

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN TEOLOGÍA**

**HACIA UNA PEDAGOGÍA HERMENÉUTICA
DESDE UNA HERMENÉUTICA DE LA
EDUCACIÓN**

Milton Leonel Calderón Vélez

Director: Dr. Luis María Gavilanes del Castillo

Quito, 2013

RESUMEN

El término hermenéutica hace referencia a la teoría filosófica de la interpretación. Entendiendo que todo proceso educativo es interpretable, ¿se pueden compaginar los elementos del proceso hermenéutico, es decir: las precomprensiones, el texto, el mundo, el horizonte de sentido, y el círculo hermenéutico; con los elementos propios de la pedagogía, como ciencia de la educación?

La interpretación es producto de una serie de subjetividades e ideas que subyacen al pensar humano. “Se trata de descubrir las propias prevenciones o prejuicios y realizar la comprensión desde la conciencia histórica, de forma que el detectar lo históricamente diferente y la aplicación de los métodos históricos no se limiten a una confirmación de las propias hipótesis o anticipaciones” (Gadamer, 2006:67). Por lo tanto, la práctica de la hermenéutica aplicada a la pedagogía puede generar diversos cambios a nivel educativo, que pasan por considerar al sujeto como un elemento importante en el proceso, cuyo acto interpretativo se mezcla con otras subjetividades provocando los aprendizajes. Desde allí se pueden dar pistas para nuevas reflexiones que desemboquen en prácticas educativas contextualizadas.

ABSTRACT

The term hermeneutics refers to the philosophical theory of interpretation. Understanding that all education is interpretable, is it possible to combine hermeneutical process elements, such as: the preconceptions, the text, the world, the horizon of sense, and the hermeneutic circle, with the elements of pedagogy as a science of education?

The interpretation is the product of a series of subjectivities and ideas that underlie human thought. "It's about discovering one's own preconceptions or biases and make understanding from historical consciousness, so that detecting the historically different and the application of historical methods are not limited to a confirmation of their own assumptions or anticipations" (Gadamer, 2006:67). Therefore, the practice of hermeneutics applied to pedagogy can generate various changes to educational level, passing through considering the subject as an important element in the process, the interpretive act is mixed with other subjectivities causing learning. From there it is possible to give clues to further reflections which lead contextualized educational practices.

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen	ii
Abstract	iii
Introducción	1
CAPÍTULO 1. SOBRE HERMENÉUTICA	5
1.1. Génesis del término “Hermenéutica”.	5
1.2. Situación de las artes en la Hermenéutica.	7
1.2.1. Pequeño esbozo de la teoría desde sus inicios.	7
1.2.2. La Hermenéutica en Dilthey.	11
1.2.3. La Hermenéutica en Heidegger.	13
1.2.4. La Hermenéutica en Gadamer.	16
1.2.5. Aportes a la Hermenéutica desde los autores contemporáneos.	19
1.3. Conceptos hermenéuticos.	22
1.3.1. Pre-comprensión (pre-juicio).	23
1.3.2. Texto.	25
1.3.3. Mundo.	27
1.3.4. Horizonte de sentido (de comprensión).	29
1.3.5. Círculo hermenéutico.	31
1.3.6. Acto hermenéutico.	34
1.4. Esbozos para una hermenéutica andina.	36
1.5. Esbozos teóricos de hermenéutica y educación.	40

CAPÍTULO 2. UNA HERMENÉUTICA DE LA EDUCACIÓN. 44

2.1. La educación tradicional.	50
2.1.1. Precomprensiones.	50
2.1.2. El texto y el mundo.	56
2.1.3. Horizonte de sentido.	59
2.1.4. Círculo hermenéutico.	62
2.2. La educación activa y constructivista.	63
2.2.1. Precomprensiones.	64
2.2.2. El texto y el mundo.	65
2.2.3. Horizonte de sentido.	68
2.2.3.1. Epistemología genética de Piaget.	68
2.2.3.2. Bruner y el aprendizaje por descubrimiento.	69
2.2.3.3. Gagné y las condiciones del aprendizaje.	70
2.2.3.4. Galperin y la Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales.	70
2.2.3.5. Vygotsky y las zonas de desarrollo.	71
2.2.3.5. Gardner y las inteligencias múltiples.	72
2.2.4. Círculo hermenéutico.	73
2.3. La pedagogía crítica.	74
2.1.1. Precomprensiones.	75
2.1.2. El texto y el mundo.	76
2.1.3. Horizonte de sentido.	77
2.1.4. Círculo hermenéutico.	78

CAPÍTULO 3. HACIA UNA PEDAGOGÍA HERMENÉUTICA. 82

3.1. Las pre-comprensiones en una pedagogía hermenéutica.	82
3.2. El texto en una pedagogía hermenéutica.	91
3.3. El mundo en una pedagogía hermenéutica.	94
3.4. El horizonte de sentido en una pedagogía hermenéutica.	101
3.5. El círculo hermenéutico en una pedagogía hermenéutica.	105

3.6. Una comunidad hermenéutica.	112
3.7. Hacia un modelo pedagógico hermenéutico.	116
3.7.1. Fines e intenciones educativas.	117
3.7.2. Contenidos y secuencia.	118
3.7.3. Estrategias metodológicas y recursos.	119
3.7.4. Evaluación.	121
Conclusiones.	123
Recomendaciones	126
Bibliografía.	129

INTRODUCCIÓN

Es evidente que todas las prácticas sociales se basan en conocimientos y, en ese sentido, son también prácticas de saber (De Sousa, 2009:140).

Si bien existen en la actualidad diversos modelos pedagógicos que han surgido a través del tiempo para dar respuesta a las necesidades de los contextos sociales, hoy se hace precisa la reflexión respecto de la medida en que los mismos responden a una sociedad postmoderna, leída desde la pensamiento estándar occidental y confrontada con la mentalidad andina, propia de nuestras tierras. Ambas como matrices civilizatorias y epistemológicas que forman parte de nuestra realidad y modo de ver el mundo (Haverkort, 2013).

Esta reflexión se hace mucho más necesaria si se parte del hecho de que la mayoría de los teóricos sobre educación no son precisamente educadores, a pesar de ser quienes más conocen el terreno de estas prácticas. Por ello, el interés en elaborar algunas reflexiones que partan de la investigación cualitativa y aporten significativamente al desarrollo de nuevas teorías pedagógicas.

Sin ninguna pretensión, lo que se busca es, por un lado, des-estructurar, desde el punto de vista de la investigación social y fenomenológica (Osorio, 1999), la manera de llevar adelante prácticas educativas, para que apunten a una docencia concebida como investigación transformativa (Giroux, 1997), y desde allí cuestionar la formación de docentes como reproductores de modelos existentes de educación (Baquero, 2006); y por otro, aportar en la reflexión de tales prácticas, desde el ejercicio de la palabra en la educación, tan necesario en las y los docentes en la actualidad.

Ello por supuesto implica el riesgo de la subjetividad, sobre todo en torno a generalidades que podrían resultar incompletas para otros ‘horizontes de comprensión’ (Gadamer, 2006), aunque se parte también del principio de que ningún saber es completo y necesita de los aportes de la comunidad científica, y en este caso de la comunidad de educadores que desde sus experiencias, conocimientos y prácticas pueden hacer uso de una adecuada falsación (Popper, 1980) que complementa la estructura reflexiva presentada. El trabajo representa, entonces, el inicio de un largo camino investigativo.

En un primer momento, se analizan los componentes de la teoría filosófica Hermenéutica como posible fundamento de una pedagogía del diálogo que responda a las características de la sociedad postmoderna actual, y aporte elementos para su transformación crítica. Dicha teoría filosófica se considera adecuada para el análisis en tanto metodología de investigación social (Cisterna, 2005), y en tanto sus diversos elementos aportan a la comprensión de la educación, partiendo de la premisa de que la educación es un acto interpretativo, o como bien manifestaba Gadamer en ‘La Educación es Educarse’, que “nos educamos a nosotros mismos, que uno se educa y que el llamado educador participa sólo, por ejemplo como maestro o como madre, con una modesta contribución” (Gadamer, 2000:2).

Posteriormente se realiza una lectura hermenéutico-crítica de los modelos pedagógicos actuales, desde los diferentes elementos que componen dicha teoría de la interpretación, es decir: pre-comprensión, texto, mundo de sentido, horizonte de sentido, círculo hermenéutico, y acto hermenéutico. Con ello se apunta a replantear algunas de las ideas que sustentaron en su momento los paradigmas pedagógicos en contextos determinados, adaptando las mismas a nuevos contextos y realidades, hermenéuticamente.

Finalmente, se propone una estructura teórica que permita orientar la reflexión hacia un modelo pedagógico hermenéutico, como respuesta a las necesidades educativas de nuestra sociedad, y adaptable, por lo tanto a diferentes contextos. La investigación no presenta en esta línea estrategias concretas de enseñanza – aprendizaje, asumiendo que al considerar la educación como acto interpretativo, es necesaria la creatividad del educador, que posibilite por supuesto, el diálogo argumentativo y de saberes. Como teoría quiere ser

un trabajo que guíe la reflexión en muchas direcciones, para así posibilitar la construcción de nuevas prácticas educativas transformadoras.

Se propone entonces, a la Hermenéutica como posibilidad de educación, resaltando especialmente los aspectos del diálogo, la interpretación y el consenso, ya que como dice Heidegger (2007), no hay otra forma de acercarse al mundo si no es interpretándolo. Por ello será importante considerar llevar la vida, o el mundo de la vida (Wittgenstein, 2007), a los procesos educativos, aspectos que en la actualidad podrían estar separados.

Una comunidad hermenéutica que favorezca una educación dialógica puede ser una buena respuesta en este sentido, pues parte de una revisión sobre cómo las instituciones educativas pueden configurar las identidades de los estudiantes, considerando a las mismas como contextualizadas y por lo tanto, solo llenas de sentido en tanto son “procesos de interacción con otros ámbitos sociales y en sus adscripciones socio-económicas, de género y étnicas” (Valenzuela, 2009:28).

Las prácticas educativas resultantes de un modelo basado en el acto interpretativo pueden ser, sin duda alguna, una alternativa de solución a los problemas de la sociedad post-moderna y líquida (Bauman, 2003) que necesita de personas que puedan entenderse, dialogar y crear formas civilizadas de comunicación, para la transformación de nuestras sociedades.

Este acto interpretativo merece ser analizado desde el campo educativo en el que cada uno de sus momentos favorece la posibilidad de entender al otro como un alter (Levinas, 1993), que se presenta ante un sujeto que desde sus precomprensiones, mundo y horizonte pueden leer a la persona como tal (Zambrano, 1996), ya que como bien lo expresaba Freire (2002), no se trata de leer textos, sino de leer personas como si fuesen textos.

La Hermenéutica y otras teorías filosóficas, como por ejemplo la escuela de Frankfurt, pueden servir de horizonte y dan las pautas originarias para una nueva forma de pensar el proceso de la educación, si bien ellas no agotan sobre todo las perspectivas

andinas y más contextualizadas que enriquecerán los diferentes procesos hermenéuticos y educativos.

Es así que se presenta este trabajo de disertación teórica “Hacia una pedagogía hermenéutica desde una hermenéutica de la educación” cuyo objetivo es “Articular componentes de la filosofía hermenéutica, desde el desarrollo de una estructura reflexiva, orientada a la creación de estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades educativas de la sociedad actual”. Espero sirva de aporte a muchas y muchos educadores que desde cualquier espacio vital aportan a la transformación de la sociedad por medio de la educación.

CAPÍTULO 1

SOBRE HERMENÉUTICA

Hoy en día, la Hermenéutica está entrando en una conexión que asigna a las ciencias del espíritu una tarea nueva y significativa. Ha defendido siempre la seguridad del comprender frente al escepticismo histórico y la arbitrariedad del subjetivismo (Dilthey, 2000:199).

1.1.Génesis del término “Hermenéutica”

Es importante elaborar, en primer lugar, una justificación respecto del término “Hermenéutica” en lugar del más comprensible y sencillo “Interpretación”, aunque el primero pueda implicar mayor complejidad para el análisis y estudio posteriores. El Diccionario de Teoría Crítica y Estudios Culturales define a la Hermenéutica sencillamente como “arte o técnica de la interpretación” (Payne, 2008:379). Sin embargo, más allá del lenguaje solamente y de la proximidad e incluso cierta sinonimia en la terminología, es importante mencionar que “Interpretación” no abarca la magnitud y fuerza de la palabra “Hermenéutica”, razón principal por la cual el uso de esta categoría es imprescindible, como se irá descubriendo a lo largo de las páginas siguientes.

Otra categoría que puede tener similitud con Hermenéutica, aunque no resulte tan sencillo, es el de “exégesis”, término heleno que significa explicación, utilizado particularmente en ámbitos religiosos, especialmente en la interpretación de textos considerados “sagrados”. Sin embargo, hay que mencionar una importante diferencia. Dilthey explica que en el proceso interpretativo existen dos niveles distintos:

Nivel técnico: en este se alcanza un cierto grado de objetividad. Es el nivel de la “exégesis” propiamente dicha. En el análisis, por ejemplo, de un texto de carácter

sagrado, la exégesis comprende todo el análisis literario-filológico, y contextual-histórico, que busca acercarse a la época en que dicho texto fue desarrollado, para así entender los hechos que subyacen a la interpretación primera manifestada en el escrito analizado.

Ciencia Hermenéutica: sobrepasa lo contextual y literario tratando de acercarse al sentido del texto. Esta ciencia nace a partir de la exposición de las reglas y orientaciones acerca de la interpretación. A este nivel se lo denomina propiamente “Hermenéutica” (Dilthey, 2000).

Se pueden descubrir estos niveles en el análisis de un texto bíblico. La exégesis del texto consiste en acercarse al texto tal cual es: buscar otras traducciones, compararlas, revisar los textos en idioma original, analizar la época en que fue escrito, buscar datos científicos, entre otros. La Hermenéutica del mismo consiste en “interpretarlo”, es decir en darle un sentido, en este caso de carácter religioso, tratando de “descubrir” el mensaje que el autor quiso expresar al momento de su redacción y, desde allí, actualizarlo para el grupo de personas que lo leen (Dilthey, 2000)¹.

Al buscar la etimología de la palabra, se llega a los griegos y a Hermes, el dios mensajero de los dioses, aunque al parecer este origen de la palabra puede ser falso (Payne, 2008). Hermes se encargaba, entre otros menesteres, de llevar los mensajes divinos. Ese proceso no solamente consistía en transmitir ideas previamente escuchadas de algún dios, sino en traducir aquello que había sido expresado en un lenguaje incomprensible para los seres humanos. Siguiendo esta etimología, la labor de la “Hermenéutica” comprendería más que una simple interpretación, una transferencia realizada de un mundo² a otro (Gadamer, 2006).

Coreth manifiesta al respecto que la palabra Hermenéutica procede de un verbo heleno que “significa <afirmar> y <proclamar>, <interpretar> o <esclarecer> y, finalmente, <traducir>”, teniendo multiplicidad de significados que radican en un aspecto

¹ En este sentido Dilthey (2000:73) manifiesta “El fin último del proceder hermenéutico es comprender al autor mejor de lo que él se ha comprendido a sí mismo”.

² Utilizo aquí la expresión “mundo”, desde la Hermenéutica como “mundo de sentido”. Para complementar mejor el análisis puede revisarse también el concepto de “mundos de vida” elaborado por Wittgenstein (2007) y Habermas (2010).

común: “algo debe ser hecho inteligible, debe lograrse que sea entendido” (Coreth, 1972:7).

Por otro lado, hay que aclarar que al ser un término que proviene del heleno, el sentido que tiene en la actualidad dice mucho más que la palabra entendida desde el contexto original, debido a la alimentación conceptual que ha nutrido el término a lo largo de las épocas. Con todo las voces ‘ερμηνεία’ (*hermeneia*) y ‘ερμηνεύειν’ (*hermeneuein*) extraídas del griego quieren decir ‘expresar (un pensamiento)’ (Ferrater, 1994) y por lo tanto explicación e interpretación del mismo.. Así, “la Hermenéutica no es, a su vez el arte de la comprensión, sino la teoría de la misma” (Gadamer, 2006:29).

1.2.Situación de las artes en la Hermenéutica

1.2.1. Pequeño esbozo de la teoría desde sus inicios

Platón, al preguntarse por el lenguaje en el Crátilo (2011), se responderá que éste es la “antesala del ser”, es decir aquél que configura culturalmente la realidad, y que por medio de signos refiere a una situación sin ser ella. Inicia entonces en Grecia la reflexión sobre el lenguaje desde este diálogo entre Crátilo, Hermógenes y Sócrates. Crátilo por un lado defendiendo una visión “naturalista”, es decir pensando que hay una adecuación natural, casi mítica, de los nombres a lo existente. Hermógenes, defendiendo que es la costumbre y el acuerdo el que crea los nombres, y Sócrates manifestando que si un todo es verdadero, entonces las partes también lo son, tratando así de consensuar o sintetizar los dos pensamientos. Pues bien, esta discusión sobre el lenguaje da inicio a la concepción de interpretación. Podríamos decir que al pensar cómo las palabras se adecuan a objetos y cómo se llegó a denominar a un objeto con algún nombre en particular, inicia la reflexión por la Hermenéutica. Además a lo largo de los diálogos en los que Platón nos habla de Sócrates, podemos descubrir toda una pedagogía del diálogo, punto de partida para una educación dialéctica (Romero, 2005).

