COMPRESIVA DE L'ALTRE	GRAUS DE COMPRESIÓ
GRAU 1	«Do de gents». L'altre com a objecte i mitjà de manipulació.	Fe ingènua en el mètode i la seva objectivitat.
GRAU 2	L'altre com a persona controlable, reduït a les meves pretensions. Dialèctica de l'assistència social. La relació educativa com a forma autoritària de l'assistència social.	Consciència històrica: la distància efectiva amb el passat permet evitar la seva influència. La instància crítica senyoreja el passat. Els efectes de la història no compten.
GRAU 3	L'altre té alguna cosa a dir, encara que sigui en contra. Obertura a l'altre. L'altre m'interpel·la.	Consciència dels efectes de la història: reconeixement del paper de la historicitat com a límit i possibilitat de coneixement.

Pot ser que tot plegat no sigui més que una fantasia de la pedagogia. Tanmateix, perquè puguem dir que hi ha diàleg és necessària una obertura a l'altre efectiva... més enllà dels nivells evolutius i de legitimitat social.

La segona categoria formula la idea que el diàleg no queda resolt en el moment en què un dels dos participants venç –«convenç»– l'altre amb els seus arguments (això suposaria reduir el diàleg a retòrica), sinó que el resultat del diàleg hauria de ser una creació nova derivada de dues argumentacions confrontades, articulades. Per això diu Gadamer que cal deixar parlar el tema del diàleg, la cosa que l'empeny. Aquest fet és, segurament, qüestionable en educació, perquè els resultats no són fruit del consens, sinó de la victòria de qui educa per damunt de l'educat. Tanmateix, Gadamer ve a dir a la pedagogia que no n'hi ha prou amb la victòria per poder dialogar. El més important seria la disponibilitat per oblidar-se de si mateix... i deixar parlar «el tema». Aquí tenim el problema dels continguts en educació, quins continguts? Gadamer suggereix que els continguts de l'educació no es redueixen al currículum.

Globalment, llavors, podem afirmar que el diàleg tal com l'entén Gadamer –com a conversa, recordem el paper fonamental que juga el llenguatge en la seva teoria de la interpretació– no es dona en la mateixa proporció en tots els nivells educatius. També aquí, novament, trobem el problema dels resultats: podria tolerar l'educador –l'educació com a sistema, la pedagogia com a discurs justificador– uns resultats imprevistos? Els resultats, per ser-ho, han de coincidir amb els objectius. Si no coincideixen tenim un imprevist, és a dir, una experiència. I l'experiència es caracteritza per no coincidir mai del tot amb res, d'aquí que sigui possible. Les finalitats educatives són l'horitzó que pot ser útil a l'experiència perquè podria donar-li un sentit. Aquest és el panorama de la teleologia educativa, més enllà de l'obsessió contemporània pel rendiment. Per tant, si tenim un diàleg dirigit i res més, llavors, en aquest cas, no tenim experiència educativa.

Per Gadamer, un diàleg dirigit és un fals diàleg, i l'educador demana un resultat determinat, no pas qualsevol cosa. És per aquesta raó que Gadamer defineix l'educació a *Veritat i mètode* com una «forma autoritària de l'assistència social», perquè el diàleg veritable des de l'hermenèutica implica una reciprocitat d'obertura vers el tema del diàleg. Es fixa en les coses que sorgeixen del contacte entre un i altre, no pas exclusivament en les perspectives personals. «La cosa» –*Das Ding*– de la conversa esdevé el punt d'intercanvi dels continguts. El procés educatiu pot arrencar d'aquí, per encaminar-se vers la possibilitat d'alguna altra cosa? Aquesta és la pregunta per la relació entre l'educació com a fet constitutiu i l'educació com a experiència.

