

# Actualidad de la Hermenéutica como Filosofía de la Educación

por Anna PAGÈS SANTACANA  
Universitat Ramon Llull

## 1. Incidencia de Verdad y Método en Pedagogía

La obra principal de Hans-Georg Gadamer, *Verdad y Método*, publicada el año 1960 [1], cinco años antes que *Conocimiento e Interés* de Jürgen Habermas [2], tuvo una importante repercusión en el campo de las Ciencias Sociales a partir de la década de los ochenta. Según Weinsheimer (1985) [3] su influencia fue notable en distintos ámbitos como la Sociología, la Teoría Literaria, el Derecho y la Historia, no sólo como un tema de debate sino por la relevancia de su planteamiento filosófico en el contexto de una reflexión antropológica más amplia.

Sin embargo, la Hermenéutica no alcanzó a introducirse seriamente en Pedagogía hasta una década más tarde, cuando, a partir de los años 90 [4], surgió la necesidad de recuperar las aportaciones de Gadamer en *Verdad y Método* con el objetivo de integrarlas en la reflexión sobre el hecho educativo más allá del positivismo y la ética de Habermas. Utilizando la expresión de Gadamer, se trataba de

*recrear* la situación educativa desde las categorías de la experiencia de la interpretación. Al posicionarse en conjunción con la hermenéutica desde los ámbitos de la Estética, la Historia y la Filosofía, la Pedagogía reivindicó el valor interpretativo de la experiencia educativa y la pertinencia de la pregunta: ¿en qué medida la teoría de la interpretación planteada en *Verdad y Método* puede llegar a delimitar conceptualmente la acción educativa? [5].

En sus inicios, la Hermenéutica se ocupó de la experiencia de la comprensión y sus implicaciones antropológicas en un mundo de alternancia entre la continuidad y el cambio en los procesos de transmisión del patrimonio cultural. La situación actual, no obstante, ha terminado por alterar este primer propósito: los parámetros iniciales de desarrollo de la Hermenéutica en la década de los sesenta, en un momento en que la crítica al *cientificismo* y al solapamiento entre ciencia, método y verdad eran evidentes, han sufrido una gran transformación con los intensos avances científico-técnicos a finales

del siglo veinte y principios del veintiuno. En el momento presente se ha consolidado el discurso de la ciencia y generalizado de manera hegemónica la tecnología como modo de vida, vínculo social y experiencia del mundo: la relación entre ciencia, método y verdad se ha visto reforzada gracias a los extraordinarios progresos en campos como la Física Cuántica, la Genética y la Biomedicina. Al mismo tiempo, las condiciones de lo que Alain Touraine (1997) [6] llamó *desmodernización* (la imposibilidad de integrar adecuadamente mundo cultural, económico y político), surgidas a raíz de la crisis filosófica del Estado del Bienestar (Rosanvallon, 1990) [7] y posteriormente, a partir de la década del 2000, de la crisis económica y financiera a nivel mundial, modificaron, entre otros, los postulados de la crítica inicial al positivismo. Por otra parte, el fenómeno generalizado de *precariedad simbólica* (una grave dificultad de acceso al *pensamiento abstracto* que precisaremos con mayor detalle más adelante) así como los efectos subjetivos y culturales de la globalización económica y educativa (Hansen, 2013) [8], se erigen como un importante obstáculo a la pregunta por el sentido o sentidos posibles de la realidad del mundo. Se trata de un mundo progresivamente interconectado gracias a la ciencia y la tecnología, sólidamente amarrado a la evidencia empírica o demostrativa. Esta precariedad simbólica, que autores como Hansen (2013), inspirándose en John Dewey [9], definen como una *falta de reflexividad* (*the lack of reflectiveness*), afectó a la pregunta por el sentido de toda experiencia pero también, particularmente, incidió en la existencia misma de dicha pregunta como condición de posibilidad de una inquietud filosófica

no reducida a la autoayuda o la autoafirmación de un yo opaco a sí mismo. Dicho de otro modo, el fenómeno de la precariedad simbólica convierte a la subjetividad en una superficie laminada y frágil que no admite ni su limitación ni su división, razón por la cual los sociólogos y los antropólogos hablan más de *desinserción social* y menos de *rebelión* o *desadaptación* en el contexto de las sociedades globalizadas. Los individuos sin posibilidad de producir una pregunta que atravesase el sentido de su propia existencia quedan por fuera del vínculo social en lugar de enfrentarse a él para transformarlo de manera creativa.

Consideremos otros factores de cambio. En la primera década del siglo veintiuno se ha producido un extrañamiento generalizado del mundo que ha relegado a un segundo plano la noción de *finitud* (la *historicidad* gadameriana: *Wirkungsgeschichte*) para reforzar, en cambio, la ilusión de una omnipotencia del individuo que controla la historia. En el ámbito educativo, hemos constatado una progresiva desvinculación de la escuela y la familia respecto de la herencia cultural (el patrimonio de las Humanidades, la Historia, el Arte, la Literatura, la Filosofía), una ausencia de pasado genealógico junto con el desarrollo de una actitud de *presentismo*. El *presentismo* produce una impresión de discontinuidad (a veces incluso de ruptura) en el vínculo del hoy con el ayer en la perspectiva del mañana como horizonte de futuro. La dialéctica de las instancias temporales queda por ello seriamente afectada.

El antropólogo Lluís Duch (2012) [10] ha definido este fenómeno contemporáneo con la expresión *desempalabramiento* del

mundo. Empalabrar el mundo significa operar simbólicamente a partir de una serie de representaciones que son posibles por la palabra, considerada como una «entidad traductora de la interioridad en exterioridad» [11]. Según este autor, se produce en el momento actual una crisis del trabajo del símbolo como «aquel artefacto, sea material o inmaterial, que hace mediatamente presente lo inmediatamente ausente» [12]. La dificultad de representar la ausencia a través de la palabra o del símbolo afecta directa y explícitamente la existencia de las personas en un mundo que, sin dejar de ser «adverbial», como dice el mismo Duch, produce una desorientación creciente [13]. Dicho de otra manera: parecería que lo actual no es tanto la Hermenéutica del sentido sino más bien su evidente precariedad.