Ya como teoría, el estudio de la Hermenéutica inició propiamente con Aristóteles quien en su libro *Peri Hermeneias*³ ya planteaba uno de los fundamentos de la interpretación al afirmar que en el mundo hay afectos y objetos que son los mismos para todos y palabras y sonidos que cambian respecto del contexto en el que se utilicen:

Así, pues, lo <que hay> en el sonido son símbolos de las afecciones <que hay> en el alma, y la escritura <es símbolo> de lo <que hay> en el sonido. Y, así como las letras no son las mismas para todos, tampoco los sonidos son los mismos. Ahora bien, aquello de lo que esas cosas son signos primordialmente, las afecciones del alma <son> las mismas para todos, y aquello de lo que éstas son semejanzas, las cosas, también <son> las mismas (Aristóteles⁴)

El aporte es muy importante pues permite concluir un enunciado que posteriormente será de mucha importancia al hablar de la Hermenéutica. Lo podríamos manifestar así: solo es posible interpretar cuando se posee un mundo común (Habermas, 2010). Pues si bien los objetos y los afectos son los mismos para todas las personas, es imprescindible un lenguaje que las nombre, y ese nombre se vincula con el mundo⁵ en el que esas personas llevan a cabo sus vidas.

El aporte de Aristóteles por supuesto no se queda solo en el *Peri Hermeneias*, sino que hay que recordar que previamente al ‘Órganon’, en su libro ‘Retórica’, había asentado las bases de la comunicación humana (Dilthey, 2000).

Posteriormente, la Hermenéutica se desarrollará en el ámbito teológico al nacer la preocupación por comprender los libros sagrados. Orígenes en sus ‘Comentarios’ hace un examen sistemático de los textos bíblicos, aplicando una exégesis simbólica, y distinguiendo en la Escritura tres niveles de significados correspondientes a las partes de la naturaleza humana, estos son el somático, el psíquico y el neumático (Dilthey, 2000). En el texto sagrado se puede encontrar entonces un sentido literal que considera como históricos los hechos narrados, un sentido moral que descubre orientaciones éticas y de comportamiento, y un sentido místico que pertenece a la profundidad del misterio de fe.

³ “Peri Hermeneias” se traduce como “Sobre la interpretación”. El título es mencionado en un comentario de Ammonio y en una traducción armenia del texto en el siglo V d.C. Al parecer el título no original de Aristóteles.

⁴ El texto electrónico no tiene año: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/aristoteles/Arist%F3teles%20-%20Sobre%20la%20interpretaci%F3n.pdf>

⁵ Nuevamente mundo, mundanidad, como concepto filosófico.

Casiano amplía esta división respecto de la interpretación de un texto bíblico señalando cinco partes en el proceso:

1. Sentido literal. Desarrollado por los copistas de los textos, considera el aspecto histórico.
2. Sentido alegórico. En el que se descubren figuras de orden superior subyacentes a los textos sagrados.
3. Sentido tropológico. Donde, partiendo de las metáforas, se pueden extraer algunas enseñanzas de carácter ético.
4. Sentido analógico. En el que se alcanza un nivel espiritual elevado para “volverse uno con Dios” (Casiano⁶).

Es así que muy anterior al actual problema hermenéutico se encuentra la cuestión de la interpretación de las Sagradas Escrituras. Por supuesto, no es un asunto que con el pasar del tiempo se haya dejado de lado. Hay autores como Bultmann o Karl Barth dentro del cristianismo que buscan “desmitologizar”⁷ mediante métodos hermenéuticos, los pasajes que se hallan en la Biblia. Aún hoy la interpretación de los textos sagrados es un asunto que preocupa a muchos, y un campo en el que cada vez hay nuevas respuestas y saberes.

Schleiermacher⁸ orientará el camino desde la Teología hacia la línea actual de la teoría, al intentar crear una “Hermenéutica metódica” (Lobosco y *otros*, 2004:405). Para el autor, Hermenéutica es “el arte de comprender, más exactamente una doctrina metódica que como tal está ordenada no a un manejo teórico, sino a un manejo práctico” (Coreth, 1972:31).

⁶ Cfr. <http://www.mariologia.org/vidasejemplares32.pdf>. (2011, 29 de diciembre)

⁷ Al utilizar el término “desmitologizar” podría denotarse un aspecto negativo de los textos bíblicos, sobre todo cuando en la actualidad el efecto mediático ha convertido la palabra mito, en sinónimo de falso e irreal. Al hablar aquí de mito, se quiere explicar una realidad cuya explicación alcanza su verdad en el relato construido socialmente y denominado como tal. Al hablar de “desmitologizar” estamos hablando de la búsqueda de una “Hermenéutica existencial”.

⁸ Lo referente a Schleiermacher se encuentra en los textos de Dilthey, Coreth, Gadamer y otros hermeneutas, desde donde será citado. Hay que indicar que Schleiermacher configuró, después de leer el *Interpres* de Ernesti en el otoño de 1804, el primer bosquejo de la ciencia general y la técnica de la interpretación para inaugurar con éste, su curso de lecciones exegéticas en Halle. Este pequeño texto que inaugura la hermenéutica como teoría, tendrá resonancia gracias a su discípulo Böckh (Dilthey, 2000).

Al hablar de método hermenéutico, Schleiermacher manifiesta que la cuestión consiste en reconstruir el pensamiento y las intenciones presentes en las obras escritas, es decir, en tratar de, por decirlo de algún modo, ingresar en la mente del autor de la obra, de modo que se pueda descubrir lo que él quiso inicialmente manifestar, para ello quien realiza la labor de interpretación ha de tratar de seguir metódicamente el proceso de creación seguido por el autor, para así descubrir sus iniciales motivaciones (Coreth, 1972).

Schleiermacher inicia la Hermenéutica desde la filología, por lo tanto el avance que hará en el campo es establecer la posibilidad de ir más allá de lo meramente literal para encontrar el sentido de dicha literalidad. Queda visible en las siguientes proposiciones:

Toda interpretación de obras escritas no es más que la formación técnica del proceso de comprender, el cual se extiende a la totalidad de la vida, y se refiere a todo género de discurso y de escrito. El análisis del comprender es, pues, fundamento para el establecimiento de reglas de la interpretación. (Dilthey, 2000:69)

Sería importante resumir el práctico y bello método de Schleiermacher en relación a la Hermenéutica, según se explica en ‘Dos escritos sobre hermenéutica’:

Comenzaba con una sinopsis de la articulación, comparable a una lectura fugaz, abarcaba luego, tanteando, la conexión completa, aclaraba las dificultades, y se detenía reflexivamente en todos aquellos pasajes que ofrecían un atisbo en la composición. Solo entonces daba comienzo a la interpretación propiamente dicha. (Dilthey, 2000:73)

Se distinguen así dos pasos: una interpretación gramatical, en la que se conectan poco a poco las ideas hasta abarcar la totalidad de la obra; y una interpretación psicológica en la que se adentra en el proceso creativo interno y externo de la obra, continuando hasta captar el sentido del autor. Se puede concluir entonces que el fin último de la Hermenéutica, al iniciar sus pasos como teoría, era “comprender a un autor mejor de lo que él se ha comprendido a sí mismo” (Dilthey, 2000:78) en palabras de Fichte quien se propuso entender a Rousseau, y de Kant quien hizo lo mismo respecto del término Idea para Platón.

1.2.2. La Hermenéutica en Dilthey

Wilhelm Dilthey, recogerá lo estudiado hasta el momento por Schleiermacher, ampliará el concepto y lo convertirá en el método propio de las ciencias humanas. Aquí una primera pausa para aclarar la idea: Dilthey hace una distinción epistemológica clasificando a las ciencias en: naturales y humanas o del espíritu.

Las “Ciencias de la Naturaleza”, cuyo método rechaza Dilthey, son las que se dedican al estudio de lo que “permanece” como más importante a lo que cambia, por ejemplo las ciencias que se basan en reglas universales. En ellas existe la explicación.

Las “Ciencias del Espíritu” son aquellas que se encargan de lo subjetivo, de lo cambiante, y cuyo método es la historia, el “historicismo” como lo llamará el autor, y que parte del hecho de considerar al conocimiento como atado a procesos vitales e históricos, puesto que todo es relativo al contexto en el cual se inscribe un fenómeno o un acontecer⁹. En ellas no es posible la explicación, solo la comprensión (Dilthey, 2000).

A partir de Dilthey y con los aportes de Schleiermacher, la exégesis quedó únicamente para los textos clásicos y sagrados, mientras que la Hermenéutica comenzó a ampliarse a todos los campos de la realidad.

A ello contribuye el concepto de “historicidad”¹⁰ desarrollado por Dilthey, quien concebirá un ser que se construye a través de la historia, que tiene un pasado, se proyecta al futuro y permanece en un aquí y ahora, y por lo tanto un ser que se construye, que cambia, que se hace. Idea importante no solo para la época, sino también para la reflexión.

⁹ La palabra “acontecer” (*ereignis*) para Heidegger se puede definir en un sentido filosófico como algo que “viene a la vista”, es decir, cualquier objeto, instante, situación, sujeto u otro que aparezca frente a nosotros y que en este caso, sea interpretable.

¹⁰ A partir de aquí es importante tomar en cuenta que los términos historicidad, mundanidad y tradición, que han sido trabajados por Dilthey, Heidegger y Gadamer y que pueden considerarse sinónimos aunque cada uno aporta mayormente a la reflexión, remiten básicamente al contexto en el que una persona se encuentra ubicada para interpretar o bien interpretarse.

Desde allí, se podrán entender aquello expresado anteriormente de que todo es relativo al contexto en el cual se desarrollan o se inscriben los fenómenos y los hechos. La historicidad no es únicamente aquello que es parte de un pasado, presente y futuro, sino que es una ‘historia con conciencia’¹¹. Es descubrir el sentido de la historia, y solo se lo puede hacer si se mira el pasado desde el presente, es decir desde un horizonte concreto. “Es en la experiencia de vida, expresión del horizonte concreto de cada uno, donde nace la comprensión” (Lobosco y otros, 2004:405).

La comprensión, resultado de la interpretación para Dilthey, es la capacidad del sujeto de entrar en contacto con su historia, con su pasado, y de confluir con la historia de los otros, se trata de ‘objetivaciones de la vida’¹² puesto que para este pensador de la Hermenéutica “la intelección presupone una vivencia” (Coreth, 1972:34).

Manifiesta en sus escritos que “En la vida está contenida, como primera determinación categorial de la misma, fundamental para todas las demás, la temporalidad” (Dilthey, 2000:115). Aparece así el asunto del tiempo, que como sabemos tiene desde occidente una visión lineal diferente de la de nuestros pueblos ancestrales, Dilthey manifestará que el tiempo es un “enigmático avance del presente”, en el que lo que está pasando se va volviendo pasado y lo que está por venir se va volviendo presente. Se trata de una temporalidad que en un momento del tiempo se va volviendo real. “Vamos navegando sin parar por esta corriente, y en el mismo momento en que lo futuro se hace algo presente, ya se ha hundido este último en el pasado” (Dilthey, 2000:115). El problema del tiempo, siempre presente en la filosofía, lo aborda Dilthey quizá desde la pregunta de ¿Cuánto dura el presente?, en tanto lo que consideramos presente en un momento ya es pasado y un nuevo presente ocupa su lugar, y hasta el más diminuto momento estará dividido en pasado y futuro. “Nadie puede estar en *presencia del presente* y vivirlo conscientemente como tal, pues ello sería matarlo” (Dilthey, 2000:125).

Es notable la relación del tiempo, de la historicidad y de las ciencias del espíritu. Se puede percibir fácilmente que esta cuestión temporal es una cualidad propia de este tipo de ciencias, pues son las únicas que pueden hacer una reflexión sobre lo que acontece dentro

¹¹ La expresión utilizada aquí quiere significar que la historia es pensada, que es asumida y reflexionada y que no solamente existe como un ente aislado. Se trata de una historia que tiene conciencia de sí misma.

¹² Referencia al “Espíritu objetivo” de Hegel.

del presente y de la historia, en tanto se trata de un pensar aquello dinámico y cambiante. Pero ante el problema del tiempo, podría surgir la pregunta del cómo tratar la temporalidad si esta es algo que escapa a cada instante. Dilthey busca solucionar este tema desde la ‘conexión de la vida’. La forma en que uno puede acercarse a su propia vida y también a la de los demás es a través de la comprensión. En otras palabras la Hermenéutica es la mediadora entre la dificultad del tiempo y la posibilidad de interpretar la vida misma:

Cada vida tiene su sentido propio. Estriba este en una conexión de significado, en la cual cada presente recordable posee un valor propio; pero, a la vez, tiene en la conexión del recuerdo una relación hacia el sentido del todo. Este sentido de la existencia individual es totalmente singular, imposible de resolver para el conocimiento, y, sin embargo, representa a su modo, como una mónada leibniziana, el universo histórico (Dilthey, 2000:133).

Finalmente, y desde ya un aporte a la Hermenéutica posterior y quizá a la pedagogía, es el hecho de que el lugar en el que se hace más visible y en que nos sale más al encuentro la comprensión de la vida es la autobiografía, pues se trata de una autorreflexión plasmada por escrito. Desde la autobiografía, uno no solo se abre a su historicidad, sino que se abre al futuro.

1.2.3. La Hermenéutica en Heidegger

Martin Heidegger, ubicará la interpretación en la categoría de existenciario¹³ (Heidegger, 2007), al manifestar que todo lo que nos llega desde afuera, es decir el acontecer, es un problema de interpretación.

Al tratarse de un ‘existenciario’ se convierte en un “elemento constitutivo global de la existencia humana” (Coreth, 1972:35), es decir en algo anterior incluso a la distinción entre comprensión y explicación como maneras típicas de conocimiento por un lado de las ciencias naturales, y por otro de las ciencias del espíritu. Se refiere a la comprensión misma del ser, al sentido del ser. Heidegger en su ‘Carta sobre el humanismo’, lo manifiesta de un modo un tanto complejo:

¹³ El término “existenciario” designa las cualidades esenciales para que la existencia del ser pueda darse. Entre los existenciaros de Heidegger se encuentran el mundo, la caída, el encuentro, la comprensión y el lenguaje.

El ser está esencialmente más lejos que todo ente y, al mismo tiempo, está más próximo al hombre que todo ente, ya sea este una roca, un animal, una obra de arte, una máquina, un ángel o dios. El ser es lo más próximo. Pero la proximidad es lo que más lejos le queda al hombre. El hombre se atiene siempre en primer lugar y solamente a lo ente. Cuando el pensar representa a lo ente como ente, a lo que se refiere es al ser. Pero lo que está pensando de verdad y en todo momento es solo lo ente como tal y jamás el ser como tal. La pregunta por el ser sigue siendo siempre la pregunta por lo ente (Heidegger, 2000:39).

Gianni Vattimo un estudioso del filósofo alemán, en su introducción a Heidegger, nos da pistas quizá un poco más claras de cómo se debe entender al ser en medio de esta parte del estudio, lo cito también como complemento y ampliación del párrafo anterior:

El ser del hombre consiste en estar referido a posibilidades; pero concretamente este referirse se efectúa no en un coloquio abstracto consigo mismo, sino como existir concretamente en un mundo de cosas y de otras personas. El modo de ser medio y cotidiano del hombre, del cual decidimos partir, se presenta ante todo como ser en el mundo (Vattimo, 1986:27).

Es decir que la cercanía a lo ente, a las cosas, a lo concreto, a las personas, al mundo como tal, permiten que el ser humano¹⁴ pueda volverse ser, pues solo se puede entender como ‘ser en medio del mundo’. Desde esta categoría inicial, Heidegger emprende su análisis existencial ontológico de la existencia humana llegando a una ‘Hermenéutica de la existencia’¹⁵.

Ahora bien, Heidegger parte de la temporalidad (historicidad en Dilthey) considerándola una característica propia del ser humano, que constituye el ‘ser’, pero que al mismo tiempo lo limita. La labor de la Hermenéutica será entonces descubrir el sentido de este ‘ser’. La temporalidad, propia del ser humano, lo lleva a descubrir que toda comprensión es llevada a cabo desde una pre-comprensión formada por un horizonte de significados¹⁶ fijados por el lenguaje, que es desde donde se da sentido, interpreta y conoce (Lobosco y otros, 2004).

¹⁴ Puede prestarse a la confusión, la expresión “ser” desde Heidegger, con “ser humano” referido al individuo. Se prefiere el término “ser humano” haciendo relación a la especie y por lo tanto a todos, “individuo” puede entenderse como alguien que desarrolla su identidad específica pero muy autónomamente, lo cual puede ser contrario a la idea de “ser-en-el-mundo” manifestada aquí.

¹⁵ Respecto de la ontología existencial de Heidegger, valga el conocido ejemplo de la cebolla. Pelar una cebolla puede bien parecerse a la búsqueda de la esencia: Si uno comienza a quitar las capas descubre al final que no ha quedado nada de la cebolla. Ella desaparece y la búsqueda concluye en la ausencia de una esencia, de algo que permanezca hasta el final.

¹⁶ Los diferentes términos que componen la estructura del acto hermenéutico y que van apareciendo a lo largo del análisis histórico serán tratados con mayor profundidad más adelante, por ejemplo: comprensión,

Por esta razón, toda comprensión, para Heidegger “implica mutuamente subjetividad y objetividad: se comprende desde una precomprensión que integra lo comprendido y se constituye en una nueva precomprensión” (Lobosco y *otros*, 2004:406). Este es uno de los aportes más importantes de Heidegger: la reformulación de aquello que se conoce con el nombre de ‘círculo hermenéutico’ y que de alguna forma lo planteó Schleiermacher cuando hablaba de la ‘estructura previa del comprender’, que en este caso es como un conjunto de interrelaciones existentes desde la palabra hacia la obra, o desde la obra hacia su género literario, y desde ésta al conjunto de obras y luego a su época y a su paradigma. “Heidegger considera que la circularidad de la autointerpretación es inevitable” (Payne, 2008:381). Toda interpretación depende del hecho de que aquello que se intenta comprender (o interpretar) debe ya haber sido comprendido (o develado) para que pueda ser puesto en cuestión. Tal como se expresa en ‘El Ser y el Tiempo’, “toda interpretación que haya de acarrear comprensión tiene que haber comprendido ya lo que trate de interpretar” (Heidegger, 2007:170).