La proposta de Gadamer entorn del diàleg ha estat objecte de crítica per part de J. Habermas, qui l'acusa d'oblidar la diversitat de nivells que interaccionen en el procés de diàleg. Diguem que per Habermas, Gadamer es fixa més en el procés que en les condicions. Aquest és un aspecte essencial per a la pedagogia, que només pot partir de les condicions d'arribada del

subjecte educand. Tanmateix, progressivament, la pedagogia, sobretot en els nivells superiors del sistema educatiu, hauria de poder recollir els fruits d'allò que s'ha sembrat en els primers nivells, en el sentit de la construcció de les condicions per al diàleg.

Quan defineix la interpretació, Gadamer recorre al model de l'interrogant i afirma que la tasca interpretativa implica considerar el text escrit –en el cas de la pedagogia, l'altre a qui eduquem– com una possible resposta a una pregunta. La pregunta la formula l'educador, i permet que aquest mateix educador postuli la perspectiva que li revela l'interrogant formulat. Aquesta idea és cabdal i juga un paper decisiu en la tasca de la comprensió. L'acció educativa es fonamenta, doncs, justament, en aquesta capacitat d'entendre –d'imaginar, en definitiva– l'altre educand i el seu capteniment com a possibles respostes als interrogants dels educadors. Quines serien les preguntes que suscita l'educador pel fet de preveure en perspectiva el capteniment de l'educand? Aquesta seria una nova posició subjectiva de l'educador el qual, a través de la seva acció fonamental, accediria a una realitat que forma part d'ell mateix en la mesura en què comparteix amb l'educand una mateixa condició. L'agent de la interpretació és una part de l'objecte que s'ha d'interpretar. La consciència és autoconsciència.

L'aproximació de Gadamer –això és molt important– no considera la tasca d'interpretació com una mena de «mimesi psicològica». Justament, el deixeble d'Heidegger destria la seva teoria filosòfica des de l'oposició a la tan coneguda «empatia», l'interès de la qual Dilthey assenyalà de manera particular. Per tant, quan l'educador inicia un procés interpretatiu o comprensiu de l'altre educand no significa ni de bon tros que això el faci arribar a la seva realitat, la de l'altre, des de l'altre, sinó més aviat entrar-hi en diàleg –aquest diàleg és una mica «fictici», perquè parteix dels pressupòsits i de les determinacions de cadascú– des del capteniment en la significació de l'educador. La tasca interpretativa es redueix a una interlocució entre dues perspectives, de les quals una serà més activa que l'altra... en el benentès que l'accés total i absolut a aquesta altra sigui impensable.

L'acció d'interpretar serà, en l'àmbit de l'educació, més aviat unidimensional, sobretot en els primers nivells. Això significa que el pes del procés comprensiu rau de la banda de l'educador, perquè, en tant que educador, va «experencialment» més enllà de l'educand. L'educand, segons les seves possibilitats existencials, durà a terme una tasca d'interpretació en la mesura que s'esdevingui. Tanmateix, arribats a un cert punt, que és el de l'aparició i desenvolupament progressiu de la consciència de l'educand, la interpretació serà recíproca i pot ser també bidimensional. En aquest estadi trobem els moments de major autenticitat educadora.

La interpretació –o comprensivitat, ja hem vist com en Gadamer l'una no es pot entendre sense l'altra– és essencialment lingüística. Quan l'educador interpreta l'altre educand ho fa en el llenguatge, en la mesura que «dir» l'educand és un «dir-se» per a l'educador, i a l'inrevés. Un o altre s'autodesigna, s'explicita, s'atribueix un sentit des de la presència de l'altre. En aquest camp trobem una diferència substancial entre el domini de les paraules de l'educador i el de l'educand, tot restant en el llenguatge. En la designació de l'altre, però, hi haurà en tot moment una autoreferència. Les paraules de l'educand i de l'educador revelen posicions subjectives, perspectives de món.