Se requiere, entonces, poner al día, en un necesario *aggiornamento*, las aportaciones hermenéuticas a la Pedagogía en su triple acepción de *experiencia*, de *comprensión* y de *conversación*. Se trata de preguntar por la actualidad de la Hermenéutica como Filosofía de la Educación: ¿Cuál es su pertinencia filosófica? ¿De qué manera permite, en un escenario de fragilidad subjetiva, socio-cultural y económica, la apertura al sentido de la experiencia educativa? ¿En qué medida la Hermenéutica responde, desde el punto de vista filosófico, al problema contemporáneo de la precariedad simbólica reintroduciendo el *trabajo del símbolo* a través del principio de historicidad y la reivindicación de la herencia cultural? Y finalmente ¿en qué medida podemos decir que la Hermenéutica sigue siendo hoy una Filosofía de la Educación?

## 2. Filosofía de la Educación, Hermenéutica y trabajo simbólico

Cuando hablamos de *realidad educativa* debemos aclarar qué incluye este término. Por realidad educativa entendemos no sólo el conjunto de acontecimientos que tienen lugar en un determinado contexto educativo (familia, escuela) sino también la serie de los principios de tipo filosófico que recrean intelectualmente una realidad transformándola en una experiencia finita —y por lo tanto incompleta—. La educación como práctica incluye el trabajo simbólico que la atraviesa. Esto significa que no podemos definirla únicamente como un *factum* en estado puro: debemos considerar los principios antropológicos y filosóficos que la configuran. En este punto interviene la Filosofía de la Educación como discurso que interroga a la verdad encubierta de toda experiencia educativa. Preguntar por la verdad implica reconocer que *no-toda* la verdad queda representada por el discurso técnico-instrumental: de nuevo volvemos a la dimensión incompleta del discurso estructural de la Pedagogía, pero también a su orientación simbólica de *hacer presente lo ausente*. Dicha estructura incompleta hace entrar en escena al discurso filosófico sobre la educación.

Tomando como punto de partida algunos supuestos básicos, podríamos definir las siguientes premisas y su corolario:

Premisa 1. La educación es más que un hecho o una realidad: es una experiencia;

Premisa 2. La educación (como experiencia) incluye una verdad no explícita;

Premisa 3. La verdad no explícita sobre la educación se puede desvelar con una pregunta;

Premisa 4. La pregunta de naturaleza filosófica apunta al desvelamiento de dicha verdad, aunque no únicamente.

Corolario: no es posible definir la experiencia de la educación sin considerar la pregunta filosófica por la verdad (*alétheia*) que la incluye para al mismo tiempo des-completarla. Una verdad que puede ser en parte desvelada a través del trabajo simbólico llevado a cabo por la Filosofía, no sólo desde la práctica educativa y sus vicisitudes, sino también a partir de los principios pedagógicos que dicen fundamentar dicha práctica y que apuntan a una *Weltanschauung* (Cosmovisión).

Erwin Straus [14] define qué es una pregunta a partir de una relación ternaria: a) la relación entre la pregunta y la persona o realidad preguntada; b) la relación entre la pregunta y su respuesta; c) la relación entre la pregunta y quién pregunta como sujeto en el mundo donde vive. Preguntar supone, entonces, introducir una distancia, tomar prestado un espacio dónde alojar la perplejidad que motiva la interrogación. Esto implica, al mismo tiempo, poner en suspenso el objeto de toda interrogación con pretensión de totalidad: al preguntar por la educación y su realidad, podemos *apercibirnos* de ella y operar un cierto *extrañamiento* o distancia respecto de su estatuto empírico. Ahora bien, el ser humano, tal y como planteó Aristóteles en *La Metafísica*, tiene la particularidad de preguntar de manera gra-

tuita por sí mismo y por la realidad que le rodea desde la perspectiva preferente de la *visión* [15]. En este caso, la pregunta no sólo se relacionaría con una posible respuesta acerca de lo que se pregunta, sino también con: a) la realidad que supone lo preguntado (ya sea uno mismo o bien el contexto dónde se encuentre); b) lo que Duch llamará *el factor biográfico de un mundo vivido*. En este sentido, formular la pregunta por la realidad educativa significa que se produciría, del lado de *quién* pregunta, una *implicación antropológica radical* pero también, al mismo tiempo, una *suspensión* de toda acción o precipitación. He aquí un punto nuclear delicado para el hiperactivo y frenético mundo contemporáneo.

En una época de la cultura caracterizada por la urgencia y la prisa, por la distorsión temporal [16], el asunto de la pregunta filosófica está en cuestión. Sin embargo, no se cuestiona que se pueda *preguntar todo*, porque la dificultad simbólica que tipifica el momento hoy no radica, precisamente, en creer que *todo sea posible* (al contrario, esta premisa funciona eficazmente en el discurso contemporáneo): el problema subyace en identificar qué criterio organiza este amontonamiento desordenado de las preguntas, según afirma Welte [17]:

«La situación actual es fascinante, pero al mismo tiempo una de las más inquietantes. Fascinante, porque nunca antes como ahora habíamos reunido en la historia semejante cantidad de material en el pensamiento humano, cantidad tan importante y tan metódicamente asegurada. Pero al mismo

tiempo inquietante porque nunca había sido tan difícil articular este material grandioso en un todo significativo y clarificador. Es el mayor desafío de la historia del pensamiento.»