Importante además para comprender la Hermenéutica heideggeriana es el hecho de considerar sus estudios como parte de su destrucción de la ontología en la tradición de la metafísica occidental. Su análisis no arranca de la concepción del ser estático y objetivista sino del ser dinámico y conductual (Lobosco y otros, 2004). Para comprender el sentido del ser no se puede atender primeramente al estudio de sus propiedades sino al análisis del ser humano que es el único capaz de formularse la pregunta por el sentido del ser y de su ser. Salta a la vista la filosofía existencialista que es el trasfondo de movimiento intelectual de Heidegger.

En el ser humano se da el hecho de la comprensión del ‘ser’. En esto consiste su determinación esencial, puesto que su ‘ser’ consiste en realizarse como tal en medio de los seres, en hacerse su propio ‘ser’. La estructura humana no es el pensamiento sino la imprevisión e indeterminación más radical, puesto que siempre va a estar de por medio la subjetividad. Por ello, la forma de expresarse del ser humano es la existencia, es el **ser-ahí**

pre-comprensión, horizonte, entre otros. Aquí valga un pequeño acercamiento en tanto aporte del filósofo en cuestión.

(Dasein) cuyo peculiar modo de ser consiste en la realización en el mundo puesto que la esencia del “ser-ahí” se encuentra en la existencia (Lobosco y otros, 2004).

Existencia, Dasein, ser en el mundo, son, pues, sinónimos. Los tres conceptos indican el hecho de que el hombre está “situado” de manera dinámica, es decir, en el modo del poder ser o también, como dirá Heidegger poco después, en la forma de “proyecto” (Vattimo, 1986:30).

La estructura de la existencia se pone de manifiesto en el hecho de ‘ser-en-el-mundo’, de ocuparse de las cosas como instrumentos para la realización de sus propias posibilidades: utilizar es comprender. Este mundo es un existenciario, y como tal, es por un lado un ‘mundo abierto’ es decir, el espacio en el que da la existencia y no un simple lugar donde habitan las cosas-objetos; y por otro, un ‘mundo compartido’ pues siempre está referido a otros seres humanos.

Finalmente, un aspecto importante como aporte de Heidegger es el asunto de la verdad como un poner al mundo al descubierto, como hacerlo patente en tanto somos parte del mismo. Se puede afirmar:

La principal contribución de Heidegger a la Hermenéutica es su identificación de una tensión entre la concepción Hermenéutica de verdad como el acontecimiento del “develamiento del mundo” que experimentamos, por ejemplo, cuando el arte revela el mundo de maneras que no pueden afirmarse proposicionalmente, y la noción de verdad en tanto asertividad justificada de las proposiciones (Payne, 2008:382).

1.2.4. La Hermenéutica en Gadamer

Gadamer, quizá el mayor representante de la Hermenéutica actual por sus aportes y su recorrido en este campo de la filosofía, partirá de la tradición y reflexionará en torno al proceso de interpretación, aportando sobre todo lo relacionado al ‘cruce de horizontes de comprensión’. En sus estudios amplía las ideas de su maestro, Heidegger, y además de los autores anteriores como son Schleiermacher y Dilthey, integrando sus ideas en una teoría filosófica de la intelección¹⁷.

¹⁷ Comprensión del sentido.

El punto de partida de Hans George Gadamer es la tradición. Ésta se refiere primero, a un depósito de conocimientos, de textos y de hechos que con el pasar del tiempo se han vuelto opacos¹⁸, y segundo, al lugar donde se realiza y desarrolla la comunicación y por lo tanto, el sitio en el que debe llevarse a cabo el proceso interpretativo.

La tradición es el lugar donde se desenvuelven todas las discusiones racionales, pues ella nos transmite una comunidad de sentido desde el lenguaje, que es condición de posibilidad para todo discurso de la razón. “Escuchar la tradición y permanecer en la tradición es el camino para encontrar la verdad en las Ciencias del Espíritu” (Gadamer, 2006:46). Para Gadamer, por lo tanto, es imposible que el ser humano crea que el punto de partida es cero, tratando de hacer juicios extra-historia. Siempre que se quiere comprender algo, se parte de la tradición, de lo existente, de la acumulación de saberes a lo largo del tiempo.

Es importante señalar el aporte de la filósofa Hanna Arendt sobre la tradición, quien en su trabajo también retoma las ideas de Heidegger desde el campo de la política. Manifiesta que la tradición cumple la tarea de transmisión, y que, por lo tanto, si se rompe la continuidad, la brecha hace que no quede ni pasado ni presente, y solo un eterno cambio de mundo y el ciclo biológico de los seres vivos. El que vive entre el pasado y el futuro es el ser humano, pues el tiempo se fractura donde él está, pero si se rompe la tradición, el pasado no esclarece el porvenir, y el espíritu humano camina en la oscuridad (Arendt, 1995).

Ahora bien, la característica específica del conocimiento histórico es la distancia, pues se trata de un objeto alejado, de algo que hay que ir a buscar. La tradición actúa entonces como mediadora para continuar el sentido entre el objeto y el sujeto. (Lobosco y otros, 2004). Gadamer manifiesta en Verdad y Método II: “La Hermenéutica debe partir de este principio: el que intenta comprender está ligado a la cosa transmitida y mantiene o adquiere un nexo con la tradición de la cual habla el texto transmitido” (Gadamer, 2006:68). Con el asunto de la tradición se abre entonces la idea de precomprensión y de horizonte, en tanto hay un bagaje cultural, social, filosófico, económico, espiritual, y más, que se posee como tradición y presupuesto de un acto interpretativo.

¹⁸ Para Gadamer, la opacidad de la tradición es la razón por la cual es necesaria la interpretación.

Desde allí, Gadamer estudia el círculo hermenéutico, en el que como se ha indicado desde Heidegger, la comprensión es un proceso que procede de anticipaciones. Gadamer manifiesta que a medida que se acerca a los objetos de la tradición va aumentando su comprensión hasta construir la totalidad del sentido (Lobosco y otros, 2004). En palabras del filósofo:

Al igual que la vida real, la historia solo nos interesa cuando nos remite a nuestro juicio previo sobre las cosas, los hombres y las épocas. Toda comprensión de algo significativo presupone que aportamos un conjunto de tales prejuicios. Heidegger llamó a esta situación el círculo hermenéutico: comprendemos solo lo que ya sabemos; percibimos solo lo que ponemos (Gadamer, 2006:40).

La interpretación aparece entonces con un carácter abierto, que indica la historicidad de toda comprensión, y es posible solamente gracias a la mediación entre presente y pasado. Debido a la cuestión de la temporalidad y la tradición “toda interpretación se encuentra limitada en sus posibilidades, solo permite un conocimiento finito y una verdad que es anticipación del sentido” (Lobosco y otros, 2006:407). Dichos sentidos van variando y favoreciendo nuevas interpretaciones y por supuesto, creando nuevas tradiciones.

Junto a la tradición se halla el lenguaje, donde el ser se localiza. Por ello es importante la lectura, entendida como acto interpretativo, como un leer comprensivo. “Leer es pues ya interpretar lo mentado. La lectura es así, la estructura básica común a toda realización de sentido” (Gadamer, 2006:26). Esto es importante pues Gadamer, desde el lenguaje revaloriza el encuentro abierto con el ‘otro’¹⁹, el cual puede transformar al sujeto. De modo que cuando alguien comprende (interpreta) lo que el otro dice, no se trata simplemente de algo que se ha escuchado y entendido, sino de algo realmente compartido, de un mundo común²⁰. “Este es el verdadero proceso del diálogo: el contenido se articula haciéndose un bien común” (Gadamer, 2006:25). Además es preciso comprender al otro, tal como se ha expresado. Me parece importante mencionar en este punto un contraargumento respecto al tema del lenguaje en Gadamer:

La posición de Gadamer es cuestionable, porque las nuevas revelaciones y comprensiones

¹⁹ Se entiende por ‘otro’, diversas personas, arte, culturas.

²⁰ Para Heidegger todo mundo es un mi-mundo-compartido. El tema se ampliará más adelante.

del ser son efectivamente obra del lenguaje mismo, y no de sus hablantes individuales. Si bien la aceptación de las nuevas revelaciones debe producirse a través de un acuerdo lingüístico, no hay explicación de la génesis de esas nuevas revelaciones, que no pueden provenir del lenguaje mismo (Payne, 2008:382).

Se trata de darle importancia a la conexión²¹ entre dos mundos más que a los mundos particulares que crean dicha conexión. En la idea complementaria respecto de la idea de Gadamer se manifiesta la intención de que el lenguaje tenga en el proceso el puesto que se merece en tanto es el único capaz de articular los mundos. Podríamos pensar con Wittgenstein en su proposición 5.6: “los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo” (Wittgenstein, 2007:116).

Finalmente, es importante mencionar un aporte significativo de Gadamer respecto del ‘prejuicio’, palabra “que recibió por primera vez su sentido peyorativo a partir de la ilustración, en su empeño por una ciencia carente de presuposiciones, libre de prejuicios” (Coreth, 1972:38). Gadamer revaloriza la expresión al hablar de ‘prejuicio’ como ‘precomprensión’ la cual sin importar el sentido que se alcance en una interpretación, abre un primer acceso a la intelección que prepara el camino a posteriores interpretaciones. El problema que aparece al estar la precomprensión condicionada por los factores históricos y contextuales, es solucionado por lo que Gadamer llamará el encuentro y mezcla de horizontes. Esto es importante si consideramos la idea de Schleiermacher de que quien interpreta debe introducirse en la posición del otro para poder entender lo que busca comprender, por ejemplo, una obra del pasado. Al existir un cruce de horizontes, no solo se trata de captar el sentido dado por el otro, sino que el propio sentido personal agrega significado a aquello que se interpreta.

1.2.5. Aportes a la Hermenéutica desde los autores contemporáneos

Hasta aquí se ha hecho un recorrido de los principales representantes de la teoría filosófica Hermenéutica, si bien la reflexión no se agota en los autores presentados. Por ello menciono otros importantes aportes, aclarando que incluso así la reflexión de la Hermenéutica queda abierta a muchas más expresiones intelectuales no reflejadas aquí.

²¹ Unido al tema de ‘abrirse al otro’, la conexión, desde el punto de vista humanista, posibilita la ‘comunidad’, término que puede contener un sentido más amplio.

Se ha hecho camino desde una ‘Hermenéutica’ de comprensión de textos, a la interpretación de obras de arte o de literatura y finalmente a otro tipo de ‘textos’, la realidad en su conjunto, tal como lo han manifestado los diferentes filósofos. En este sentido, desde el estructuralismo, me parece importante mencionar a Michel Foucault en tanto se puede considerar a sus obras como verdaderas Hermenéuticas de varios aspectos de la sociedad. Foucault se propone buscar las configuraciones que han dado lugar a las diversas formas de conocimiento de la experiencia. Por ejemplo, en relación a la locura, podría imaginarse a Foucault preguntándose por el momento histórico en que se comenzó a utilizar el término por primera vez con el significado que hoy lo conocemos, dando como resultado una reflexión profunda sobre dicha realidad: genealogías y arqueologías. Foucault, analiza el ‘mundo’ de una realidad, parte fundamental de un análisis hermenéutico, buscando en muchas ocasiones, cómo ante una misma práctica discursiva, los científicos pueden tener visiones contradictorias, lo cual puede traernos a colación el cruce de horizontes de comprensión.

Foucault delimita el campo válido y eficaz del estructuralismo: análisis de una lengua, o de una mitología, o unos relatos populares, o unas obras literarias ya que permite definir elementos recurrentes y establecer leyes de transformación. Pero no se puede analizar los discursos sin referirlos a algo que los constituya: la subjetividad; y esta subjetividad es histórica (Lobosco y otros, 2006:439).

Volveremos más adelante a Foucault quien con sus estudios nos aporta interesantes ideas para entender la educación tradicional y la concepción de disciplina escolar. Veamos ahora a Derrida quien amplía la visión estructural y desde el postestructuralismo hace una renuncia a la búsqueda del sentido original de un texto. Jacques Derrida contrasta “dos interpretaciones de la interpretación” (Payne, 2008:380), una Hermenéutica donde se intenta llegar a la comprensión de algo que escapa al texto²², y una ‘deconstructiva’ que pretende llegar más allá del hombre y del humanismo. La deconstrucción para Derrida consiste en una estrategia que, ejercida sobre el texto, lo cuestiona y lo transforma. Es importante dirá Derrida, que se vaya más allá de lo metafísico para encontrar, en la comprensión del texto, las ‘fisuras’ que éste posee. Halladas las fisuras nos encontraremos frente a meras estructuras formales que nada explican. Es así que para el pensador, el sentido “no es un origen estable previo al significante, o el objetivo que subyace a este, sino que depende del significante que es inherentemente inestable” (Payne, 2008:380). La

²² En adelante cuando nos refiramos a “texto” nos referimos a todo aquello que es objeto de interpretación. Para Derrida, la cultura puede ser entendida como un texto.

diferencia radica en que el sentido no es algo que preexiste en aquello que se desea interpretar, sino que más bien, depende de aquello²³.

Otro autor importante es Paul Ricoeur quien analiza el asunto de la conciencia desde los representantes de la llamada filosofía de la sospecha: Marx, Nietzsche y Freud. Para los autores mencionados la conciencia es generalmente una “falsa conciencia”, pues crea ideologías engañosas (Marx), genera falsos valores (Nietzsche), u oculta impulsos inconscientes (Freud). Por ello es importante tratar de entender al ser humano “en medio de la cultura histórica en la que se mueve” (Lobosco y otros, 2004:407). La cultura es la que oculta las intenciones que expresa la conciencia, y por lo tanto, si se trata de una falsa conciencia, hay que buscar el origen de esa falsedad en medio de aquello que la produce. Por lo tanto, la Hermenéutica se convierte en filosofía del lenguaje, pues “el lenguaje aparece también como condición de la cultura, en la medida en que esta última posee una arquitectura similar al lenguaje” (Ricoeur, 2003:41) Por medio de él entendemos la cultura humana, y los símbolos hechos por los seres humanos y que remiten a aquello que simbolizan. La labor de la Hermenéutica es descubrir aquello oculto en medio de la cultura, es decir en descifrar lo simbolizado en lo simbolizante.

Otro importante autor contemporáneo que dedica estudios a la Hermenéutica, especialmente desde las ciencias sociales es Zygmunt Bauman, quien trata de analizar la comprensión desde la historia, la razón y la vida, considerando a autores como Marx, Weber, Mannheim, Husserl, Parsons, Heidegger y Schutz. El autor toma como punto de partida la autocomprensión de las ciencias sociales desde los investigadores mencionados para, desde allí, proponer algunos elementos hermenéuticos, que constituyan las prácticas científicas de las Ciencias Sociales, todo ello en relación al análisis de la globalización (Bauman, 1999) y la modernidad en donde manifiesta que la ‘sociedad líquida’, similar al agua que se escapa entre los dedos, posee valores blandos, compromisos efímeros, y sujetos consumidores mas no productores, marcando con ello una diferencia esencial (Bauman, 2003). Sus aportes, en la línea hermenéutica, ofrecen un horizonte de comprensión de los sistemas culturales de la postmodernidad.

²³ Al hablar Derrida del significante está haciendo relación al signo en tanto imagen, dibujo, o palabra. Junto a este se halla el significado, que es el añadido, el contenido invisible que posee el signo. Lo mismo respecto de simbolizante y simbolizado.

Por otro lado, el filósofo italiano Gianni Vattimo, formula una nueva manera de hacer filosofía, desde lo que él llama el ‘pensamiento débil’ que rebaja las pretensiones del discurso filosófico moderno. Algunos aportes significativos: la plena asimilación del nihilismo, la reelaboración ontológica desde la Hermenéutica y post-metafísica, y el paso de la Hermenéutica como teoría filosófica a un nuevo modelo de comunidad que reconfigure la identidad intelectual y abra las perspectivas para un nuevo modo de entender la izquierda y la democracia (Rodríguez, 2003).

Hasta aquí algunos de los que podrían considerarse representantes de la filosofía Hermenéutica en la actualidad, y que serán utilizados en el desarrollo del presente trabajo, sin dejar de lado a otros muchos estudiosos que han tratado el tema desde diversas disciplinas, por mencionar uno, es interesante el trabajo de Romero (2005): Hacia una Hermenéutica Dialéctica, en el que tomando como base la teoría crítica, especialmente desde W. Benjamín, Th. W. Adorno y F. Jameson hace un recorrido por algunos de los elementos de la Hermenéutica aplicados a la filosofía, la sociología, la estética, la postmodernidad y la ciencia social. El estudio argumenta una forma de superar el modelo de Hermenéutica crítica desarrollado por Heidegger y Gadamer para desarrollar, desde la cuestión social y cultural, una interpretación del mundo actual.

Destaco, para finalizar este apartado, que la vinculación de la Hermenéutica con varios campos del saber, es como se ha visto aquí, una preocupación de varios investigadores en la actualidad, y me parece muy importante su estudio en tanto puede aportar elementos de análisis, tanto teóricos como metodológicos.

1.3. Conceptos hermenéuticos

A lo largo de los diferentes estudios en el campo de la Hermenéutica han aparecido y se han configurado algunos elementos que forman parte del proceso mismo de interpretación. Cada uno de estos elementos se ha enriquecido con los aportes de distintos autores. A continuación hago un recorrido por dichos elementos de modo que podamos entender en qué consiste la teoría de la Hermenéutica para poder vincularla después con el campo pedagógico.