La proposta de l'hermenèutica per a la pedagogia passa per la recuperació d'aquesta dimensió de l'autocomprensió en l'educació com a experiència. I la possibilitat de la fusió de dos horitzons de significacions, és a dir, iniciar processos interpretatius per part d'ambdues bandes: educador i educand. L'educador serà una funció de les significacions procedents de l'horitzó de l'educand, i l'educand concebut com un horitzó de sentit procedents de l'educador. La dialèctica entre les significacions –les ficcions del sentit– constitueix la base de tota educació com a procés. D'aquesta manera, la dialèctica no és tant una lluita com una obertura a la realitat de l'altre que té alguna cosa a dir. L'educador situa l'educand en el marc de l'experiència en el sentit existencial que donà a aquest mot Gadamer: experiència com a no-poder, com a reconeixement de les determinacions. Per interpretar realment l'educand, l'educador ha de renunciar a un control absolut, abandonar la pretensió d'una regulació total i estar atent a allò que la realitat de l'altre té a dir-li. El llenguatge col·loquial expressa aquesta idea quan el mestre diu: «sovint aprenc molt més dels meus alumnes que no pas ells de mi». Aquesta proposició es refereix a la possibilitat de tot educador de deixar-se interpel·lar per l'altre educand. *Interpelatio* és un verb llatí que vol dir burxar, atiar...

L'obertura a la realitat de l'altre educand repercuteix en l'obertura a nosaltres mateixos. Pertanyem a la realitat que observem –que pensem– de la modalitat especulativa a la qual Gadamer es refereix quan parla del llenguatge. El que interpretem ens remet a les nostres significacions, pel cap baix a la pregunta sobre el sentit, de la mateixa manera que aquestes significacions remetent a la realitat interpretada. Tota comprensió és una autocomprensió, la consciència és una part de l'ésser, per això les categories de la comprensivitat són referencials i revelen la perspectiva de l'interpret. Aquesta revelació possibilita la generació de noves significacions, al mateix temps que una major lucidesa en el procés: aquí trobem el desplaçament de la teoria de la consciència dels efectes de la història en el camp educatiu. Que l'educador prengui consciència de la seva perspectiva que projecta significacions no vol dir que aquest conjunt de significacions deixi d'actuar en la verificació de l'acció educativa.



L'afer de la reciprocitat de la comprensió entre educador i educand resulta interessant. L'educació és per damunt de tot una relació antropològica que du implícit el símbol i la pregunta pel sentit. La teoria de la interpretació de Gadamer fa un esment particular a la possibilitat de conèixer les significacions bàsiques que projectem en els nostres intents de comprensió de la realitat. Aquest procés suposa un determinat grau de conscienciació, en què l'educand no sempre pot arribar, i que queda dipositada en la responsabilitat de l'educador, qui, d'aquesta manera, experimenta en la seva pràctica dimensions no exclusivament metodològiques o tècniques. L'educació fonamentada en una relació suposa que l'educador, des d'aquest grau de conscienciació hermenèutica que acabem de referir, és capaç d'impulsar la capacitat de l'educand per autocomprendre's a través de l'observació dels significats que el determinen. La veritable educació és, doncs, la que disposa l'educand a autocomprendre's des de les preguntes per les «seves» significacions. L'educand podrà així definir la seva perspectiva, i això vol dir que l'educador ha de donar-li les eines per interpretar, és a dir, per donar sentit: bàsicament la llengua i el coneixement de la tradició històrica. La interpretació no pot estar descontextualitzada de la cultura, el pòsit cultural serà l'estri clau des del qual l'educand podrà elaborar les seves interpretacions. L'horitzó hermenèutic de l'educand produeix, en posar-se en contacte amb el de l'educador, una dialèctica d'autocomprendiments que, combinades, generen un tipus d'experiència estrictament antropològica i, per tant, no regulable. És justament aquest punt el que formula Gadamer quan, en la introducció a *Veritat i Mètode*, diu que, en el context de les ciències de l'esperit, hi ha un tipus d'experiència no susceptible d'anàlisi o de control metodològic, l'experiència de la comprensió revelada per la filosofia, l'art o la història.