La naturaleza filosófica de las preguntas aspira a una estructuración ordenada y significativa del contenido de los interrogantes con sus múltiples matices y variaciones. Frente a la dispersión centrífuga de conocimientos científico-técnicos ultra-especializados (entre ellos el programa de la Pedagogía positivista), la Filosofía de la educación señala, al contrario, la dimensión finita, vanidosa y falible en la noción de una totalidad educativa autosuficiente, empírica o meramente funcional. Hans-Georg Gadamer afirmó que la tarea del filósofo consiste en definir qué nociones utilizar «con mayor circunspección y responsabilidad que otros. Por esto la contribución del filósofo debe tender siempre a una clarificación de los conceptos» [18]. El filósofo debe plantear problemas concretos relacionados con la globalidad: es quién favorece una mejor comprensión de nosotros mismos. Este componente de *implicación antropológica radical* rechaza la idea de una abstracción alejada de la *realidad que preocupa*. Los implícitos de una Pedagogía positivista o meramente funcional descartan cualquier preocupación existencial para, en cambio, reemplazarla por una falsa seguridad en la coincidencia exacta entre sujeto y objeto. Sin embargo, según Gadamer, la realidad que preocupa sería la consecuencia existencial de la crisis de las tradiciones, crisis que obliga a preguntar por el sentido que han tenido y siguen teniendo para nosotros en el presente. El positivismo, el

funcionalismo, bajo sus diversas formas, no consiguen agotar el sentido de lo que somos y lo que vivimos como condición de posibilidad. Gadamer tiene una visión positiva de la tradición y propone recuperar el pasado considerando qué significa para nosotros en el presente: se trata de un pasado tratado por la Filosofía como descubrimiento de lo que actúa en nosotros sin saberlo y también como compromiso práctico con el mundo en el que vivimos. Como afirmó Olivier Réboul [19]:

«Aquello que nos conduce a preguntar no es un simple interés especulativo: el cuestionamiento filosófico nos atañe directamente, interpela nuestra existencia misma: es una interrogación vital.»

Podemos, entonces, definir la Filosofía de la Educación desde esa *interrogación vital*. La Filosofía de la Educación constituye un acercamiento perplejo e incompleto de la razón interpretativa a la realidad educativa, a partir de los principios o preguntas que subyacen al discurso, la práctica y las propuestas pedagógicas en determinados contextos culturales e históricos (por lo tanto finitos). El contexto cultural e histórico proporciona un conjunto de significados pre-establecidos (desde la tradición), inherentes a toda práctica educativa como práctica cultural pero también, al mismo tiempo, propone nuevos significados que modifican el punto de vista en el proceso de restitución dinámica de un pasado proyectado al futuro. David T. Hansen (2013) define esta actitud de actualización de la herencia cultural como una apertura reflexiva hacia lo nuevo y una lealtad reflexiva hacia lo conocido («a reflective openness



to the new and a reflective royalty to the known») [20].

La función de la Hermenéutica como Filosofía de la Educación consiste, entonces, en hilvanar parte del sentido de lo que acontece en la experiencia educativa formulando preguntas de tipo filosófico, representando lo no explícito, lo invisible, lo ausente, a través de un esfuerzo de conceptualización, siempre partiendo de la hipótesis de la existencia fáctica de *un* sentido posible nunca desvelado del todo *a priori*.

En ese contexto, la acción educativa se configura como una experiencia de relación y de comprensión, un modo de *estar en el mundo* si tomamos prestada la expresión de Heidegger. Desde la perspectiva Hermenéutica, la Pedagogía debe representar al discurso educativo impregnado de experiencia, alejándose de toda sistematización cerrada en sí misma, que tanto criticó Jean Lacroix en la década de los setenta. La experiencia pedagógica, dirá Lacroix, se resiste a toda racionalización absoluta: «Todo sistema es verdadero en la medida en que es o representa un aspecto de la realidad; falso, en la medida en que esta representación pretende ser integral» [21]. Por otra parte, como ya hemos apuntado anteriormente, la realidad educativa en su dimensión antropológica queda «simbólicamente constituida» (Cassirer, 1984) [22].

La Hermenéutica como Filosofía de la Educación permite recuperar esta dimensión simbólica —el sentido abierto del interrogante filosófico— y la propone como referencia de la comprensión del hecho educativo. En el apartado dedicado a ana-

lizar la precariedad simbólica contemporánea profundizaremos en esta cuestión. Veremos de qué manera constituye un argumento esencial que fundamenta la actualidad filosófico-educativa de la Hermenéutica.

### 3. Pensar la tradición desde el presente: un reto hermenéutico

Uno de los objetivos esenciales de la propuesta de Gadamer en *Verdad y Método* fue reconstruir el puente perdido entre el presente y la tradición filosófica sometida a una radical *destrucción* por Heidegger. Gadamer intentará recuperar la tradición humanista y filosófica desde la rehabilitación de Platón y Aristóteles y a partir de la conveniencia de vincular reflexión y tradición. *Verdad y Método* será una obra de rehabilitación de la tradición humanista a través de una verdad alternativa representada por la experiencia del Arte, la Filosofía y la Historia. La Hermenéutica como ontología constituye un intento de integración: mientras Heidegger consideró la íntima conexión sujeto-objeto como una aportación del nuevo pensamiento respecto de la teoría del conocimiento cartesiana (de la que Husserl fue, para Heidegger, el principal representante), Gadamer subrayó, en cambio, que la tradición platónica y aristotélica ya habían afirmado la co-pertenencia sujeto-objeto, la estrecha inserción de la conciencia del ser en el ser como presupuesto del pensamiento antiguo y medieval.

En la época actual, reflexionar sobre una tradición debilitada por los acontecimientos de la historia desde la óptica educativa resulta imprescindible. En *Al filo*

*del pasado* (2006) propuse el término *debilidades hermenéuticas* para designar la condición de fragilidad genealógica de la cultura en nuestra época, así como la urgencia de replantear el problema de la tradición desde una perspectiva que permitiera al mismo tiempo identificar lo impensable y sobreponerse a ello:

«El pasado, ¿fue un error? Cuando Gadamer desarrolla su apología del prejuicio se refiere a los presupuestos del conocimiento. No podemos averiguar los errores del pasado más que sabiendo desde dónde los estamos averiguando. Sin embargo, los hechos son los hechos. Entonces, ¿dónde queda la interpretación? Queda en los nuevos sentidos del re-conocimiento de los errores del pasado. Errores in-tachables» [23].

En efecto, la Hermenéutica defiende que lo *in-tachable* forma parte del proceso de reconstitución (no de restauración literal) del pasado como trabajo simbólico. Adentrémonos un poco más en este punto.

En el marco de la reflexión sobre la tradición, Gadamer organiza su pensamiento desde tres grandes aspectos que debemos definir previamente para entender el problema de la transmisión educativa en el momento actual y el interés de la Hermenéutica como perspectiva filosófica en Pedagogía.