1.3.1. Pre-comprensión (pre-juicio)

Schleiermacher había desarrollado el tema de la ‘estructura previa del comprender’ que era una especie de cadena que unía las palabras con sus obras, y estas con la literatura, cuando la Hermenéutica tocaba únicamente el ámbito de la lengua. De este modo se puede entender que la condición imprescindible para entender la literatura se encontraba en la obra literaria, y que para entender ésta se requería de la palabra, convirtiendo a cada una en presupuesto de la anterior. El tema lo desarrollará Heidegger años más tarde, al mencionar que la comprensión²⁴, no se puede realizar sin una presuposición. Este elemento fundamental es llamado por él ‘estructura del previo’ formada por el ‘ver’, el ‘tener’ y el ‘concebir’ previos en los que manifiesta que toda interpretación está determinada por quien interpreta, siendo ésta una ‘condición de posibilidad’ para el círculo hermenéutico. Heidegger manifiesta que “La interpretación se funda en todos casos en un ‘ver previo’ que ‘recorta’ lo tomado en un ‘tener previo’ de acuerdo con una determinada posibilidad de interpretación” (Heidegger, 2007:168), es decir que al interpretar siempre se torna la vista hacia aquello que se posee, de modo que ya se delimita la comprensión a los elementos que se tienen a la mano. “La interpretación se ha decidido en cada caso ya, definitivamente o con reservas, por unos determinados conceptos; se funda en un ‘concebir previo’” (Heidegger, 2007:168). Es inconcebible, por lo tanto, una interpretación que parta de cero y que se lleve a cabo sin supuestos anteriores.

Esta ‘estructura del previo’ es lo que se conoce con el nombre de precomprensión o bien, prejuicio. Se trata de todo aquello que el ser humano posee intelectual y empíricamente antes de acercarse a un objeto o texto. No se trata de un prejuicio entendido como ‘juzgamiento anterior’, según el cual nos hacemos una idea de ‘x’²⁵ antes de poseer la evidencia necesaria para afirmarlo, o incluso experiencia directa con ‘x’. Si bien cabe mencionar que dichas ideas negativas también actúan como precomprensiones en tanto son producto de imaginarios sociales, pero no agotan el significado del término a nivel

²⁴ Si bien puede entenderse que el término “comprensión” es equivalente al de “interpretación”, hay un matiz importante de señalar sobre los mismos, y es que “Al desarrollo del comprender lo llamamos interpretación” (Heidegger, 2007:166). Es decir que la comprensión es un proceso hermenéutico que acarrea consigo la interpretación como resultado.

²⁵ En este caso utilizo “x” para referirme a todo aquello de lo que podemos formarnos prejuicios en sentido negativo, es decir personas, culturas, etnias, hechos, trabajos, etc....

hermenéutico donde tanto las visiones negativas como positivas actúan como prejuicios de carácter intelectual (Coreth, 1972).

Un ejemplo puede servir para desarrollar mejor el asunto: el efecto mediático ha hecho que se mire a la juventud en dos vías, por un lado con una actitud ‘idealizante’, viendo en ellos la esperanza para el futuro, y por otro ‘estigmatizante’ al considerarlas una especie de mal social (Cerbino, 2000). Pues bien eso ha provocado que al mirar a un joven por ejemplo vestido con los pantalones anchos, la gorra al revés y la camiseta bien larga se piense enseguida en él como ‘peligroso’ y se lo evite²⁶; de la misma manera al ver a un joven con terno dando un discurso, lo más probable es que se le aplauda y se le recuerde lo importante que es él para el futuro. En ambos casos hacemos uso de una precomprensión para interpretar a dichos jóvenes, pues dentro del marco social hemos aprendido ciertas ideas respecto del tema. En el primer caso hacemos uso del prejuicio en sentido negativo; en el segundo, del prejuicio en sentido positivo. Sin embargo, la precomprensión (o el prejuicio hermenéutico) no se trata solamente de la idea cultural que lanzamos sobre aquello que vemos, va mucho más allá pues introduce presupuestos intelectuales formados de muchas fuentes y que apoyan el prejuicio²⁷.

Así, se puede descubrir que las ideas previas que poseemos, sirven para interpretar aquello que se presenta ante nosotros, como un ‘texto’. En el mencionado ejemplo de las juventudes, uno lanza precomprensiones desde la cultura, pero también desde la psicología que intenta definir etariamente a la juventud²⁸, o desde la misma experiencia en el caso de que quien interprete se considere a sí mismo como joven. Se trata de todas las ideas previas respecto de lo que se interpreta.

Cualquier conocimiento que se posea antes de presentarse ante el ‘texto’ para interpretarlo es ya una pre-comprensión. No importa que este tenga carácter de bueno o

²⁶ Mauro Cerbino es un investigador en el tema de juventudes, que ha realizado varios estudios especialmente en relación a los Latin Kings y a cómo miran los medios de comunicación a las juventudes. Se constatan en sus estudios cómo los titulares de la prensa acentúan en ciertas características que crean imaginarios sobre este sector de la sociedad.

²⁷ Estas ideas son tomadas del mismo texto de Mauro Cerbino.

²⁸ Si bien los estudios actuales apuntan a una definición no etaria de la juventud, la cual comparto, menciono este aspecto pues en el imaginario colectivo es una idea generalizada pensar que joven es quien tiene una edad particular.

malo para la cultura que lo regula todo²⁹, sino simplemente que sea parte del individuo que la posee. Esta precomprensión, es además, esencialmente abierta, de modo que puede irse llenando de nuevas ideas y se amplía en lo que conocemos como ‘horizonte de comprensión’. El carácter abierto de la precomprensión “abre la posibilidad de una apropiación intelectual de nuevos contenidos y relaciones de sentido, lo que quizás refute o justifique incluso nuestra precomprensión de hasta ahora” (Coreth, 1972:115).

1.3.2. Texto

Al abordar el concepto de “texto” aparece inmediatamente una dificultad lingüística y conceptual. Si se escucha dicha palabra en medio de una conversación o se la lee en un libro, inmediatamente nos vendrá a la mente la definición común de dicho término: texto como una unidad formada de enunciados u oraciones con sentido. Pero para la Hermenéutica ¿qué es un ‘texto’? ¿Cómo se amplía dicha categoría en medio de la teoría de la cual estamos hablando? Es importante comenzar entonces, aclarando que desde el punto de vista de la teoría en cuestión, ‘texto’ es un concepto que va más allá de la definición comúnmente utilizada y por lo tanto necesitamos adentrarnos un poco en el “juego de lenguaje”³⁰ que se emplea en la Hermenéutica.

Algo se ha trabajado en páginas anteriores para poder comprender algunas ideas, sobreentendiendo que ‘texto’ es un término neutro que designa “cualquier objeto cultural de investigación” (Payne 2008:617). Es decir se trata tanto de escritura, como de una actividad artística o cultural, o bien un espacio físico como la ciudad, o bien una persona o grupo de personas, o bien una forma de conocimiento. Para el uso hermenéutico, texto es todo aquello que se presta a la interpretación en un momento determinado. No se trata de reducir la palabra texto y concluir que texto es absolutamente “todo” lo existente, no se

²⁹ Al hacer uso de los adjetivos “bueno” y “malo” no se pretende hacer juicios de valor. Siendo la cultura la que actúa como reguladora, se trata que desde allí se vaya determinando que es en cada caso lo positivo o negativo. Un ejemplo podría ser la conocida hospitalidad de los esquimales que ceden a su esposa a los visitantes, para que tengan relaciones, considerado por supuesto este acto como bueno, mientras que otras culturas verían dicha tradición incluso con cierta repulsión.

³⁰ “Juego de lenguaje” se refiere a la pluralidad contextual en que es utilizado un término. Según Wittgenstein (2008:116) las palabras se las aprende, no solo por adecuación palabra-objeto como pensaba S. Agustín, sino desde el uso que tiene la palabra dentro de un contexto de vida. “Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo” escribirá en su *Tractatus lógico-philosophicus*.

trata de eso, sino más bien que todo lo existente en un momento dado puede constituir un texto en tanto hacemos uso de él como objeto de interpretación (Coreth, 1972).

Se puede entender el ‘texto’ acercándose al concepto filosófico de “cosa” no como un algo indeterminado, o que se utiliza cuando se desconoce cuál es el término que se utilizará, sino como “todo contenido del hablar y del entender, dotado de sentido” (Coreth, 1972:74). El uso de “texto” y no de “cosa” podría explicarse mejor siguiendo la explicación del sentido lingüístico de “cosa”:

Con todo la cosa no se <da> inmediatamente sin mediación lingüística. La cosa resulta mostrada precisamente por la afirmación lingüística, hecha accesible al entender y abierta en su sentido. La mirada a la cosa significa, por consiguiente, no un saltarse la mediación lingüística, aunque el lenguaje, por encima de sí, alude a la cosa. El entender lingüístico exige, pues, la mirada a la cosa, pero la cosa en sí resulta abierta por el lenguaje. El entender la cosa y el entender el lenguaje se condicionan mutuamente y se determinan uno a otro; uno se muestra como mediado por otro (Coreth, 1972:74)

Texto refiere pues a la ‘cosa’ con sentido, en tanto aquella es mediada por el lenguaje como único medio de interpretación. Y así se puede concluir que ‘texto’ es aquello que existe en medio de nosotros, y que ‘está a la vista’ (Heidegger, 2007) para poder interpretarse. Por ejemplo, al leer una poesía seguramente en nuestro intelecto se produce todo un proceso importante que nos permite “entender” aquellas palabras y darles un sentido³¹. Lo mismo pasa cuando se ve un avión aterrizar, un paisaje natural en medio de algún viaje, o incluso a una persona con un vestido particular, que llama la atención. El momento en que se interpretan dichos acontecimientos, tanto la poesía, como el avión, o el paisaje, o la persona son “textos” que se dotan de sentido.

Ahora bien, en cualquiera de estos casos colocados a manera de ejemplo, la interpretación depende de dos factores:

1. La complejidad del texto interpretado: No es lo mismo interpretar un cuento infantil, una poesía o un ensayo filosófico, así como no es lo mismo hacer este proceso con nociones que hacerlo con verdaderas

³¹ Considero que el ejemplo de la poesía puede ayudar mucho en tanto leer una poesía es sobreinterpretar algo, puesto que quien la escribió ya interpretó un ‘texto’ convirtiéndolo en otro por medio de palabras. Es decir, leer poesía es hacer una interpretación de una interpretación, acercarnos a un texto que habla de otro texto.

categorías, como por ejemplo la educación o la sociedad. La complejidad del texto depende, en definitiva, de la extensión que el mismo posea en cuanto concepto (Van Dijk, 2004).

2. Las precomprensiones que poseamos y el contexto desde el que realizamos la interpretación. Es aquí donde aparece el ‘mundo de sentido’ (Heidegger, 2007).

1.3.3. Mundo

Nuevamente nos encontramos ante un problema lingüístico que debemos superar, pues sin duda la palabra “mundo” la entendemos como sinónimo de planeta, como espacio donde se desarrolla la vida.

Sin embargo, y superando el concepto, asumimos que todo el proceso hermenéutico se realiza en un determinado con-texto, es decir, toda lectura de un texto, se realiza en un ‘mundo’ o en un ‘lugar de vida’. Este mundo es un ‘mundo de sentido’ en tanto interpretar es ‘dar un sentido’. El mundo de sentido considera diversos aspectos de la realidad, en el caso de una persona por ejemplo, su tiempo y su espacio, lo que los autores desde sus diferentes posturas han llamado ‘historicidad’, ‘mundanidad’, ‘tradición’³². Se entiende entonces, que el mundo es el con-texto, es decir aquello que precisamente está como envolviendo el texto que va a ser interpretado.

La totalidad del mundo del ser humano consta de algunos elementos que es importante tomar en cuenta, por ejemplo la ‘constitución esencial’³³, es decir aquello con lo que cada persona nace, antes de ser regularizado por la cultura, aquellos aspectos biológicos, genéticos o psicológicos que por supuesto, repercutirán posteriormente en el ‘mundo particular’, el cual es un segundo elemento, y está referido a la experiencia en medio de otras personas y otras realidades. Se trata de la experiencia de la cultura de la cual se forma parte y que de una u otra manera nos absorbe y nos constituye

³² Los términos historicidad, mundanidad y tradición han sido trabajados por Dilthey, Heidegger y Gadamer, respectivamente. Quieren remitir al contexto en el que una persona está ubicada para interpretar un texto que también está ubicado en otro contexto. Anteriormente se ha mencionado algo al respecto.

³³ Si bien se habla de constitución esencial, no se trata de una esencia en el sentido metafísico sino de aquello que inicialmente constituye a un ser humano, a sabiendas que con el paso por la cultura incluso dichos elementos considerados esenciales se van transformando.

existencialmente. Efectivamente en el trato con los objetos que utilizamos y con las otras personas con las cuales tratamos, comprendemos relaciones de sentido y de finalidad, que penetran en nuestro mundo, llenándolo. (Coreth, 1972).

Sin embargo, “nuestra experiencia del mundo es siempre limitada, pero al mismo tiempo jamás cerrada” (Coreth, 1972:87). Se trata de comprender que al ser parte de una cultura y poseer una gran cantidad de conocimiento, nos resulta imposible abarcar todo individualmente, y a pesar de ello el mundo es abierto, y por ello puede ampliarse cada vez más, constituyendo nuevos espacios de vida. Un ejemplo podría servir para aclarar este ‘estado de abierto’³⁴ (Heidegger, 2007): Si se observa un bebé podría imaginarse su “mundo” girando en torno a sus padres, a algunos juegos, a algunos sonidos, y a un espacio físico particular. Si se lo observa más adelante el mundo de esa persona ha cambiado significativamente, podría estar referido a un tipo de música, a un estilo de moda, a unos cuantos amigos, y si se lo observa aún más adelante, seguro su mundo estará referido quizá a una familia, a un trabajo, en fin. La apertura del mundo posibilita que éste se vaya completando y transformando.

Volviendo nuevamente a Wittgenstein quien nos recuerda que el mundo es una construcción establecida por el lenguaje. En su proposición 1.1. nos dirá que “el mundo es la totalidad de los hechos, no de las cosas”. Y más adelante que “el mundo se divide en hechos” (Wittgenstein, 2007:16). El hecho es aquello que posibilita la conexión entre dos cosas, mientras que las cosas por sí mismas no pueden dividirse en más cosas, pues dado el caso ya no serían tal, sino hechos. Se establece entonces una especie de extensión conceptual donde primero se encuentran las cosas, las cuales juntas forman los hechos que a su vez juntos forman el mundo. Es importante el aporte del filósofo pues el mundo hermenéutico estará conformado precisamente por hechos que son un cúmulo de cosas. Un ejemplo puede ser un profesor de secundaria. Su vida estará conformada por hechos que lo fueron llevando a ejercer la profesión de la docencia. Algún signo de vocación cuando niño, una excelente educación recibida por alguno de sus antiguos profesores, un libro que leyó, un amigo que lo inspiró, una oportunidad laborar, en fin. Estos hechos juntos forman

³⁴ Al hacer un análisis del “ser-ahí” y la verdad, Heidegger (2007), habla del “estado de abierto” en estos términos:

“A la constitución del ser del “ser ahí” es inherente esencialmente un “estado de abierto”. Este estado abraza el todo de la estructura del ser que se hizo explícita en el fenómeno de la cura” (p.242)

parte del mundo personal de dicho profesor. Y cada hecho tiene a su vez varios factores que fueron configurándolo, y que de una u otra forma también serán parte del mundo personal en tanto son unidades menores del mismo.

Para finalizar, Heidegger manifiesta que el mundo es un ‘mi mundo compartido’. La posibilidad de un mundo completamente personal es imposible. Todos los mundos tienen puntos de unidad que hacen que la configuración de un ser humano sea al mismo tiempo la configuración de otros con él. La identidad de varios grupos comprueban que nadie puede ser, por ejemplo, un rockero solitario, y que parte de ser rockero es identificarse con el mundo de un grupo de personas. El mundo del ser-ahí, es un mundo del ser con otros. El ser, siempre estará referido a otros seres humanos que son parte del mundo. Cada persona, además de preocuparse por sí mismo, se preocupa de otros seres humanos por lo que su mundo es además un mundo público. (Lobosco y otros, 2004).

1.3.4. Horizonte de sentido (de comprensión)

El horizonte de sentido u horizonte de comprensión según Heidegger, es una dimensión teórico-conceptual con la que un ser humano se acerca a un texto para interpretarlo (Heidegger, 2007). En otras palabras es aquello que me permite comprender, dar sentido a un texto. En un apartado anterior manifestábamos que se trataba en el fondo de la suma de las precomprensiones, o más bien de las mismas precomprensiones que, gracias a su ‘estado de abierto’ se van configurando con las experiencias y acontecimientos que son parte de la historicidad. Sin embargo, no hay que confundirlas con las mismas puesto que no se trata de experiencias aisladas o de ideas que no guardan relación entre sí, sino del corpus teórico que vamos generando a partir de cada una de las vivencias en nuestra vida.

Las precomprensiones son el conjunto de ideas que poseo antes de la interpretación, mientras que el horizonte de sentido es la categoría desde la que realizo dicha interpretación. Por ejemplo, en el caso de tener al frente una poesía como objeto de interpretación, nos encontramos con varias precomprensiones: el conocimiento de las ideas básicas o las palabras que forman la poesía, el juicio que nos hagamos del autor, el testimonio de aquel que nos recomendó su lectura, la idea inicial que nos hacemos al leer

el título, etc. El horizonte de comprensión nos coloca frente a la poesía con nuestra propia concepción del arte, nuestro conocimiento poético, el conocimiento de la escuela del autor, las ideas básicas y la opinión personal del tema en cuestión, etc. Y al terminar de leer la poesía seguramente nos quedaremos con interrogantes, puede que alguna idea sobre un tema en particular haya cambiado, nuestra concepción de arte y conocimiento del mismo ahora tendrá un nuevo matiz o al menos un nuevo elemento de reflexión. Todo ello permite que el horizonte se haga más grande, es decir, hemos añadido un plus a nuestro conocimiento, es el “estado de abierto” actuando (Heidegger, 2007).