Així doncs, podríem afirmar, parafrasejant Gadamer i portant aquesta incipient lectura pedagògica fins a les darreres conseqüències, que l'experiència de l'educació revela també aquesta veritat: la que brolla abans o després –en cap cas al bell mig– del mètode i la tècnica. L'educador comprèn l'educand perquè s'autocomprèn i aquest també pot autocomprendre's –encara que amb diferències de grau– en interpretar, projectant un món de significacions singulars, el capteniment de l'educador, i totes aquestes són dimensions vinculades a la història i la cultura. Gadamer ens ensenya que, sense transmissió cultural i històrica, no hi ha comprensió possible..., perquè no podem preguntar-nos pel sentit. Sense aquesta pregunta sobre el sentit no hi ha autèntica educació ni pedagogia possibles. En el seu lloc, hi ha entreteniments que captiven les preguntes, reduint-les al no res.

## Bibliografia

- APPEL, K.O. *La transformación de la Filosofía*, I i II. Madrid: Taurus, 1985.
- APPEL, K.O. *Estudios éticos*. Barcelona: Alfa, 1986.
- ARENDT, H. *The human condition*. Xicago: Chicago Press, 1958.
- ARENDT, H. *The life of the mind*. Nova York: Harcourt Brace, 1978.
- BERNSTEIN, R. J. *Praxis and action. Contemporary Philosophies of human activities*. Filadèlfia: University of Pennsylvania Press, 1971.
- BOLLNOW, O. «Risk and failure in education». A: STRAIN, J. P. (1971): *Modern Philosophies of education*. Nova York: Random House, 1971, pp. 520-537.
- CASSIRER, E. *Antropología Filosófica*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 1984.
- DILTHEY, W. *Introducción a las Ciencias del Espiritu*. Madrid: Alianza Editorial, 1980.
- ELLIOT, J.; EBUTT, D. (ed). *Issues in Teaching for understanding*. Londres: Longman ed., 1985.
- ESTEBAN ORTEGA, J. *Memoria, hermenéutica y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.
- FERRARIS, M. *Storia dell'ermeneutica*. Milà: Bompiani, 1988.
- FULLAT, O. *Educació: violència i eròtica*. Barcelona: Edicions 62, 1986.
- GADAMER, H. G. *Dialogue and dialectic. Eight hermeneutical studies on Plato*. New Haven: Yale University Press, 1980.
- GADAMER, H. G. *Reason in the age of science*. Massachussetts: Mitt Press Paperback, 1981.
- GADAMER, H. G. *L'art de comprendre. Herméneutique et tradition philosophique*. París: Ed. Aubier Montaigne, 1982.
- GADAMER, H. G. «Le défi herméneutique». A: *Révue Internationale de Philosophie*, 1984, núm. 151, pp. 334-340.
- GADAMER, H. G. «Et pourtant: puissance de la bonne volonté (une réplique à Jacques Derrida)». A: *Révue Internationale de Philosophie*, 1984, núm. 151, pp. 344-347.
- GADAMER, H. G. *Philosophical apprenticeships*. Cambridge: Mitt Press, 1985.
- GADAMER, H. G. *The relevance of the beautiful and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- GADAMER, H. G. *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 1988.
- GADAMER, H. G. *La herencia de Europa*. Barcelona: Península, 1990.
- GADAMER, H. G.; WELTE, B. *Herméneutique. Traduire, interpréter, agir*. Quebec: Ed. Fides, 1990.
- GADAMER, H. G. *Herméneutica de la Modernidad. Conversaciones con Silvio Vietta*. Madrid: Trotta, 2004.
- LEVY, P. «La technique n'est pas une idole. Sept theses sur la technoscience» A: *Esprit*, Febrer 1999, pp. 25-40.
- MORIN, E. *La connaissance de la connaissance*. París: Du Seuil, 1986.
- MORIN, E. *Le paradigme perdu: la nature humaine*. París: Du Seuil, 1986.
- REBOUL, O. *La philosophie de l'éducation*. París: PUF, 1981.
- REBOUL, O. *Le langage de l'éducation*. París: PUF, 1984.
- REBOUL, O. *Qu'est-ce qu'apprendre?* París: PUF, 1988.
- REBOUL, O. *La philosophie de l'éducation*. París: PUF, 1989.
- RICOEUR, P. *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique*, II. París: Du Seuil, 1986.
- RICOEUR, P. *El discurso de la acción*. Madrid: Cátedra, 1988.