### 3.1. La reflexión hermenéutica como pre-comprensión

La Hermenéutica no puede ni debe ser un instrumento para el método científico ni ser absorbida por él. Sin embargo, la

reflexión hermenéutica sí constituye una base (en el sentido de una *pre-comprensión* en términos heideggerianos) de todo conocimiento, y permite, de esta manera, que se manifiesten ciertos aspectos de la comprensión. Tal y como afirma Gadamer [24]:

«La reflexión hermenéutica (...) puede, en efecto, servir indirectamente a la tarea metodológica de las ciencias convirtiendo en claras y transparentes las pre-comprensiones que guían a las ciencias, abriendo de este modo nuevas dimensiones, nuevos interrogantes.»

¿Desde qué pre-comprensiones se estructura el discurso de las llamadas *Ciencias de la Educación*? En primer lugar, desde la supuesta unidad de dichas ciencias, entre las cuales disciplinas de naturaleza y metodologías muy diversas, algunas claramente inscritas en la idea de *ciencia* contemporánea (como la Psicología y la Biología, por ejemplo), y otras muy lejos de ello (como la Didáctica o la Organización escolar). La disparidad en la agrupación de las *Ciencias de la Educación* se contraponen, en cambio, con la pre-comprensión de la Pedagogía como una disciplina articulada alrededor de las nociones de *Paideia* griega y de *Bildung* alemana: he aquí una pre-comprensión de un orden radicalmente distinto. Históricamente, viene primero la Pedagogía; las Ciencias de la Educación son, en cambio, el resultado del esfuerzo *cientificista* de algunos autores [25] cuyos intentos de atribuir un valor de verdad a las múltiples ciencias de la educación coinciden con la eclosión del estatuto de las ciencias físico-naturales como criterio de verdad. Vemos, pues, que el concepto *pre-comprensión* de la Hermenéutica per-

mite situar las ideas previas que anticipan o inspiran los discursos de las disciplinas de conocimiento, ya sean o no científicas. Las pre-comprensiones no pueden ser ignoradas o eliminadas, aunque sí reconocidas e identificadas, con el fin de tomar conciencia y apercebirse de ellas.

El problema contemporáneo de la colonización epistemológica de la Pedagogía por parte de la Psicología de corte cognitivo-conductual no deja de ser sintomático de un proceso que ha reemplazado a las pre-comprensiones y facilitado la sustitución de los conceptos al uso (por ejemplo, empezar a hablar de *aprendizaje* en lugar de *educación* o de *formación*, de *competencias* en lugar de *conocimientos*, de *actividades* en lugar de *estudio*). Por otra parte, también ha facilitado la sustitución de toda una perspectiva de sentido respecto de qué sea educar, cuál es su importancia y bajo qué horizonte teleológico (finalidades).

### 3.2. *El rechazo al distanciamiento alienante del discurso científico*

La reflexión hermenéutica pone un énfasis especial en el concepto de *alienación metodológica de las ciencias* (podríamos incluir en el plural *ciencias* a las Ciencias de la Educación citadas anteriormente). Desde esta perspectiva se considera que el discurso científico y sus diversas producciones resulta absolutamente transparente a sí mismo gracias a la validez del método. Desde el punto de vista hermenéutico, no es posible aislar una actividad llamada *científica* del contexto cultural e histórico que la rodea resultado de una determinada tradición de interpretación. El presupuesto ontológico que defiende la objetivi-

dad de las Ciencias Humanas implica una distancia irreal con la tradición cultural y termina por destruir la relación primaria de pertenencia a la propia historia de las ideas y del progreso científico. Apoyándose en este presupuesto, la Pedagogía se ha distanciado actualmente de las Humanidades con el fin de acercarse al ideal científico de la Psicología cognitivo-conductual y las Neurociencias. Sin embargo, podemos interpretar esta proximidad como un distanciamiento de su propia naturaleza histórica para instaurar hegemonicamente una falsa validez científica.

### 3.3. *La defensa de la experiencia vital en la reflexión hermenéutica*

Gadamer criticó la hermenéutica romántica de Dilthey [26] porque consideró que no entendió correctamente el alcance de la función simbólica, cultural e histórica de las Ciencias Humanas. Acusó a Dilthey de no haber tratado en profundidad el concepto *experiencia vital*, y en cambio limitarse a la *empatía*, cuya objetividad encubierta trascendía cualquier *auto-referencia* histórica. La imposibilidad de «librarse» por completo del punto de vista personal —en el sentido biográfico— y de la tradición simbólico-cultural heredada restringe, según Gadamer, cualquier acceso imparcial al pasado. Gadamer rechazó una absolutización del conocimiento: no existe, pues, método objetivo capaz de superar la contingencia histórica. Para ello tomó como recurso argumental el concepto *ser-en-el-mundo* de Heidegger, con el fin de restituir los efectos de la historia (*Wirkungesichte*): una *historicidad* imposible de reconciliarse consigo misma desde el interior de sus propios parámetros.



La reflexión hermenéutica propuso recibir la tradición de una manera activa. Gadamer se sintió interpelado por su propia tradición, defendiendo con fuerza la idea de la historicidad como un tipo de conciencia histórica: «un momento nuevo dentro de lo que siempre ha sido la relación humana con el pasado» [27]. En este contexto adquirió una particular consistencia el concepto de lo clásico, transformado en verdadero trascendental en el sentido kantiano:

«(lo clásico) no designa una cualidad que se pueda atribuir a determinados fenómenos históricos sino una modalidad característica del mismo ser histórico, la realización de una conservación que, en una confirmación constantemente renovada, haga posible la existencia de algo que es verdad.»

Lo clásico se perpetúa a través de sucesivas críticas históricas, permanece a lo largo del tiempo a pesar de la pluralidad de circunstancias y acontecimientos. Se trata de una parte del pasado que cualquier presente, desde su *reflexión apropiadora del pasado*, ha querido conservar. La tradición será, pues, la condición de conservación de lo clásico desde un pasado *como no pasado*, en una permanente dialéctica temporal:

«Lo clásico (...) es por sí mismo tan elocuente, que no constituye una proposición sobre algo desaparecido, un simple testigo de lo que aún necesita ser interpretado, sino que *dice algo a cada presente como si se lo dijera a él particularmente*» [28].