Ahora bien, es importante tomar en cuenta al momento de la interpretación, el tema de la validez. Desde la lógica se conoce que un argumento no es válido si su conclusión no guarda una correcta relación con las premisas que lo configuran (Gutiérrez, 2005). El horizonte de comprensión será aquel que haga de juez en relación a la validez de la interpretación. La comprensión de sentido, es decir, el resultado de la Hermenéutica, debe tener suficiente coherencia con las diferentes posiciones que se hayan generado respecto de una interpretación. Esto no significa que no sea posible el disenso, pues de lo contrario los horizontes no podrían fusionarse y crecer junto a otros. Se trata más bien de una consecuencia de argumentos sólidos producto de un horizonte de comprensión cuyos límites permiten hacer una interpretación. Nuevamente los ejemplos, como auxiliares pedagógicos³⁵, pueden servir para aclarar un poco estas ideas: si yo veo una silla no podría interpretarla como una mesa. Así mismo, si yo veo un color particular no podría interpretarlo como un objeto o un número. Hay de por medio un criterio de interpretación, en este caso un ‘contrato comunicativo’³⁶, por el que asumimos que dichos objetos solo pueden tener una interpretación que ha sido utilizada desde hace mucho tiempo y que todos utilizamos en el mismo sentido. Ahora bien, si alguien se acerca y dice que la silla es de hecho una mesa, seguramente pensaríamos que aquella persona está equivocada, puesto que asumiríamos que su interpretación lo está. A este nivel las interpretaciones actúan más

³⁵ A lo largo del texto se han venido mostrando algunos ejemplos que pretenden explicar mejor las ideas respecto de cada tema. Valga la aclaración respecto a los mismos, en tanto dichos ejemplos solo sirven como ayuda para una mejor comprensión de los conceptos y juicios elaborados. Un concepto nunca es la totalidad de la idea y de hecho, su extensión es muy limitada pues no completan la comprensión sino solo la complementan.

³⁶ Utilizo la expresión contrato comunicativo, en referencia al contrato social de Jean Jaques Rousseau quien manifiesta que existe un acuerdo entre un grupo de personas que gozan de la facultad para llegar a establecer ideas compartidas reales o hipotéticas sobre asuntos de índole política o de orden social. En este caso quiero referir en el mismo sentido al acuerdo por el que todos denominamos de una misma forma a un objeto dependiendo del contexto (mundo) en el que nos encontremos.

bien como signos y no tanto como símbolos con múltiples posibilidades de comprensión. Se puede asumir ahora que la silla ha sido colocada en una obra de teatro en la que se ha puesto una piedra mientras un danzante teme acercarse a la misma. Cada uno de los espectadores de la obra de teatro poseerá un horizonte de sentido que le dará un significado a la silla: su vida aplastada por el peso de la dificultad, su trabajo estancado, su libertad oprimida, en fin. En este caso, podríamos imaginar un diálogo en torno a la obra donde cada uno pueda expresar cómo comprendió la escena. Cada uno manejará su propio horizonte de comprensión, los cuales irán fusionándose hasta hacerse más completo, finalmente podrían llegar a un acuerdo sobre el significado de dicha escena, es lo que se llama 'consenso'³⁷. Cada una de las interpretaciones particulares se reviste de cierta validez que solo es completada por el diálogo, incluso la opinión del autor puede configurarse con las otras opiniones (Dilthey, 2000), incluso en lo referente a la cultura, volviendo a la interpretación aún más válida.

El horizonte está conformado por la subjetividad, así que cuando dos personas se acercan a interpretar un texto, lo más probable es que existan algunos acuerdos y algunos desacuerdos de interpretación. Esto se debe a que los horizontes con los que se acercan a interpretar un mismo acontecer resultan ser diferentes, por lo que es importante el proceso del 'cruce de horizontes' (Heidegger, 2007). Cada uno aporta a la interpretación de modo que tanto el horizonte particular de uno de los lectores crece, como el horizonte de quien hace una lectura diferente. Hoy en día muchos diarios permiten que los clientes accedan en sus páginas web a las noticias que publican, de modo que puedan comentarlas e incluso debatir, esto además de ser un instrumento que asegura la participación de la sociedad permite que los horizontes de comprensión de muchas personas se amplíen en tanto puede llenarse de conocimientos diversos y de ideas nuevas. Eso es lo que se denomina cruce de horizontes de comprensión.

1.3.5. Círculo hermenéutico

Una idea simple, pero a la vez compleja, subyace a la comprensión del círculo hermenéutico. Es el hecho de que no se puede comprender una parte de un todo, si antes no

³⁷ El tema del consenso será tratado más adelante como configuración de saberes, en tanto es un punto importante de una pedagogía Hermenéutica.

se tiene una noción del todo, así como no se puede comprender el todo, si no se tiene idea de sus componentes. Veamos un poco qué significa dicha premisa.

Cuando los diferentes textos que existen en el mundo son comprendidos, es decir han pasado un proceso de interpretación, entonces ‘adquieren sentido’ para aquel que las comprende. Sin embargo, el proceso de comprensión de sentido requiere de presupuestos y horizontes que permitan la interpretación; y como lo hemos venido explicando en líneas anteriores, el resultado de la interpretación permitirá la ampliación de conocimientos respecto de aquello interpretado. Pero ¿qué pasa con el resultado del proceso hermenéutico? ¿Se puede decir sin más que es la conclusión de un proceso reflexivo, más allá del cual es imposible avanzar? La respuesta la desarrolló de alguna manera Hegel (Gadamer, 2005), cuando hablaba de la historia y el pensamiento como dialécticos³⁸, como un proceso en que una tesis, con su antítesis, llegaban a una síntesis que se convertía en una nueva tesis. Precisamente podríamos afirmar que el resultado de un proceso hermenéutico se vuelve un nuevo texto, listo para interpretarse por nuevos ojos y nuevos horizontes. Pero también concluimos que antes de la interpretación primera ya existe un proceso ‘dialéctico’ que hay que considerar. En ‘El Ser y el Tiempo’ se expresa de esta forma: “toda interpretación que haya de acarrear comprensión tiene que haber comprendido ya lo que trate de interpretar. (Heidegger, 2007:170).

Efectivamente, nadie se acerca vacío a aquello que se encuentra en el mundo, sino que ya se posee una serie de precomprensiones que son arrojadas al momento de interpretar el mundo para posibilitar el comprender. El momento en que ya comprendo aquello que se me presenta en el mundo surge una nueva precomprensión como consecuencia de la ampliación del horizonte de comprensión, y al acercarme nuevamente a ello, se produce otro tipo de captación y un nuevo comprender. Esto es lo que se denomina ‘círculo hermenéutico’.

Se podría pensar que se trata entonces de un círculo vicioso, que retorna siempre al mismo punto de partida, sin embargo desde Heidegger ya no se trata de pensarlo así, sino como una tarea positiva en la cual es importante ingresar de modo justo (Heidegger, 2007).

³⁸ Resulta importante mencionar aquí el aporte de Hegel desde la dialéctica, pues precisamente en la actualidad, en nuestro contexto epocal, surge la pregunta por el tipo de trabajo intelectual calificado de dialéctico y además por la posibilidad de una teoría Hermenéutica dialéctica. (Romero, 2005).

Desde esta perspectiva, el círculo hermenéutico resulta ser más bien una especie de espiral en el que cada vez que uno se acerca a interpretar vuelve a un primer punto como en el que se hallaba antes de la interpretación, pero ampliado pues cada acto interpretativo es para un ser humano una intensificación de su ‘horizonte de sentido’.

La modernidad había concebido la historia y el pensamiento en un solo sentido y por lo tanto con un punto de partida fijo, por lo que la idea del círculo hermenéutico resulta novedosa en tanto refuta la posibilidad de tal principio o comienzo absoluto. La importancia de la idea radica en que no se trata solamente de la idea del conocimiento, sino de la vida misma que “se constituye en la circulación del que comprende hacia lo comprendido, y viceversa, de modo que siempre se da una anticipación de lo que se comprende, que va siendo luego corregida, por una suerte de retroalimentación, en el encuentro reiterado con ese exterior que se intenta comprender” (Dilthey, 2000:76).

Un ejemplo que permita una mejor comprensión: al estudiar lenguas extranjeras por ejemplo inglés, aparecen ciertas palabras que no se comprenden puesto que nunca se las ha escuchado, sin embargo, en medio de la frase en la que dicha palabra se encuentra colocada, se puede inferir inmediatamente una aproximación bastante cercana del significado real³⁹ de la palabra desconocida en el idioma propio. Lo mismo podría decirse cuando algún niño o joven lanza alguna expresión completamente desconocida e incluso sin sentido, pero al ver qué es lo que se encuentra haciendo o de qué trataba la conversación se lograría reconocer que su sonido, a veces incluso onomatopéyico, se refiere quizá a un sentimiento de indignación o algo por el estilo.

Ahora bien decíamos que el círculo hermenéutico es más bien una espiral Hermenéutica puesto que el mismo no puede ser cerrado ni clausurado por el intérprete, ni por ninguna personas que realice el acto del comprender. Además hay una idea mucho más profunda en relación a este proceso, y es el hecho de que nosotros formamos parte del

³⁹ En el fondo, las traducciones de idiomas distintos del propio siempre serán aproximaciones al significado real de lo que el autor quiso expresar en ella. Esto es importante tomar en cuenta en relación al mundo hermenéutico en el que nos movemos, como ya lo he indicado en anteriores ideas. Heidegger (2000) en su libro “Carta sobre el humanismo”, coloca un ejemplo bastante claro respecto de la palabra “hay” que en español se entiende fácilmente como indicación de que algo ocupa un lugar o espacio determinado: “hay tres casas”. En francés “Il y a”, traducido generalmente como “hay” en español, podría traducirse literalmente como “él se tiene”? o “él se da”?, no alcanzando siquiera la amplitud de la palabra en alemán “es gibt” en el que “se da” es realmente una categoría existencias donde “se” es el ente y “da” su propiedad.

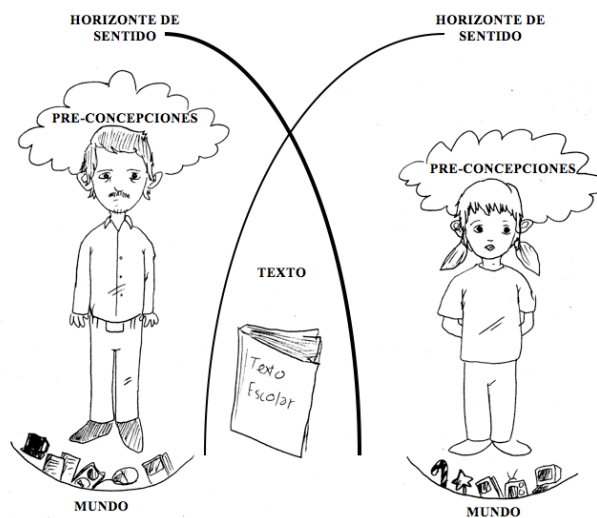
proceso al que pertenecen los objetos de nuestra propia interpretación (Vattimo, 1986). “No es posible volver a ser Platón, fundirse con él en una sola alma, sino participar con él en un sentido común” (Dilthey, 2000:77).

Por otro lado, uno no comprende en retroceso, de modo que cada comprensión será siempre ir hacia adelante y significará un avance en el proceso de interpretación, una salida del círculo que crea uno nuevo para ser objeto de interpretación. Círculo del cual es imposible escapar y salir, y además que nos lanza siempre hacia un nuevo comienzo.

1.3.6. Acto hermenéutico

Hasta la actualidad, la Hermenéutica ha llegado con muchas modificaciones gracias a los significativos aportes de sus pensadores más importantes. Con el afán de sintetizar el proceso hermenéutico y tratar de explicarlo, se presenta un gráfico y su consecuente explicación. Ya que el mismo es una síntesis y no podrá abarcar la totalidad del proceso, es necesario analizarlo desde los apuntes anteriores.

Con el propósito de ir haciendo camino hacia la vinculación de la Hermenéutica con la pedagogía, el texto propuesto en el ejemplo es precisamente un texto escolar, y los intérpretes un docente y una estudiante. Sin embargo trataré de que el análisis aquí presentado sea mayoritariamente filosófico, para después hacerlo a nivel pedagógico.



Fuente: Elaborado a partir de los apuntes de las clases de ‘Hermenéutica’ en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, cuyo profesor fue el Dr. Darwin Reyes. Dibujo: Miguel Noboa (quien fuera mi estudiante de filosofía en el Colegio Hermano Miguel La Salle).

1. Se encuentran dos seres humanos, en este caso intérpretes, frente a un texto, que puede ser cualquier objeto, imagen, palabra, que se nos venga a la mente. En este caso se ha escogido, por su significado en este trabajo, un libro escolar. Cabe indicar que el otro ser humano también puede ser texto del otro.
2. Cada uno de los seres humanos frente al texto tiene en su cabeza, una serie de pre-comprensiones producto de la cultura en las que se han desarrollado. En el caso de la persona mayor, las precomprensiones serán mayores en cantidad básicamente por el tiempo vivido.
3. Así mismo, cada uno de ellos se encuentra en un mundo en el que contextualizan su acercamiento al texto, es decir, cada uno lee el mismo desde un determinado con-texto. Es importante mencionar que el 'texto' en mención también posee su propio mundo, aunque en el dibujo no esté representado. Por supuesto se trata de un mundo mucho más simbólico que el mundo de sentido de los seres humanos.
4. Con su horizonte de comprensión, marcado con línea gruesa en el gráfico, uno de ellos se acerca al texto para interpretarlo. Sigue el siguiente proceso poco consciente⁴⁰: 1) Arroja sus pre-comprensiones frente al texto, 2) Integra a su interpretación, su propio mundo y el mundo del texto, 3) Comprende (es decir, interpreta) el texto desde su horizonte de comprensión, 4) Amplía su horizonte y sus pre-comprensiones, 5) Hay un cruce de horizontes entre el horizonte del texto y el del ser humano.
5. El otro ser humano realiza de la misma manera la interpretación del texto presentado, sacando quizá conclusiones diferentes a las del primero. Si la interpretación la realizaran el uno del otro y viceversa, se haría más patente el cruce de horizontes. El cruce de horizontes abre el diálogo que generará la ampliación de los 'horizontes de sentido' de los dos seres humanos, convertidos en textos.

⁴⁰ Consciente se refiere a la apropiación de algo. Aquí intento significar que el proceso no es percibido por nosotros con total conocimiento de causa.

De esta manera se ha llegado a la comprensión, efectuada gracias a un proceso de interpretación. Valga manifestar que se trata de un proceso que hacemos a diario, nuestro cotidiano está lleno de procesos hermenéuticos, verdaderos hechos que permiten entrar en diálogo con el mundo y apropiarnos de él aunque sin cosificarlo. Manfred Frank (1992) se manifiesta precisamente en contra de la reificación a la que condujeron, según el autor, las ideas de Heidegger, el postestructuralismo y la filosofía analítica, al tomar el enfoque de la subjetividad como único posible (Payne, 2002). Por ello, es importante evitar ver al sujeto como dueño del lenguaje y colocar la importancia en el lugar que ocupa el código, en lugar de hacerlo en los intérpretes, o en el “ser”. En este sentido quisiera introducir un apartado importante desde el contexto en el que nos encontramos y desde el que se escribe este estudio, a saber, el contexto latinoamericano y sobre todo andino que permea muchos ámbitos de la realidad de cada poblador de estas tierras. Inicio por supuesto haciéndome una pregunta parecida a la que se hacía Estermann (1998), sobre la posibilidad de una filosofía andina. Mi pregunta sería ¿Es posible una Hermenéutica andina?

1.4. Esbozos para una Hermenéutica andina

Josef Estermann establece un estudio desde sus vivencias en medio de los poblados latinoamericanos sobre la posibilidad de una Filosofía Andina, con la limitante de que la cuestión filosófica es meramente occidental. Él manifiesta la cuestión de su estudio y su preocupación en los siguientes términos:

Filosofía es un fenómeno surgido en las costas mediterráneas de habla helena⁴¹ en el siglo VI a.C., por lo tanto, cada expresión filosófica no-occidental tiene que demostrar su “filoficidad” a la medida del arquetipo griego-occidental (Estermann, 1998:14).

Ahora bien muchos de los presupuestos del arquetipo griego occidental no podrían conjugarse lo suficiente con las ideas de la cultura de nuestros pueblos para poder entrar en la categoría de filosofía, de hecho ‘lo andino’ siempre entra en el plano de lo cultural o de lo cosmológico a lo sumo, sin mayor trascendencia. “La supuesta “filosofía andina” no cumple con varios de los criterios auto-determinados por la filosofía occidental” (Estermann, 1998:42). Sin embargo, se puede establecer una verdadera filosofía de los pueblos ancestrales en tanto se trata de cómo los distintos pueblos piensan sus propias

⁴¹ Se ha cambiado la palabra griega por helena.

costumbres y su propia historia. Esta posibilidad de concebir el pensamiento de los pueblos andinos, solo puede ser posible desde la postmodernidad.