## **Paraules clau**

*Filosofia de l'educació*

*Teoria l'educació*

*Hermenèutica*

*Gadamer*

## Abstracts

*Este artículo pretende ser una aproximación a Gadamer desde la óptica de la Pedagogía. ¿Cómo restituir la perspectiva hermenéutica, como un enfoque epistemológico vinculado a la tradición humanista, al campo de la Pedagogía? En Verdad y Método, H.G. Gadamer redefinió el vínculo entre tradición y reflexión desde el concepto de “verdades alternativas”: las que se derivan de la experiencia del arte, la historia y la filosofía. Vamos a comentar en qué medida –si la ciencia y el método no son las únicas fuentes de verdad– el arte, la historia y la filosofía sí puedan serlo, y qué repercusiones tiene esto en el contexto de lo educativo como un posible modelo de relación con el Otro. Intentar una lectura pedagógica de la obra central de H.G. Gadamer, –desde los supuestos de otras verdades relativas a “un Otro” no reductible al impulso de la empatía–, tiene importantes consecuencias sobre qué*

*Cet article prétend constituer une approche à Gadamer dans l’optique de la pédagogie. Comment restituer la perspective herméneutique, en tant que point de vue épistémologique lié à la tradition humaniste, dans le domaine de la pédagogie ? Dans Vérité et Méthode, H. G. Gadamer redéfinissait le lien qui existe entre tradition et réflexion sur la base du concept de «vérités alternatives»: c’est-à-dire celles qui découlent de l’expérience de l’art, de l’histoire et de la philosophie. Nous commentons ici la mesure dans laquelle –si la science et la méthode ne sont pas les seules sources de vérité– l’art, l’histoire et la philosophie peuvent l’être, ainsi que les répercussions que cela peut avoir dans le contexte de l’éducatif comme possible modèle de relation avec l’autre. Tenter une lecture pédagogique de l’œuvre centrale de H. G. Gadamer –depuis les supposés d’autres vérités relatives à «un autre» non réducti-*

*This paper aims to approach Gadamer from a pedagogical viewpoint. How can the hermeneutic perspective be restored, as an epistemological focus linked to humanist tradition, to the field of pedagogy? In Truth and Method, H.G. Gadamer redefined the link between tradition and reflection through the concept of “alternative truths”: those that derive from the experience of art, philosophy and history. We are going to discuss to what extent art, history and philosophy can be sources of truth if science and method are not the only ones, and what repercussions this has in respect of educational aspects as a possible relationship model with the Other. To attempt a pedagogical reading of H.G. Gadamer’s central work –through the assumptions of other truths concerning an “Other” not reducible to the impulse of empathy - has significant consequences in respect of what it is to educate and what*

*sea educar y para qué en nuestra época. Se trata de analizar dichas consecuencias para poder hacernos responsables de sus efectos en la práctica.*

*ble à l'impulsion de l'empathie— entraîne d'importantes conséquences sur la nature du fait d'éduquer et sur la raison de cette activité à notre époque. Il s'agit donc d'analyser ces conséquences pour pouvoir être pleinement responsables de ses effets dans la pratique.*

*for in our time. The aim is to analyse said consequences in order to make ourselves responsible for their effects in practice.*