Si extrapolamos esta idea al concepto de comprensión obtenemos un modelo que no tiene nada que ver con la *reconstrucción histórica*, porque la interpretación aportará siempre una invención de más desde cada presente para cada pasado *del ahora*. De ahí el valor metafísico que tiene el análisis de Gadamer sobre lo clásico: permite interrogar el problema de la mediación histórica entre pasado y presente, tan debilitada en el mundo contemporáneo, cuyo análisis desarrolló en profundidad el sociólogo Alain Touraine en la década de los noventa con la noción *des-modernización* [29]: una fragmentación o deshilvanamiento entre pasado, presente y futuro; economía, historia y sociedad. Según Touraine, la des-modernización produce un individuo perdido en los tres registros temporales sin un hilo conductor que le permita organizarlos mínimamente. Entonces, volviendo a la cuestión de lo clásico, aceptar su presencia en el ámbito de la conciencia histórica significaría que la dinámica temporal no constituye un aspecto específico de la historia como acontecimiento, sino al contrario, precisamente una parte intrínseca del mismo proceso de comprensión. La comprensión integra el binomio sujeto/objeto; presente/pasado. La historicidad cumple epistemológicamente su función al activar un proceso integrador desde la comprensión, proceso integrado que Touraine señaló como ausente en la experiencia subjetiva del mundo contemporáneo:

«El acto de comprender debe pensarse menos como una acción de la subjetividad que como *un desplazarse uno mismo hacia un acontecimien-*

to de la tradición, en el que el pasado y el presente están en continua mediación. Esto es lo que debe hacerse sentir en la teoría hermenéutica, demasiado dominada hasta ahora por la idea de un procedimiento, un método» [30].

Así pues, vemos cómo la reflexión hermenéutica trata de reactivar la recepción de la tradición desde un presente que de un valor nuevo a lo clásico como lo más valioso a considerar en los procesos de transmisión. Según Gadamer, lo clásico adquiere una dignidad en el tiempo pero nunca de una forma estática sino por el modo en que es transmitido y, por lo tanto, actualizado en cada presente. He aquí una tarea pedagógica fundamental, relegada a un segundo plano en el mundo contemporáneo, surtido de evidencias concretas y bases de datos, pero también de asociaciones paradójicas, sin función simbólica que hilvane e integre un eje conductor más o menos secuenciado.

Siguiendo con este argumento podemos afirmar que la actualidad de la Hermenéutica como Filosofía de la Educación en un mundo des-modernizado surge también de esta postura epistemológica de restitución simbólica de la categoría *historicidad*. Formula la pregunta por el sentido en el contexto de una serie de acontecimientos dispersos y fragmentados, secuencia y ordena dicha dispersión desde la referencia a un pasado simbólico compartido, secuenciación y ordenación que tienen lugar por y a partir de la palabra o como diría Lluís Duch, del *empalabramiento* del mundo.

### 3.4. Hermenéutica y precariedad simbólica en educación

El 19 de Mayo de 1999 (con 99 años) H.G.Gadamer impartió una conferencia en el Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium de Eppenheim, en el marco de un ciclo sobre el tema «La educación en crisis —una oportunidad para el futuro—» [31].

En esta conferencia el anciano filósofo puso especial énfasis en la cuestión de la adquisición de la lengua como instrumento simbólico de referencia del mundo y como herramienta para la conversación:

«Que alguien que crece en situaciones modestas se muestre bien educado es algo que *se nota en la manera de hablar*; algo que le da un atractivo que percibimos enseguida con respeto» [32].

Gadamer reveló una vez más que la lengua —el hecho de hablar una lengua como un modo de referirse al sentido de un mundo común de referencia— constituye la vía regia para acceder a lo que él llama —siguiendo en parte a Heidegger— *la morada*. La lengua permite a los seres humanos, gracias a la educación que potencia su uso, la posibilidad de habitar el mundo, es decir, que el mundo deje de ser un lugar inhóspito para convertirse en algo parecido a un hogar para cada uno:

«De lo que se trata es de que el hombre acceda él mismo a su morada. Esta es una expresión utilizada por Hegel, un gran filósofo que en su uso especulativo se atrevió a modificar algo las palabras, por ejemplo de *morar (hausen)* a acceder a la morada (*einhausen*). El acceder a la morada

en el mundo se muestra también con *ese atrevimiento a formar nuevas palabras (...)*» [33].

Cuando Gadamer comenta cómo se aprende a hablar a partir de la experiencia educativa (de la relación educativa) surge un detalle de gran interés. Gadamer se fija en un momento del crecimiento de los niños cuando, al empezar a hablar, inventan nuevos vocablos, es decir, re-crean las palabras adquiridas por los padres y los maestros modificándolas, dándoles un nuevo sentido. Este momento de vasta libertad, de espontaneidad y de invención característico de las primeras etapas del lenguaje, después con el tiempo se pierde y ya no recordamos esas palabras peculiares que habíamos pronunciado alguna vez en nuestra más temprana infancia. La sorpresa de las primeras palabras queda, con el tiempo y los efectos de la educación (sobre todo de la educación escolar) impactada por la necesaria adquisición de *otra lengua* que implica nombrar el mundo a partir del vocabulario común y compartido, en particular el vocabulario de la cultura (la literatura, la poesía, la historia, la filosofía...). La observación del filósofo es verdaderamente delicada: se fija en la pérdida que supone la libertad de inventar palabras a medida que entramos en la lengua compartida, y de qué manera se produce más adelante «una reacuñación de la palabra utilizada por los padres» [34] para así *dar un paso más* [35]. El *hablar incipiente* sufre una pérdida que termina por consolidarse con el aprendizaje de la escritura en la escuela. ¿Qué significa aprender una lengua? Gadamer afirma: «no quiere decir necesariamente escribirla impecablemente sino, por encima de todo,

ser capaz de dar cuenta de algo» [36]. Ese *dar cuenta de algo* implica que es posible, para cada uno, articular lo que está diciendo a partir de *lo Otro* del orden de la conversación. Efectivamente, es en el uso de la lengua dialogante dónde comprobamos si realmente somos capaces de hablar:

«Existe, por demás, algo así como un sensorio para lo que uno debe saber y para lo que uno desea saber y donde sólo en último término en el trato con el otro, en el uso, uno se puede mostrar efectivamente. Es lo que uno necesita para poder entenderse con el otro. Con ello estamos justamente en medio de lo que yo considero un punto de vista decisivo también en mi propio mundo filosófico, a saber, que *el lenguaje sólo se realiza plenamente en la conversación*» [37].