“La filosofía andina es ciertamente para el hombre postmoderno una pieza muy interesante en el mosaico multicultural del mundo reducido básicamente a categorías estéticas” (Estermann, 1998:43). De modo que sí es posible filosofar desde lo andino, considerando que esta manera de pensar es la que mejor configura el modo de ser de nuestros pueblos. Desde el punto de vista de la Hermenéutica, nos encontramos en primer lugar con lo andino como mundo de sentido de las personas que forman parte de los países de Latinoamérica, con la subyacente idea de que siempre es importante considerar las formas culturales de pensar para poder analizar tanto el mundo como las preconcepciones que actúan como una especie de visión común del mismo mundo.

En el caso particular del mundo andino, se puede decir que en general existen modos de ser que están permeados por el modo de pensar de los pueblos ancestrales. En este sentido existen varios ejemplos que pueden argumentar la importancia de pensar Hermenéuticamente nuestra sociedad desde lo andino. Tanto a nivel lingüístico como espiritual y cultural, existen varios aspectos que tienen mucho de andino. Nuestra manera de hablar español está llena de diminutivos (poquito, salsita, risita); de expresiones ablandadas (uno no dice “estoy enojado” sino “estoy medio enojado”); de palabras cuyo significado fue satirizado por el poder (como longo que significa joven o runa que significa ser humano). A diario hacemos uso de expresiones auténticamente kichwas y por supuesto esto pasa en cualquier lugar en el que los poblados antiguos se mezclaron con los conquistadores.

Pues bien, considerar lo andino y su filosofía como mundo de sentido de nuestros pueblos tendrá necesariamente que pasar por los siguientes principios:

1. **Principio de relacionalidad:** en el pensamiento andino no tiene cabida la concepción de “universo” sino la de “duoverso”, pues desde el principio existe la paridad complementaria. Este principio manifiesta que todo está relacionado con todo, por lo tanto el hombre es también es un puente que sirve para relacionar los objetos. No se puede entender al ser humano como un “individuo” desde la

perspectiva occidental, pues solo podrá ser una entidad en la medida en que se relaciona con otros y con el mundo en general. Esto es importante en la comprensión de nuestras sociedades pues lo importante en la lógica andina no es el elemento, sino la relación. Un ejemplo al respecto: Si tenemos $2 + 2 = 4$, lo importante para la filosofía occidental serán cada uno de los números que componen el ejercicio, de hecho lo importante es la respuesta que dos elementos puedan generar. En la filosofía andina, lo más importante será la relación existente entre estos dos números, es decir el más (+), el puente entre dos entes.

2. **Principio de correspondencia:** debido a que todo está relacionado con todo, los distintos campos de la realidad se pertenecen unos a otros de una manera armoniosa, es decir de un modo mutuo y bidireccional. Este principio actúa sobre todo en lo simbólico, ritual, celebrativo y afectivo puesto que a la correspondencia implica de alguna forma la dependencia en la que se hallan el ser humano respecto del cosmos y viceversa. Una expresión puede ayudar a entender mejor este principio, y es aquella que desde el sentido ecológico nos viene recordando que “La Tierra no nos pertenece, nosotros pertenecemos a la Tierra”⁴².
3. **Principio de complementariedad:** en consonancia con los anteriores principios, nada puede existir por sí solo, sino que siempre co-existirá con su complemento. Es decir que cada objeto es incompleto y solo puede ser completado gracias a su opuesto. Lo podemos observar en absolutamente todo: cielo-tierra, sol-luna, claro-oscuro, verdad-falsedad, día-noche, hombre-mujer, masculino-femenino, etc. Desde este principio se pueden entender que los presupuestos de la filosofía occidental puedan resultar incomprendidos desde esta perspectiva sobre todo cuando subyace un acentuado discurso de la individualización y egocentrismo del

⁴² Otra traducción: “Nosotros somos parte de la tierra, y ella es parte de nosotros”. La historia cuenta que la expresión aparece en una carta del jefe indio Seattle, al presidente de los Estados Unidos Franklin en 1854 cuando el mismo se dispuso a comprar una amplia extensión de territorio indio. Sin embargo parece que tal carta nunca existió pero sí un discurso muy elocuente en que el jefe indio se manifiesta en contra de ello, culminando con otra famosa frase “Es el fin de la vida, y el comienzo de la supervivencia”. Se aclara que la frase ha sido utilizada en la actualidad en los procesos de lucha de algunos movimientos sociales como los Sin Tierra en Brasil, y en general, en los Foros Sociales que abordan temáticas relacionadas a la ecología y el Buen Vivir. En <http://www.anundis.com/profiles/blogs/termina-la-vida-y-empieza-la-supervivencia-carta-del-jefe-indio> (8 de agosto de 2012)

ser humano. El nuevo espíritu de la época “Hazte rico, olvídate de todos, menos de ti mismo” (Chomsky, 2007:49), no tiene cabida en la filosofía Andina, como sí lo tendrá el sistema de cooperación y solidaridad que permea la sociedad entera, incluso a nivel económico llamado Sumak Kawsay o Vivir Maravilloso⁴³.

Bajo este principio funciona por ejemplo, la medicina ancestral. Existen plantas cálidas y plantas frías. El momento que alguien se enferma por ejemplo del estómago que se calienta por una gran cantidad de alimentos, la forma de lograr el equilibrio es utilizando como remedio una planta fría. Desde la complementariedad se entiende también que en el mundo andino no se conciba la soltería, peor aún el celibato, contrarios del todo a este principio.

4. **Principio de reciprocidad:** a cada acto que alguien realiza le corresponde como respuesta, a manera de contribución, un acto recíproco. Pero este pago no se trata de un asunto económico, como cuando pagamos el pasaje de bus, sino que va mucho más allá, es un presupuesto de justicia cósmica. Esa es la razón por la cual, por ejemplo, cuando uno visita un pueblo indígena nunca sale de ahí con las manos vacías, pues la simple visita es para ellos un acto de fraternidad humana que debe retribuirse. Es lo que se conoce como “Ranti Ranti”, traducido como “Dando y dando”. Al observar nuestra vida cotidiana y costumbres se puede entender, desde este principio, las razones por las cuales, por ejemplo, cuando se hace colada morada, se la comparte con los vecinos y familiares quienes a su vez comparten las suyas. Es un asunto de convivencia y nuevamente de Sumak Kawsay. Desde esta perspectiva se logra entender también las razones por las cuales existe poco cuidado de los espacios públicos. La no participación por ejemplo en la construcción de las canchas del barrio, representará para el mundo andino un rompimiento de la reciprocidad, lo que hará que no exista apropiación de dichos espacios (Estermann, 1998).

La violación de estos principios romperá el equilibrio, por lo que es importante buscar mecanismos que no afecten a la humanidad en general. El tiempo y el espacio son

⁴³ Si bien la expresión “Sumak Kawsay” se ha traducido de ordinario como “Buen vivir”, trato de recoger en la traducción, el sentido más profundo de la expresión Sumak (maravilloso) en vez de “allí” que en realidad equivaldría a “bueno”.

lo mismo para la sociedad andina por lo que el mundo filosófico leído desde la cultura de nuestros pueblos originarios incluye la temporalidad. En este sentido se puede hacer una relación con la historicidad o mundanidad de la que hablaban los filósofos de la Hermenéutica, con la salvedad de que los mismos, por el hecho de nacer en la cultura occidental se refieren a concepciones lineales mientras que para la filosofía andina, el tiempo es cíclico, retorna a su centro para un nuevo comienzo cada cierto tiempo, como un gran estanque donde una piedra crea círculos concéntricos que siempre salen del mismo punto.

Sin duda puede abrirse camino hacia una Hermenéutica andina, considerando que para interpretar es necesario entender esta cultura y pensamiento a veces tan diverso por nuestra “occidentalidad”, pero también tan cercano por nuestra “andinidad”. Concluyendo este apartado, resulta importante mencionar, desde la experiencia vivida, verdaderas Hermenéuticas y encuentros con el sentido, producidas en el mundo kichwa sobre todo de la región oriental del Ecuador, desde mi trabajo como coordinador de un Proyecto de Cooperación Pedagógica para atender los centros educativos de la ribera del río Napo. Muy temprano en la mañana se despierta la comunidad con un sentido meramente ritual, compartir el agua de Guayusa, muy particular en algunas zonas orientales, pero no solamente para beber de estas hojas, calidad por cierto, sino para contar sus sueños. El anciano del grupo después de escuchar las historias, y meditarlas por un momento comienza a relatar historias del pasado, a comentar ideas de sus ancestros, a recordar anécdotas contadas de generación en generación, y en medio de todo el abanico de palabras el sueño cobra sentido, es interpretado. Podría decir que entonces hay una Hermenéutica andina, realizada como parte de su cultura, y que trasciende la hermenéutica del cotidiano que está presente en los actos de la vida.

1.5. Esbozos teóricos de Hermenéutica y educación

En el año de 1999, Hans George Gadamer, pronuncia una conferencia llamada “La Educación es educarse”, en la que el hermeneuta, en base a sus experiencias, quiere defender que “nos educamos a nosotros mismos, que uno se educa y que el llamado educador participa sólo, por ejemplo como maestro o como madre, con una modesta contribución” (Gadamer, 2000:2).

Desde niños se empieza a aprender en mediación, con personas que están acompañando los procesos de los cuales cada uno es responsable. Puede verse en la idea de la conferencia el sentido de una Hermenéutica de la educación. Es cada uno quien construye su propio horizonte, y por lo tanto todo el sistema educativo no es más que un caminar hacia la construcción de propias ideas y conclusiones. Idea que a más de resultar bastante lógica es en la realidad poco practicada.

La verdad es que a nivel educativo, si bien algunos aspectos propios de la Hermenéutica han sido trabajados desde distintos ámbitos, como por ejemplo el mundo escolar desde la sociología, o las precomprensiones, digamos, desde la psicología, o el diálogo desde la construcción de una pedagogía crítica, aún falta camino por recorrer para pensar la escuela en clave Hermenéutica, es decir desde una perspectiva de construcción conjunta del conocimiento.

Entonces podrían surgir las siguientes preguntas: ¿cómo se podría definir a la Hermenéutica desde la educación, en la actualidad? y ¿por qué vincular a la educación una teoría filosófica que habla de la interpretación? En primer lugar hay que reafirmar a la Hermenéutica como el estudio teórico de la comprensión o interpretación en cuanto tal y además como método capaz de realizar el acto interpretativo. Este acto interpretativo se lo realiza desde una situación concreta ligada a la historia de quien interpreta. “La Hermenéutica debe partir de este principio: el que intenta comprender está ligado a la cosa transmitida y mantiene o adquiere un nexo con la tradición de la cual habla el texto transmitido” (Gadamer, 2006:68).

Luego la interpretación es producto de una serie de subjetividades e ideas que subyacen al pensar humano. “Se trata de descubrir las propias prevenciones o prejuicios y realizar la comprensión desde la conciencia histórica, de forma que el detectar lo históricamente diferente y la aplicación de los métodos históricos no se limiten a una confirmación de las propias hipótesis o anticipaciones” (Gadamer, 2006:67). Por supuesto se trata más bien de poner sobre la mesa las diferentes perspectivas que existen sobre un tema particular, intentando generar un ‘diálogo de prejuicios’, que logre vencer la común idea del ‘Yo tengo la razón’.

En segundo lugar, y siguiendo a Foucault, diremos que solo “hay dos formas de acercarse a la realidad, la formalización y la interpretación” (Foucault, 1968:292). De la primera ya se encarga la lógica, y de la segunda se encarga la Hermenéutica. Y si consideramos como verdadera la afirmación del filósofo mencionado, concluiremos que la educación es de por sí un acto interpretativo en el que el cruce de horizontes se hace más patente cuando, por ejemplo, el profesor explica su propio “horizonte” al estudiante que posee uno diferente y surge de allí la interpretación, sea ésta de un hecho, de una realidad o de un tema en particular.

Considero que la práctica de la Hermenéutica aplicada a la pedagogía puede generar muchos cambios a nivel educativo, si desde la teoría consideramos que el estudiante ‘arroja’ todas sus precomprensiones al escuchar o aprender algo y eso genera un nuevo conocimiento, producto de la interpretación, y como de manera significativa⁴⁴.

Surge la pregunta ¿por qué no concebir una educación donde se pueda mostrar al estudiante muchas posibilidades de elección y se le dé además la posibilidad de ser crítico frente a todas las que se le presenten? ¿Por qué, por ejemplo, no enseñar en la materia de historia, las teorías más pertinentes que existan respecto de un tema en particular, aunque estas sean contrapuestas? ¿No sería esta una mejor forma de mostrar el mundo para que pueda ser interpretado? ¿Y no sería ésta la posibilidad para hacer realidad aquello del “aprendizaje significativo” como una puesta en práctica de esa ruptura en la ciencia llamada “círculo hermenéutico” en la que el estudiante pueda acercarse a su mundo desde sus propias preconcepciones y luego volverse a formar para descubrir algo nuevo? ¿No haría esto realidad las teorías actuales de educación llamadas “críticas” y que propugnan la transformación de la sociedad, a sabiendas, además, de que la teoría juega el papel de horizonte?⁴⁵

La unidad entre la Hermenéutica y la pedagogía es lo que aquí denomino para el estudio ‘pedagogía Hermenéutica’. Podría considerarse un término nuevo, en tanto como

⁴⁴ El aprendizaje significativo desarrollado por Ausubel trata de unir el conocimiento anterior al nuevo, más o menos análogamente se puede comparar a una soldadura halógena en la que no se pueden separar las piezas una vez unidas.

⁴⁵ Se trata del horizonte de comprensión explicado anteriormente.

decía, son pocos los esbozos de Hermenéutica y educación, tratados más bien individualmente o en pequeños textos a manera de ensayo. Se trata de responder o reafirmar la expresión “la educación es educarse, que la formación es formarse” (Gadamer, 2000:2)

CAPÍTULO 2

UNA HERMENÉUTICA DE LA EDUCACIÓN

Todos sabemos lo que significa, en la denominada pregunta pedagógica, una interrogación que no es impulsada por el deseo de saber. En tal caso es evidente que el interrogador sabe aquello que pregunta. ¿Qué clase de pregunta es ésta, si ya sé la respuesta? La pregunta pedagógica así formulada debe calificarse de a-pedagógica por razones hermenéuticas. (Gadamer, 2006:86)

Hacer Hermenéutica es adentrarse en el ejercicio de la interpretación. Es “leer” un acontecer, en este caso, por supuesto la educación, que se ha desarrollado a lo largo de los años de modos muy distintos de acuerdo a sociedades particulares. Son muchos los casos de investigadores que se han propuesto sistematizar las experiencias a nivel educativo, por lo cual esa no será ahora mi intención, sino tomar aquellos datos para hacer una lectura interpretativa que permita un acercamiento más cercano al “texto” y “mundo” educativos, especialmente desde el contexto latinoamericano.

La interpretación, en este caso, ha de considerar muchos aspectos y áreas que apoyan los procesos pedagógicos y que como ciencias de la Educación se enmarcan en la sociología, la psicología, la epistemología, y otros.

Por supuesto que previo a la educación, como hoy se conoce, existieron algunos hechos que fueron iniciando de a poco los sistemas educativos y los paradigmas pedagógicos. Al principio nos encontramos con un ser humano que es ‘educado’⁴⁶ en el seno de sus familias o bien de sus comunidades. En este sentido es importante mencionar

⁴⁶ Cabe aquí el término “educado” si bien se trata de procesos de aprendizaje básicos y relacionados a circunstancias propias de la vida social y tribal. Por supuesto tal como lo conocemos ahora, este tipo de aprendizajes familiares no podrían relacionarse con el significado del término educación.

los procesos de iniciación que poseían los diversos grupos ancestrales a lo largo de todo el mundo y que consciente o inconscientemente todavía tenemos en nuestras sociedades modernas (Eliade, 2001).

Los procesos de iniciación se desarrollaban aproximadamente a los trece años, edad en la que se asumía que una persona estaba lista para ser parte de la sociedad, comenzar a procrear y evitar que la misma desaparezca. Se trataban de verdaderas ceremonias donde se conjugaba de alguna manera los elementos culturales y religiosos bastante arraigados en tiempos antiguos.

Mircea Eliade se refiere a este proceso como ‘muerte iniciática’, puesto que “significa el fin inmediato de la infancia, de la ignorancia y de la condición profana” (Eliade, 2001:8). Se trata sin duda de todo un proceso organizado que buscaba únicamente la educación de un individuo para que pueda responder a las demandas que posteriormente su familia, tribu, organización, le harían ya como un miembro activo de la misma. Es un proceso de muerte-resurrección.

Se entiende que este tipo de ‘procesos educativos’, no implicaban la memorización de contenidos, sino verdaderas experiencias que marquen la vida del iniciando para siempre, con la intención de reconfigurar su identidad. Se presenta, por ejemplo, varios elementos recurrentes: un ‘terreno sagrado’ en el cual estén también explícitas las convicciones y la historia del pueblo que inicia; una radical separación de su familia y especialmente de su madre, para que posibilite el “nacimiento iniciático” ya no en un sentido biológico, sino paradigmático y transhumano; la segregación del hombre que debe morir en el terreno sagrado, puesto que el proceso se hará solo; pruebas que permitan una especie de “sufrimiento educativo”, mediante las cuales se espera que el iniciando demuestre que es capaz de desenvolverse solo; algunos momentos explícitos de muerte y resurrección como ritos comunitarios impregnados de símbolos y significados; y finalmente el retorno a la comunidad completamente transformado. Todo este proceso desarrollado completamente en solitario y, en general, en medio de dificultades de supervivencia humana muy complejas, por lo cual se comprenderá que no todos lograban sobrevivir. El objetivo de esta educación llevada a cabo con sentido de iniciación termina en la construcción de un sujeto que no se ha hecho solo, sino que ha sido “hecho” por la comunidad (Eliade, 2001).

Se establece entonces un primer momento en la historia de la educación donde los seres humanos crecían al cuidado de sus familias quienes por supuesto les transmitirían el conocimiento adquirido y ‘coleccionado’⁴⁷ a través de los tiempos anteriores y que concluye de cierta manera con un proceso de iniciación, en el que simbólicamente se muere a una etapa anterior de la existencia, para pasar a ser un sujeto importante para la comunidad (Eliade, 2001). Tal como manifestaba, este tipo de ritos iniciáticos aún son visibles en nuestras sociedades, e incluso con el mismo significado, tal es el caso de la ceremonias de los quince años de las señoritas, cuyo sentido se halla en la introducción de dicha mujer a la vida de sociedad. Este rito, impregnado de elementos religiosos, y a su vez simbólicos nos recuerda la integración de estos elementos tan necesaria en la cultura antigua. Otros ejemplos podrían ser la circuncisión judía, la primera comunión católica, o incluso, los famosos “bautizos”⁴⁸ llevados a cabo a nivel militar, y transmitidos por razones también históricas a los espacios educativos. En todos estos casos continúa habiendo un cierto objetivo educativo, aunque ya hoy esto se ha relegado a segundo plano.

Cabe decir que, aunque inicialmente la educación existía únicamente como hecho, y no como sistema, podríamos encontrar que en los procesos iniciáticos estaba planteado todo un currículo y sistema educativos. Menciono esto, ya que los elementos de este estilo están presentes en todas las sociedades existentes, y desde el inicio de las mismas. Este sería el modo en el que se educaba en nuestras sociedades andinas y cabría preguntarse si alguna vez la educación fue totalmente inconsciente en medio de nuestros pueblos ancestrales; dicha posibilidad solo cabría si regresamos muy atrás en el pasado, al origen de nuestra humanidad.

Tenemos posteriormente algunas experiencias educativas desarrolladas en los distintos imperios que fueron sucediéndose a lo largo de la historia. En la mayoría de los casos se trata de sistemas religiosos y culturales, aunque con el apareamiento de las ciencias, se van incluyendo en los programas algunas áreas del conocimiento. En Egipto,

⁴⁷ El ser humano desde un comienzo ha sido capaz de transmitir el conocimiento que han aprendido los anteriores a él, lo cual ha permitido que oralmente o de modo escrito y hoy virtual, el conocimiento sea una colección de aprendizajes de las generaciones anteriores.

⁴⁸ Los “bautizos” en grupos diversos poseen todos los elementos que nos comentaba Eliade en sus estudios. En ellos hay espacios sagrados, reclusión, pruebas duras de pasar, ritos y retorno al grupo en el que se va a comenzar una etapa de vida.

aparecen las escuelas del templo, dedicadas a la enseñanza de los principios de su religión así como también a las matemáticas y escritura. En India, se adoctrinaba a los niños en el budismo ya que quienes la dirigían eran los sacerdotes. En China, se incluyen al budismo, algunas ideas filosóficas de Confucio, Lao Tse y otros, así como elementos de poesía. Es aquí donde nace el famoso examen de admisión, pues en teoría permitía seleccionar a los más inteligentes y preparados para gobernar (Ossenbach y Rivera, 2006). En Persia sobresalían los métodos de entrenamiento a nivel físico, que llegaron a Grecia donde aparece la Gimnasia y algunos otros deportes como parte del currículo. Los judíos estudiaban en las sinagogas la Biblia y el Talmud. En todos estos casos la educación era un asunto muy masculino, salvo excepciones en las que las mujeres se educaban para que los hombres aprendan las labores fuertes de protección y guerra (Ossenbach y Rivera, 2006).

Ya en Grecia, como se conoce, aparece Sócrates con un método muy interesante llamado ‘mayéutica’ que consistía, según sus propias expresiones, en ‘dar a luz las ideas’. Manifestaba el filósofo que la verdad la lleva cada uno en sí mismo y que por lo tanto necesita descubrirla, con la ayuda de alguien externo (Lobosco y otros, 2004). El método de Sócrates consta de dos momentos: el primero llamado negativo en el que se desarrolla todo un proceso de deconstrucción intelectual llevado a cabo mediante la “erística”, es decir, la interrogación inteligente e irónica que permita la confusión; y el segundo, constructivo, en el que cada uno llega a adquirir conocimientos producidos por la respuesta a las preguntas planteadas. Para ello, es muy importante saberse ignorante y permitir que alguien se convierta en mediador entre el conocimiento y uno mismo. Se trata, como puede verse, de una pedagogía del diálogo llevada a cabo en lugares comunitarios y que construía ideas que posibilitaban posteriormente grandes descubrimientos. Por supuesto que la condición indispensable para aprender era la necesidad, de hecho, a este nivel, la educación obligatoria era únicamente para los esclavos. Eran ellos quienes tenían que aprender varias herramientas para poder trabajar y por lo tanto quienes no podían escaparse de los nacientes sistemas educativos (Ossenbach y Rivera, 2006).

Platón, en medio de su academia, desarrolló ya algunos elementos de educación un poco más sistemática pues constaba incluso con algunos niveles que buscaban formar a futuros gobernantes. Allí se enseñaba música, matemática, astronomía y filosofía (Lobosco y otros, 2004). A él se le debe el mito de la caverna que explica los niveles del

conocimiento y los ideales del mismo, y que ha sido asociado de un modo bastante preciso al ámbito educativo.

Finalmente, Aristóteles, quien funda el Liceo, hace un análisis de la consistencia lógica de los enunciados y también de los principios de la observación y la experimentación. Sin duda modelos que fueron también aportando a que la educación se vuelva un asunto organizado y sistemático, al punto que hoy, como se puede observar en la mayoría de los países, la educación no solo es obligatoria, sino que además es considerada ‘eje estratégico del desarrollo’⁴⁹.

En adelante la educación ha adoptado muchos elementos y se ha ido construyendo en tanto teorías y modelos que siempre buscaban superar los anteriores esquemas y además responder a las demandas de las sociedades. Considerando diferentes ámbitos del saber, se pueden resumir las mismas en el siguiente cuadro:

MODELO	TEORÍAS PEDAGÓGICAS	TEORÍAS SOCIOLÓGICAS	TEORÍAS PSICOLÓGICAS	TEORÍAS FILOSÓFICAS
TRADICIONAL	Modelos tradicionalistas. Heteroestructurante	Funcionalismo	Conductismo Conexionismo Aprendizaje asociativo	Escolástica Positivismo Ilustración
ACTIVO CONSTRUCTIVO	Modelo de escuela activa Autoestructurante Corrientes constructivistas	Teoría interaccionista Teoría de la Reproducción social	Cognitivismo Aprendizaje significativo Inteligencias múltiples	Empirismo Criticismo
CRÍTICO	Pedagogía crítica Pedagogía liberadora	Teoría crítica Teoría de la resistencia	Teorías humanistas	Dialéctica Marxismo Escuela de Frankfurt Hermenéutica

Fuente: Elaborado a partir de los apuntes de las clases de Teoría Curricular, dictadas por el Dr. Galo Guamán, en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

⁴⁹ El segundo párrafo del Art. 27 de la Constitución Ecuatoriana manifiesta: “La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional”. Sirva de ejemplo.

Se entiende entonces que generalmente se habla de tres grandes modelos educativos, y que los mismos siguen vivos y se pueden descubrir en los distintos países. Posterior a ellos hay muchas experiencias novedosas que a veces se enmarcan en los mismos modelos, y a veces intentan superarlos.

A un modelo tradicional, le corresponden las teorías pedagógicas llamadas autoestructurantes (Not, 1983); es desarrollada y estudiada sobre todo por la teoría sociológica del funcionalismo representada por Durkheim; está fundamentada en las teorías psicológicas conductistas; y tiene un trasfondo intelectual y filosófico gracias a la escolástica y todo el pensamiento medieval-religioso, el positivismo, y posteriormente la ilustración.

A un modelo activo, y constructivo lo sustentan las pedagogías autoestructurantes (Not, 1983), y los diferentes modelos de escuela activa e incluso experimental que han ido existiendo. Aportan a ella las teorías sociológicas del interaccionismo y de la crítica de la escuela como reproducción social llevada a cabo por Bourdieu y Passeron (1977). El cognitivismo y las teorías que surgen de ella como la del aprendizaje significativo de Ausubel o la de las Inteligencias Múltiples de Gardner sustentan sus prácticas. Y el trasfondo cultural e intelectual se haya en el empirismo y posteriormente en el criticismo kantiano (Watzlawick, 1998).

Además, al modelo crítico, le corresponden una pedagogía propia y básicamente liberadora. Se apoya en la teoría crítica y en las teorías de la resistencia social. Se haya fundamentada en algunas teorías humanistas que han surgido en los últimos años a nivel psicológico como por ejemplo la teoría de la no directividad de Rogers. Este modelo tiene como trasfondo filosófico a la dialéctica, el Marxismo, la Escuela de Frankfurt que por supuesto incluye a su vez varios presupuestos intelectuales desde diferentes áreas, y las teorías elaboradas, como pedagogías críticas, desde Giroux hasta Freire en América Latina. Incluyo aquí a la Hermenéutica que de una u otra manera intenta apoyar modelos críticos de educación, como se analizará en el capítulo 3.

Se habla también en la actualidad, de un modelo ecléctico que integra lo mejor de cada una de las teorías, aunque hoy por hoy podría decirse que no hay modelo que no lo

haga. Tanto así que en las escuelas más tradicionales, se encuentran estudiantes jugando en sus rincones⁵⁰, así como en las grandes escuelas constructivistas, estudiantes con auténticos discursos políticos que parecieran generados en los grandes centros de estudios críticos. No hay ahora joven que no salga de su centro de estudios con herramientas prácticas para el trabajo, por ejemplo a nivel informático, y en el mejor de los casos, con una clara mentalidad social, pero al mismo tiempo atado a la campana escolar y al uniforme. En todo caso, a continuación trataré de ir analizando cada uno de estos tres modelos desde los elementos de la Hermenéutica, aclarando que el mismo servirá para complementar la visión de educación que se trabajará posteriormente.

2.1. La educación tradicional

El modelo de educación tradicional hace referencia a lo que comúnmente se nos viene a la mente cuando hablamos del tema educativo. Si preguntamos a cualquier persona no vinculada a la profesión docente, seguramente sabrá describir muy bien lo que hace la educación tradicional⁵¹, pues es, en general, la educación que han implantado los sistemas de gobierno a través de los organismos que la regulan, aunque la llamen constructivismo o pedagogía crítica. Si bien en la actualidad se nota cierto esfuerzo por renovar el paradigma educativo, en la práctica, en el día a día, en las aulas se sigue llevando muy bien el modelo tradicional aprendido a lo largo de los años, tal como se puede observar en las clases comúnmente “dictadas” por los docentes, y en el discurso manifestado para sustentar sus prácticas, afirmación que puede sustentarse desde este análisis hermenéutico.

2.1.1. Precomprensiones

Como fue desarrollado ya el tema de las precomprensiones en Hermenéutica, basta con recordar aquí que las mismas refieren a las concepciones iniciales previas al proceso de interpretación (Gadamer, 2006). Al tratar de hacer un análisis desde esta teoría filosófica, se buscará descubrir aquellas precomprensiones que por un lado llevaron a

⁵⁰ En el ámbito de la educación infantil, los rincones de aula, son los espacios para actividades concretas que el estudiante escoge libremente, una vez terminadas las actividades comunes, o en ciertos momentos de la jornada diaria.

⁵¹ Algunas ideas al respecto se recogen más adelante. El ejercicio consistió en preguntar a los Padres de Familia qué es lo que le hace falta a la educación.

cierta hegemonía de este modelo pedagógico, y por otro, haciendo el ejercicio de personalizar la educación tradicional, elaborar algunas visiones (preconcepciones) desde el punto de vista del mismo modelo.

En primer lugar se trata de una sociedad con precomprensiones que “apoyan” lo establecido en el modelo pedagógico. Se asume que dichas ideas no pueden surgir de la nada, por lo tanto, la misma sociedad se ha encargado de introducirlas en las mentes de las personas que han sido ya educadas y que por lo tanto asumen que lo que hicieron con ellos está bien hecho. Es el círculo hermenéutico de la educación. O lo que en sociología, Pierre Bourdieu y Passeron (1977) denominan la reproducción social. Para ellos, la educación cumple con el cometido de reproducir las estructuras sociales y las estructuras de poder establecidas simbólicamente entre las clases, para lo cual es muy importante el capital intelectual heredado por quienes anteriormente han recibido educación. De modo que socialmente se ha establecido la idea de que la educación está hecha para que la sociedad se perpetúe de la forma como nosotros la conocemos. Si bien solemos pensar que la educación tradicional considera que el estudiante es una *tabula rasa*, socialmente en el inconsciente colectivo sabemos que quienes mejor oportunidades hayan tenido en su niñez, tendrán mejores oportunidades en el futuro, puesto que el sistema está pensado para anular las posibilidades.

Es interesante observar cómo en los colegios de pago, donde las pensiones son elevadas, los estudiantes en general tienen mejores hábitos de lectura y rinden mejor en las asignaturas, independientemente del proceso de selección llevado a cabo para hacer un primer ‘cernimiento’ de quienes no han tenido buenas oportunidades en el pasado. Son ellos los que ganan por ejemplo en grandes eventos universitarios accediendo a becas y mejoras de vida, mientras que en los colegios de tinte más popular es notable cómo se lucha por mejorar especialmente en las áreas de lectura y matemáticas, a veces sin resultados notables⁵². No se trata entonces de una cuestión de dinero o calidad únicamente, sino de la idea cultural que se ha formado para mantener el *statu quo* y el desequilibrio

⁵² Se podría expresar también lo contrario, dado que los sectores populares son los que más necesitan del estudio como posibilidad de “progreso” personal, mientras muchos de clase alta no tienen dicha necesidad y por ello abandonan los mismos en cierta etapa de la vida estudiantil. Estas ideas, socialmente construidas, hacen que se mire, por un lado, el sistema educativo como lleno de validez y legitimidad, y por otro, como efectivo mecanismo de reproducción del sistema social y hegemónico.

existente socialmente y sostenido por las clases mejor posicionadas. En otras palabras, estamos socialmente convencidos de que así debe ser.

La reproducción de las relaciones, de clase, en realidad, es también el resultado de una acción pedagógica que no parte de una tabula rasa, sino que se ejerce sobre sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes (es decir, de la llamada “educación primera”) por un lado cierto capital cultural y por el otro un conjunto de posturas con respecto a la cultura. Cada acción pedagógica tiene, pues, una eficacia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social. La escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino natural (Bourdieu y Passeron, 1977:4).

Si preguntamos a las y los representantes de estudiantes de los centros educativos cómo creen que podría mejorar la educación⁵³, o qué es lo que falla en la educación de sus centros, seguramente recibiremos respuestas muy variadas, pero la gran mayoría apuntarán por ejemplo a la disciplina, al uniforme, a las tareas escolares entre otros que ellos mismo vivieron cuando se educaban. Siempre se hace referencia por ejemplo al cabello largo, puesto que aún se lo sigue viendo como transgresión, pero más aún como indicador de baja calidad educativa. Pocos padres se arriesgarían a poner a uno de sus hijos en un centro donde haya mayor permisividad sobre estos asuntos aunque pedagógicamente caminen mejor. Es donde las precomprensiones entran en juego discriminando la educación ‘diferente’ de la ‘verdaderamente útil’, entendiendo esta última expresión como aquella que apunta a una mayor reproducción de la sociedad en su conjunto, situación expresada muy bien desde las críticas a este modelo educativo (Apple, 1997; Chomsky, 2005).

Entonces, en la precomprensión social: como la educación tiene elementos visibles de reproducción, mientras más se parezca ésta a la realidad, mejor será la misma. Se trata de ‘copiar’ etapas, de ‘copiar’ clases sociales patentes incluso en el aula escolar y en el sistema de relaciones dentro de la Institución, y de “copiar” también detalles como el sistema de elección de autoridades estudiantiles que por cierto imita de un modo bastante coherente, desde este punto de vista, lo que pasa cada vez en el país a la hora de seleccionar autoridades a nivel nacional o local (Chomsky, 2005b). Es decir, no hay

⁵³ El ejercicio se lo realizó con representantes de estudiantes de veinte escuelas de Fe y Alegría de la provincia de Pichincha, como parte del Proceso de Formación de Equipos Directivos, para develar las visiones educativas de los mismos.

procesos críticos⁵⁴, tan solo imitaciones sustentadas en las precomprensiones surgidas y manejadas socialmente sobre lo que “debería” ser la escuela, dado el horizonte desde el cual se hace la lectura de estos procesos.

En “La educación encierra un tesoro” de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI manifiesta incluso desde la postura de emitir un criterio, que “La educación durante toda la vida permite, sencillamente, ordenar las distintas etapas, prepararlas transiciones, diversificar y valorizar las trayectorias” (Delors, 1996:18). Lo cual quiere decir por supuesto que la educación está en la línea de enseñarnos cómo debe comportarse la sociedad y asumir los principales elementos necesarios para el trabajo productivo, organizado y esquematizado. Importante mencionar que en el mundo laboral, se utilizan también horarios, uniformes y en algunos lugares, hasta campana. Mientras la escuela se adapte a lo que se espera que los estudiantes hagan en el mundo adulto y laboral, entonces no hay porque hacer cambios verdaderamente significativos en el mismo, ya que de otra manera no se adecuarían lo suficiente al modelo establecido, y, en esta lógica, se puede continuar perpetuando la educación tradicional.

Otro asunto importante es el de las reglas y la disciplina, donde nuevamente se hace patente el control que la sociedad, controlada por grupos específicos que ostentan el poder, ejerce sobre los estudiantes. La disciplina se vuelve indispensable si en medio de la sociedad el control también lo es. Por supuesto, la disciplina tiene un origen militar que se remonta a los antiguos espartanos que radicalizaron un modelo de educación para la guerra (Tristá, 2002).