La incidencia de la Hermenéutica de Gadamer en la cuestión de la conversación es crucial para el problema que nos ocupa hoy. En la conversación, un pequeño matiz de lo que el otro está diciendo puede volverse en contra lo que decimos nosotros o simplemente ponerlo en duda. Podemos relativizar lo que pensamos porque es hablado en una conversación más o menos limitada. El maestro conversa con su alumno, también de manera limitada, pero en la restricción de lo que puede ser dicho y entenderse puede circular algo más allá de lo efectivamente pronunciado, dando nuevos sentidos al diálogo. Esta concepción lingüística de la comprensión contribuye sin duda a elucidar el problema de la precariedad simbólica en nuestro tiempo a partir de la Hermenéutica como Filosofía de la Educación. Para ello debemos explo-

rar la noción de precariedad simbólica y la crisis contemporánea de la transmisión.

En el mundo contemporáneo, el fenómeno de precariedad simbólica que hemos citado anteriormente implica que la articulación entre la palabra y el mundo de referencia que la incluye ha quedado seriamente dañada. Las razones para esta *ruptura simbólica* son difíciles de determinar, aunque podamos identificar, por un lado, la incursión de la tecnología como estilo de vida, donde la imagen sustituye al discurso, y por otro, la generalización de una ética del rendimiento que prioriza el hacer y deja en segundo plano el decir y todavía más el pensar. Tampoco debemos olvidar la distorsión del tiempo vivido y su disolución en la experiencia de la urgencia, la velocidad y el presentismo de lo inmediato.

El antropólogo Lluís Duch define la transmisión como una modalidad humana de la resistencia al caos [38]. Su hipótesis es que toda transmisión facilita «la introducción en la vida cotidiana de individuos y grupos humanos las gramáticas del futuro» [39].

La época actual se caracteriza, en cambio, por lo que él mismo denomina «un amplio eclipse de lo mesiánico» [40] entendiendo por mesiánico el advenimiento máximo de las gramáticas de futuro:

«No creo que sea una actitud demasiado pesimista manifestar que, ahora mismo, colectivamente, nos encontramos sumergidos en un clima de desorientación, de fragmentación nominalista, de quiebra del orden de

las transmisiones entre las distintas generaciones, de incapacidad e, incluso, de falta de interés por concretar lo que continúa teniendo autoridad sobre nuestras vidas y no lo que aparece y actúa (que es mucho) exclusivamente como «poderoso» (*potestas*). Creo que es evidente que esta falta tan manifiesta de coherencia cultural y política ha provocado —y provoca— la irrupción de algo insólito en la historia de la cultura occidental: la perplejidad generalizada» [41].

La perspectiva antropológica de Duch señala el camino hacia una hipotética recuperación actual del punto de vista de Gadamer como Filosofía de la Educación. La propuesta de recuperación de la palabra en la conversación podría constituir una posible salida al estado de perplejidad y fragilidad simbólica en la que nos encontramos hoy. La precaria constitución de nuestro vínculo con el pasado (la tradición) desde el presente produce en realidad la percepción de un mundo entre paréntesis tremendamente lábil y vulnerable. Esta experiencia de la provisionalidad atraviesa nuestras vidas, las de nuestros alumnos y sus familias. Dar cuenta de la tradición cultural y ponerla a su disposición supone romper con la sensación generalizada de intemperie para introducir en su lugar un espacio simbólico (puede ser la escuela, pero también la relación con un profesor que les escucha) desde el cual reconstruir, o incluso establecer por primera vez en algunos casos, un lazo de sentido con los otros y con el mundo.

La conversación es un concepto útil para entender que la Hermenéutica, en

realidad, se puede concebir como una Filosofía Práctica de la Educación. Interpretamos *de facto* a través de la conversación con el Otro. Hablar con el Otro puede ser un acto precario, contingente y limitado. Sin embargo, funciona como un existencial, un elemento de toma de conciencia de la finitud del mundo, más allá del encapsulamiento yoico y la base neuro-anatómica de nuestras acciones. Los contextos educativos actuales deberían interiorizar una especie de apropiación filosófica de sus prácticas para crear un vínculo simbólico, por dónde pueda circular el diálogo constante, no estrictamente por la vía del consenso o de la votación sino al contrario, por el abismo de la diferencia con el otro a través de los silencios en el diálogo gracias al surgimiento de nuevas complicidades inexploradas.

Cuando Gadamer planteó el problema de la conversación citó a Schleiermacher, según el cual la conversación puede ser, además de un *verdadero diálogo* para alcanzar un sentido concreto, una *conversación libre* vinculada al pensamiento artístico:

«En ella las ideas prácticamente no cuentan por su contenido. La conversación no es más que una estimulación recíproca de la producción de ideas (y *su fin natural no es otro que el progresivo agotamiento del proceso descrito*), una especie de construcción artística en la relación recíproca de la comunicación» [42].

Desde la óptica de la lectura gadameriana de Schleiermacher la conversación supone que el habla se exterioriza de manera reflexiva, en una especie de creación

continua que tiene lugar por el hecho de tener con quién hablar y a quién decir algo. Desde nuestro punto de vista, esta dimensión del *re-direccionamiento* de la palabra resulta fundamental en el mundo contemporáneo, caracterizado más bien por un agrupamiento entrecortado de vocablos que no terminan de enlazarse ni entre ellos ni con el mundo al que pretenden definir como referente simbólico compartido. Un mundo sin historia no parte de ninguna base común. Hace falta restituirlo discursivamente.

Según Gadamer, la comunicación de sentido (no el intercambio de información) se hace presente en una elaboración creativa, artística, a través de la tarea hermenéutica. En *Verdad y Método* se referirá a este aspecto de la interpretación con el ejemplo de los textos literarios. Sin embargo, la aplicación de lo que denominará «presente vivo del diálogo cuya realización originaria es siempre preguntar y responder» [43] es necesaria en los actuales contextos educativos. Al dialogar, el maestro y el alumno no intercambian información pero tampoco se comunican en el sentido de la tecnología.

En la conversación educativa no se produce un discurso entrecortado, pero sí frágil e incompleto, por el mero hecho de ser inventado o improvisado en el momento, a partir de la dialéctica de las preguntas y las respuestas. Esta dialéctica, inspirada en Platón, permitirá proteger a la palabra del educador y del educando de «cualquier abuso dogmático» [44]. He aquí una indicación preciosa para el análisis filosófico de cualquier versión siniestra e irreconocible de fundamentalismo pedagógico.



¿Cómo responder a la precariedad simbólica actual desde los contextos educativos tomando como referencia la teoría de la interpretación de Gadamer? Podemos afirmar que la Hermenéutica como Filosofía práctica de la educación constituye el marco conceptual *princeps* para desarrollar esta pregunta. Sus matices se revelarán en los distintos entornos de la práctica: la familia, la escuela, la universidad. El fenómeno hermenéutico, enmarcado filosóficamente por el análisis de Gadamer en *Verdad y Método*, «encierra en sí el carácter original de la conversación y la estructura de pregunta y respuesta» [45]. La tarea actual de la educación como fenómeno hermenéutico y la actualidad de la Hermenéutica como Filosofía de la Educación coincidirán en un único punto, expresado en términos de Gadamer: «ganar el horizonte hermenéutico que es el horizonte del preguntar» [46]. El educador estará, pues, en condiciones de comprender al educando «cuando haya comprendido la pregunta para la que es respuesta» [47].

**Dirección para la correspondencia:**  
Anna Pagès Santacana. Plaza Castelló, 5, entresuelo izquierda. 08021-Barcelona.  
Email: annaps@blanquerna.url.edu.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 25. VI. 15.

## Notas

- [1] GADAMER, H. G. (1988) *Verdad y Método* (Salamanca, Sígueme).  
[2] HABERMAS, J. (1982) *Conocimiento e interés* (Madrid, Taurus).

- [3] WEINSEHEIMER, J. C. (1985) *Gadamer's Hermeneutics. A Reading of Truth and Method* (New York, Yale University).  
[4] La referencia fundamental de esta década es el texto de GALLAGHER, S. (1992) *Hermeneutics and education* (New York, State University of New York Press) y, en el ámbito de la investigación, la referencia de ELLIOT, J. (1990) *La investigación-acción en educación* (Madrid, Morata). También en la bibliografía relacionada con el tema educativo MACEIRAS, M; TREBOLLE, J. (1990) *La hermenéutica contemporánea* (Madrid, Cincel); HOY, D.C. (1990) *El círculo hermenéutico* (Bologna, Il Mulino); FULLAT, O. (1990) Heurística del Telos de la Paideia, pp. 25-52, **revista española de pedagogía**, 48:185; VALLERIANI, A. (1993) *Pedagogia, retorica ed ermeneutica*, pp. 75-124, *Rassegna di pedagogia*, 51:1-2.  
[5] Nuestra tesis de Doctorado *La acción educativa como interpretación* (1991, Universidad Autónoma de Barcelona) defendió la importancia de proporcionar a la Pedagogía una alternativa teórica que la insertara nuevamente en la genealogía de la tradición de las Humanidades y la Filosofía. Hemos seguido tratando esta cuestión en PAGÈS, A. (1991) La comunicació educativa des de l'enfocament hermenèutic, pp. 27-39, *Educació i comunicació*, 18; PAGES, A. (2004) L'educació com a vivència: matisos de l'Erlebnis en l'obra de Gadamer, pp. 185-200, *Ars Brevis*, 10; PAGÈS, A. (2005) Bases hermenèutiques de l'educació: vers una lectura pedagògica de H. G. Gadamer, pp. 167-188, *Temps d'educació*, 29; PAGÈS, A. (2006) *Al filo del pasado. Filosofía hermenéutica y transmisión cultural* (Barcelona, Herder); PAGÈS, A. (2007) Fer justícia a la historicitat de la comprensió: un problema filosòfic en l'hermenèutica de Gadamer, pp. 242-257, *Ars Brevis*, 13; PAGÈS, A. (2012) *Sobre el olvido* (Barcelona, Herder).

- [6] TOURAINE, A. (1997) *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents* (Paris, Fayard).
- [7] ROSANVALLON, P. (1995) *La nouvelle question sociale. Repenser l'état-providence* (Paris, Du Seuil).
- [8] HANSEN, D. (2013) *El profesor cosmopolita en un mundo global. Buscando el equilibrio entre la apertura lo nuevo y la lealtad a lo conocido* (Madrid, Editorial Narcea).
- [9] DEWEY, J. (2012) *Democracy and Education. An introduction to Philosophy of Education* (United States, Start Publishing).
- [10] DUCH, L. (2012) *The banalisation of the word*, p.34 (Barcelona, Centre de Cultura Contemporània).
- [11] DUCH, L. o. c., p. 30.
- [12] MÈLICH, J. C.; VEGA, A. (2011) *Empalabrar el mundo. El pensamiento antropológico de Lluís Duch* (Barcelona, Fragmenta).
- [13] CHILLÓN, A. (2011) *La condición ambigua. Diálogos con Lluís Duch*, p.37 (Barcelona, Herder).
- [14] STRAUS, E. (1980) *Phenomenological Psychology* (New York, Garland) pp. 166-187.
- [15] «Todos los hombres por naturaleza desean saber. Señal de ello es el amor a las sensaciones. Éstas, en efecto, son amadas por sí mismas, incluso al margen de su utilidad y más que todas las demás, las sensaciones visuales. Y es que no sólo en orden a la acción, sino cuando no vamos a actuar, preferimos la visión —digámoslo— a todas las demás.» ARISTÓTELES (ed.1994) *Metafísica*, p.70 (Madrid, Gredos).
- [16] Me he ocupado particularmente de la relación entre la prisa contemporánea y el problema moral desde la lectura de la obra del filósofo Vladimir Jankélévitch en PAGÈS, A (2008) El problema moral de la prensa: actualitat de Vladimir Jankélévitch, *Ars Brevis*, 14, pp. 289-301 y PAGÈS, A. (2009) El malentès contemporani de la manca de temps: una perspectiva filosófico-moral, *Ars Brevis*, 15, pp. 151-167.
- [17] GADAMER, H.; WELTE, B. (1990) *Herméneutique, Traduire, interpréter, agir*, p. 107 (Québec, Editions Fides).
- [18] GADAMER, H. G. (1990) o. c., p.36.
- [19] RÉBOUL, O. (1981) *La philosophie de l'éducation*, p.5 (Paris, PUF).
- [20] HANSEN, D. (2013) o. c.
- [21] LACROIX, J. (1971) *Marxismo, Existencialismo, Personalismo*, p. 113 (Barcelona, Ed. Fontanella).
- [22] CASSIRER, E. (1984) *Antropología Filosófica* (México, Fondo de Cultura Económica).
- [23] PAGÈS, A. (2006) *Al filo del pasado*, o. c., p.190.
- [24] GADAMER, H.G. (1986) *The relevance of the beautiful and other essays* (Cambridge, Cambridge University Press) pp. 277-279.
- [25] Autores de claro tinte positivista como por ejemplo VON BERTALANFFY, L. (1981) *A systems view of man, collected essays* (Boulder, Westview Press) y su teoría de sistemas, aplicado en Pedagogía por CASTILLEJO, A; COLOM, A. (1987) *Pedagogía Sistémica* (Barcelona, CEAC), o incluso el mismo BLUMER, H. (1982) *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método* (Barcelona, Hora), cuyo interaccionismo simbólico no esconde un interés por transformar en entidades empíricas sustratos de significado susceptible

de ser interpretados más allá de la génesis de la estructura social.

[26] DILTHEY, W. (1980) *Introducción a las Ciencias del Espíritu* (Madrid, Alianza Universidad).

[27] GADAMER, H. G. (1988) *Verdad y Método*, o. c., pp. 351-356.

[28] GADAMER, H. G. (1988) o. c., p. 359.

[29] TOURAINE, A. (1997) o. c.

[30] GADAMER, H. G. (1988) o. c., p. 360.

[31] Esta conferencia fue transcrita y publicada en alemán el año 2000. El mismo año fue traducida al castellano y publicada en Editorial Paidós, Buenos Aires. H. G. GADAMER (2000) *Educarse* (Buenos Aires, Paidós).

[32] GADAMER, H. G. (2000) o. c., pp. 24-25.

[33] GADAMER, H. G. (2000) o. c., p. 21.

[34] GADAMER, H. G. (2000) o. c., p. 14.

[35] GADAMER, H. G. (2000) o. c.

[36] GADAMER, H. G. (2000) o. c., p. 33.

[37] GADAMER, H. G. (2000) o. c., p. 39.

[38] DUCH, L. (2004) Retos actuales a la educación, en *Estaciones del laberinto* (Barcelona, Herder) pp. 159-200.

[39] DUCH, L. (2004) o. c., p. 161.

[40] DUCH, L. (2004) o. c.

[41] DUCH, L. (2004) o. c., p. 167.

[42] GADAMER, H. G. (1988) *Verdad y Método*, o. c., p. 447.

[43] GADAMER, H. G. (1988) *Verdad y Método*, o. c., p. 446.

[44] GADAMER, H. G. (1988) *Verdad y Método*, o. c.

[45] GADAMER, H. G. (1988) *Verdad y Método*, o. c., p. 448.

[46] GADAMER, H. G. (1988) *Verdad y Método*, o. c., p.447.

[47] GADAMER, H. G. (1988) *Verdad y Método*, o. c.

## Resumen: Actualidad de la Hermenéutica como Filosofía de la Educación

En este artículo interrogamos la actualidad de la Hermenéutica como Filosofía de la Educación en la primera década del siglo veintiuno, después de la intensa recepción que la Pedagogía dio a la obra de Hans-Georg Gadamer durante los años ochenta y noventa. La progresiva hegemonía del discurso científico-técnico y la extensión del fenómeno de precariedad simbólica son dos factores clave que exigen poner al día las aportaciones de la teoría de la interpretación desde el giro ontológico de Gadamer.

Sostenemos que la Hermenéutica desplegada en *Verdad y Método* constituye una Filosofía práctica de la Educación capaz de responder a los obstáculos epistemológicos y prácticos que afectan a la educación hoy. La Hermenéutica permite analizar el fenómeno educativo como

modalidad de comprensión entre educador-educando desde el horizonte de la estructura pregunta-respuesta, en el contexto de una tradición cultural como base simbólica común configurada a partir de la categoría *historicidad*. Actualizar la comprensión de la experiencia educativa presupone orientar, para cada contexto simbólico y desde la conversación como diálogo, el sentido implícito de cada hecho educativo y sus efectos de interpretación, así como también contribuir a desvelar su verdad encubierta gracias a la incidencia de otros discursos por fuera de la ciencia y la técnica (la Filosofía, el Arte, la Literatura, la Historia).

**Descriptor:** Filosofía de la Educación, Hermenéutica, Hans-Georg Gadamer, educación y cultura, transmisión educativa.

### Summary: Updating Hermeneutics as a Philosophy of Education

In this article we examine how to update Hermeneutics as a Philosophy of Education in the first decade of the twenty-first century, after the intense reception that Education gave to Hans-Georg Gadamer's works during the eighties and nineties. The progressive hegemony

of science and technology discourses as far as the extension of the phenomenon of symbolic precariousness are two key issues that require an updating of Gadamer's theory of interpretation from its ontological turning point. We claim that Hermeneutics developed in *Truth and Method* become in fact a Practical Philosophy of Education able to cope with epistemological and practical problems that affect contemporary education and the world. Hermeneutics are able to analyze educational facts as a comprehensive model between the educator and the educated from the frame of question-answer, in the context of a cultural tradition as a symbolic and common background from within the category *historicity*. Updating the comprehension of educational experience would mean to focus, from every symbolic context and from the idea of conversation as a dialogue, the implicit sense of every educational fact and its effects of interpretation, as far as it contributes to reveal its masked truth through other discourses out from science and technology such as Philosophy, Art, Literature, History.

**Key Words:** Philosophy of Education, Hermeneutics, Hans-Georg Gadamer, education and culture, Cultural Memory and Education.