Hay un excelente ejemplo al respecto de cómo socialmente establecemos preconcepciones que determinan la forma de ser de la escuela: en los años anteriores era muy común ver a los estudiantes protestando en las calles por asuntos que ni siquiera eran de su competencia, y en la mayoría de los casos influenciados y maniatados por grupos de docentes. No se trataba de protestas sin soporte ideológico, pues los profesores en las aulas, se encargaban previamente de establecer un discurso en los estudiantes, el cual era asumido muchas veces sin la mayor reflexión y a veces incluso, por obligación y

⁵⁴ Si bien en este momento manifiesto que no hay procesos críticos, al hablar de la teoría de la resistencia, desarrollaré el tema de cómo la capacidad de las personas y su cultura, pueden bien convertirse en procesos de criticidad.

amenaza⁵⁵. La adrenalina en las calles al enfrentarse con grupos de militares y policías bastaba para gritar las consignas de quienes en realidad querían protestar y sacar alguna ventaja. Los estudiantes ya estaban acostumbrados a este tipo de gestas públicas que generalmente iban acompañadas de insultos a los militares y policías a quienes se llamaba ‘cerdos’. Sin embargo, en varios de estos centros, o al menos en los que participaban más, aquello realmente simbólico, lo mejor de la Institución, y el orgullo de alumnos y exalumnos era nada más y nada menos que su “banda de guerra”⁵⁶. Esto demuestra claramente la internalización del sistema social. Y mientras se desvaloriza lo militar, se tiene como principal logro algo que no solo es una copia de la organización militar, sino que además es símbolo de la disciplina y el orden, rotos a través de este tipo de protestas. Se puede observar cómo las personas perciben la educación desde sus propias preconcepciones, garantizando que los cambios sean cada vez más difíciles de adoptar, y por lo tanto la innovación sea cada vez menos permitida, legitimando así procesos educativos anquilosados, que mantienen a la educación anclada en prácticas tradicionales.

Un segundo tema, tiene que ver con cómo la educación tradicional mira a la sociedad. Por supuesto aquí es indispensable un análisis, en tanto pretendo hacer una especie de personalización de este modelo pedagógico, si bien se entiende que quienes generan la visión son los educadores que llevan a cabo, sea consciente o inconscientemente; una gran cantidad de los educadores, aunque la mayoría se identifiquen con más bien con la escuela activa⁵⁷.

Sin duda, la psicología puede decirnos mucho respecto de cómo la educación tradicional fue mirando al estudiante a través de los educadores. Los estudios del conductismo fueron claves para indicar una ruta en el momento en que la educación formalizada dio origen a los problemas del aprendizaje. De allí los muchos experimentos y

⁵⁵ Esto último de acuerdo a testimonios de jóvenes de algunas instituciones públicas del Ecuador que han vivido este tipo de experiencias.

⁵⁶ La “banda de guerra” era un grupo de jóvenes que se uniformaban y tocaban marchas con instrumentos como tambores y trompetas. Hoy se ha cambiado el nombre de las mismas a “bandas de paz”.

⁵⁷ En Zubiría J. (2006), se manifiesta que en una encuesta respondida por unos 4000 maestros, tan solo el 17 % se identificó con la pedagogía tradicional mientras un 82% lo hizo respecto de la escuela activa. El autor señala que, los que se identificaron con el modelo tradicional eran en su mayoría docentes con un nivel más bajo de formación. La conclusión no se la señala, pero se puede inferir que a mayor formación hay una mayor identificación con las pedagogías llamadas constructivistas si bien en las aulas notablemente el modelo es el tradicional. En este sentido, la Universidad y la academia en general, juegan un papel muy importante a la hora de perpetuar este modelo de educación (Baquero, 2006).

estudios en virtud de generar teorías que sustenten las prácticas educativas de donde se desprenden algunos principios resumidos a continuación:

1. La conducta está regida por leyes y está sujeta a variables ambientales. Esto quiere decir que los cambios que se den en el entorno afectarán la conducta del individuo, de modo que el docente debe generar ambientes lo suficientemente capaces de crear respuestas deseadas.
2. La conducta puede identificarse y por lo tanto es posible detectar dónde están los problemas que afectan a la misma, para modificarlos.
3. Las malas conductas se adquieren con el aprendizaje y por lo tanto la modificación en el aprendizaje necesariamente acarrea la modificación en la conducta.
4. Los estímulos no producen las mismas respuestas en todas las personas por lo que de una u otra manera hay que saber tratar específicamente los casos donde la modificación de la conducta requiera acciones concretas.
5. El aprendizaje se sitúa en el aquí y en el ahora por lo que es importante determinar las relaciones funcionales que permitan mantener una conducta (Arancibia y otros, 1997:46).

Como se puede notar el asunto de la conducta genera una visión de ser humano que de alguna manera es sujeto de manipulación o puede llegar a serlo. El criterio para este modelo educativo es transformar tales conductas de modo que sean adecuadas al contexto y a la sociedad que está viviéndose. De ahí por ejemplo que la publicidad haya heredado muy bien la idea de poder estimular acciones en los seres humanos mediante el trabajo en torno a comportamientos.

La educación tradicional mira al sujeto como alguien capaz de ‘aprender’ diferentes conductas para ajustarse a la sociedad que ha dictaminado cuáles son los comportamientos adecuados y cuáles no. Por ello es que la educación tradicional recalca mucho en torno a lo que los mayores opinan de la sociedad, y aún hoy se sigue exigiendo actitudes que los adultos ya han dejado de practicar o que consideran ejemplares a pesar de que la

generación ha cambiado. Un claro ejemplo de esto es la llamada ‘formación’⁵⁸ al inicio de las jornadas escolares, que poco a poco se va convirtiendo en asunto del pasado, aunque en algunos lugares sigue siendo un asunto muy extendido. La intención de estas filas de estudiantes será que en el futuro puedan hacer lo mismo y sean ordenados. Pese a ello, la misma sociedad adulta se caracteriza por llevar hábitos desordenados, por lo que se podría decir que dicha práctica⁵⁹ probablemente ha significado una pérdida de tiempo para el denominado ‘inspector’, término por cierto de carácter carcelario (Foucault, 2009).

La educación tradicional mira al ser humano como sujeto manipulable, pero también como mano de obra disponible. Eso es bien sabido y además ha sido trabajado por muchos autores entre ellos Bowles y Gintis (1980) y además Althusser, quienes argumentan “que las escuelas representan un sitio social importante y esencial para reproducir las relaciones capitalistas de producción” (Giroux, 1985:115).

2.1.2. El texto y el mundo

Bien afirmaba Ortega y Gasset (2005) que las personas son ellas y sus circunstancias, y no podríamos pensar diferente puesto que lo que se crea en educación es precisamente el resultado de lo que ha pasado en la historia.

En la pedagogía tradicional tenemos un claro ejemplo de esto ya que los procesos de educación más importantes constituidos en la antigüedad nacen precisamente en contextos donde era importante formar para un mundo disciplinado o bien posteriormente para la industria.

Si bien en un momento, existe una cierta concepción de ‘libertad de enseñanza’, en el mundo filosófico griego, la misma se ve afectada con las condenas a varios pensadores de la época como Anaxágoras, Diágoras, Protágoras y Sócrates⁶⁰. Este tipo de factores

⁵⁸ Se conoce como formación las filas que se realizan al iniciar las jornadas escolares con el afán de ordenar a los estudiantes, dar indicaciones entre otros detalles.

⁵⁹ Al parecer en tiempos de la colonia, el Rey de España ordenó que se utilicen los primeros momentos de la jornada escolar para “enseñar a obedecer a los indios”. Esa sería la razón por la cual en las llamadas formaciones el inspector se encarga de dictar unas cuantas órdenes militares que los estudiantes deben cumplir.

⁶⁰ Cfr. <http://enebro.pntic.mec.es/~phum0000/hf/uno.htm>

hacen que de a poco la educación se vaya organizando y volviendo cada vez más sistemática (Ossenbach y Rivera, 2006). Los Romanos, quienes decidieron no acabar con los griegos por la cultura que éstos poseían, ya manifiestan ciertos principios de orden escolar, como el Trivium (Gramática, Retórica, Dialéctica) y el Quadrivium (Aritmética, Música, Geometría, Astronomía)⁶¹ que se estudiaban en dos niveles diferenciados, como respuesta al desarrollo que iba teniendo el conocimiento.

Los espartanos, por su parte, educaban a sus hijos para la guerra, y poseían incluso un riguroso proceso de selección que consistía en arrojar desde lo alto de un barranco a quienes consideraban débiles para un futuro en el que se necesitaban fuertes luchadores y guerreros. Aquí también nace una especie de organización escolar en la que la instrucción era obligatoria y estaba basada en castigos y pruebas militares que estaban orientadas a modelar la conducta de los futuros guerreros (Tristá, 2002).

En el año 362 d.C., el emperador Juliano establece el derecho de conformación de los profesores como conclusión del proceso de estatización de la educación, y posteriormente, el emperador Justiniano prohibió que los no cristianos se dedicaran a la actividad docente. Con ello aparecerán las primeras escuelas de corte cristianas, denominadas “monásticas” por su cercanía y relación con los monasterios de la época y por lo tanto, con la vida monástica (Tristá, 2002). En ellas se enseñaba catequesis para las clases inferiores (dando por hecho que las mismas no necesitaban aprender a leer y a escribir) y latín para las clases superiores, dejando también muy claro quiénes tendrían que mandar en el futuro. Desde el punto de vista de la estructura social, la ideología de la cual la religión es parte (Marx, 2007), se encarga de mantener el sistema por medio de la doctrina y de cómo ésta se transmite. Ello nos dará una idea de cómo la educación religiosa fue aportando a la sociedad de clases y formando con visión de futuro, por supuesto, considerando que en el futuro la sociedad debía seguir siendo igual que en aquel presente.

Hacia el siglo XI, con el desarrollo de las ciudades, el avance del comercio y el trabajo artesanal, aparece un nuevo tipo de instrucción que garantizaba los objetivos que la nueva sociedad requería.

⁶¹ Cfr. <http://www.e-torredebabel.com/pedagogia/artes-liberales.htm>

Ejemplos como la educación francesa del siglo XVI, con San Juan Bautista de La Salle, muestran el desarrollo de las prácticas tradicionales, en las cuales es notable la lucha por establecer por ejemplo, la lengua materna (el francés) y no el latín, y también por estructurar niveles con aulas de muchos estudiantes y además, maestros cristianos y preparados de acuerdo a un método común. Si bien la intención es ir construyendo una metodología apropiada a la época, salta a la vista la educación tradicional manejada por reglas y mecanismos de control. En el prefacio de la Guía de las Escuelas (GE 0,0,1), se manifiesta:

Ha sido necesario elaborar esta Guía de las Escuelas Cristianas para que todo fuera uniforme en todas las escuelas, en todos los lugares donde hay Hermanos de este Instituto, y los usos fuesen en ellas siempre los mismos. Está el hombre tan sujeto a la relajación e incluso al cambio, que necesita normas escritas que lo mantengan en su deber y que le impidan introducir alguna novedad o eliminar lo que prudentemente se ha establecido (De la Salle, 1720).

Con la revolución industrial y la complejización del aparato productivo, se fue haciendo cada vez más necesaria una escuela estandarizada y masiva, para el trabajo fabril. Era necesario que los trabajadores supieran algo de aritmética y al menos leer y escribir, tarea que comenzó a ser transferida al Estado, naciendo así, en medio del llamado ‘Despotismo Ilustrado’, la Educación Pública, en Prusia. Aquí, los monarcas establecieron un régimen absolutista con los principios de la ilustración, se estableció entonces una formación basada en la disciplina, la obediencia y la razón cuyo objetivo era tener un pueblo formado para mantener el sistema y al mismo tiempo fuerte para combatir en las guerras. Modelo adoptado pronto por otros países que visitaban Prusia para ver qué era lo que estaban haciendo⁶².

La tarea de la educación fue entonces asumida por dos fuertes instituciones, por un lado la Iglesia, y por otro el Estado, quien además debía “asegurar el desarrollo de patrones de comportamiento correspondientes con el desarrollo de las fuerzas productivas que, por otra parte, a partir de la Ilustración, ya no podían alejarse de la moral religiosa” (Tristá, 2002:2). Surgirá en adelante la necesidad de la organización escolar que por supuesto, irá haciendo que las entidades responsables de la Educación en cada una de las naciones ajusten programas, horarios y normativas para asegurar el objetivo principal de la

⁶² En el video “La Educación Prohibida” 2012. <http://www.educacionprohibida.com/>

educación tradicional, esto es: mantener el sistema.

2.1.3. Horizonte de sentido

De modo general diríamos que el horizonte de sentido de la educación tradicional se encuentra, por un lado en sus objetivos y por otro en los mecanismos utilizados para lograrlo.

Cada uno de los modelos pedagógicos tiene su razón de ser en los objetivos que se plantea a raíz de lo que piensa sobre la sociedad, la educación y la persona. Las concepciones alimentarán prácticas escolares que son las que orientarán la educación desde diferentes puntos de vista.

Para la educación tradicional, la escuela tiene como función principal transmitir saberes específicos, normas, valores, de acuerdo a lo que la cultura ha determinado. Es decir, sin mayores procesos de criticidad, sino con la intención de ‘acomodar’ sujetos a la sociedad. Las niñas y niños son considerados como ‘incompletos’, es decir como personas que se hace necesario orientar y encaminar para que alcancen la llamada ‘madurez’, término que en este caso utilizo para denominar aquello que los adultos han determinado respecto del mundo y la personalidad. Los sociólogos en la actualidad denominan a este fenómeno como ‘adultocentrismo’ (Duarte, 2002).

Como se ha manifestado también, la escuela es, entonces, un espacio de acomodamiento, donde se enseña a obedecer, cumplir y acatar, de modo que en el futuro les sea mucho más fácil hacer lo mismo en una sociedad que así lo demanda. Resulta evidente entonces que los contenidos de la enseñanza respondan más o menos a este tipo de visión de la sociedad. Seguro es importante el orgullo por ser los únicos seres sobre la tierra capaces de acumular, desarrollar e integrar procesos de conocimiento. Sin embargo, lo cuestionable del modelo pedagógico tradicional es el hecho de considerar este conocimiento acumulado como únicamente transmisible, mas no ampliable. Los currículos escolares están pensados como la suma de los contenidos de enseñanza que en general son compendios enciclopédicos de información que se van presentando gradualmente. Esto además ha dejado a los docentes con algunas concepciones que después son difíciles de

destruir. Valga aquí un ejemplo: en una investigación realizada en cuatro escuelas de la ciudad de Quito⁶³, respecto del aprendizaje de la lengua en segundo año de básica, en la que se presentaba una clase acorde al nuevo programa y texto escolares, para posteriormente tener un diálogo con las maestras respecto de las impresiones, saltaron a la vista muchas de las precomprensiones existentes en las maestras y que eran las que orientaban sus prácticas en el aula; es así que frente a la premisa: “En segundo de básica no enseñamos a leer y escribir, sino el código alfabético” (Jurado, 2010:8), las maestras comprendían muy bien lo que yo quería manifestar, después de una ligera explicación de qué es el código alfabético y cómo se logra que los estudiantes lean y escriban desde un proceso concreto de aprendizaje. Sin embargo, en el diálogo saltaban a la vista las resistencias de las maestras en defensa de algunas prácticas puestas en tela de juicio, como por ejemplo, el dictado. Las maestras asumían que la única forma de ‘comprobar’ el aprendizaje de los niños, era dictándoles palabras muy simples para que ellos las escriban. Es de entender entonces que la defensa no era respecto de la práctica decadente del dictado, sino de una concepción educativa muy internalizada por las maestras quienes en el fondo lo que no comprendían es que lo que se va a trabajar es el código alfabético y no la lectura y escritura, para las cuales también había una serie de precomprensiones que apuntaban a que leer es decodificar y escribir es codificar. Por supuesto, con esta visión del aprendizaje resulta obvia la defensa del dictado, reforzada con el discurso que sustenta la educación tradicional.

He mencionado que considerado así, el aprendizaje ha de ser acumulativo y además lineal, sea desde un punto de vista cronológico (como en el aprendizaje de la historia), sea desde un punto de vista instruccional (como en el caso de la gramática). Volviendo al ejemplo anterior, es importante mencionar que cuando se les explicó a las maestras el proceso de la enseñanza de la adquisición del código alfabético partiendo de lo general a lo particular, apareció también la defensa del método silábico según el cual hay una secuencia instruccional que va de la letra a la sílaba, de la sílaba la palabra, de la palabra a la oración y de la oración al párrafo. También se puede mencionar la postura de las profesoras respecto de la simplicidad de la adquisición del lenguaje de modo que se les prohíbe a los

⁶³ Esta investigación responde al acompañamiento pedagógico realizado por mi persona en las escuelas Eduardo Vásquez Doderó, Eduardo Carrión, Cardenal Spinola y Santa Teresita del Valle, todas ellas de Fe y Alegría, como parte del desarrollo de dos proyectos estratégicos de mejora pedagógica (2012-2014): Lectura y Expresión, y Pensamiento Lógico con énfasis en matemáticas.

niños generar oraciones largas o complejas y se quedan en oraciones del tipo “Mi mamá me mima”. Vuelvo y repito que este ejemplo sirve para mostrar cómo en el horizonte de sentido de las profesoras hay una serie de precomprensiones que apuntan a la educación vista desde lo meramente tradicional. Cambiar esta visión requerirá por supuesto de un cambio de paradigma educativo, que parta de la criticidad y permita la transformación de las prácticas pedagógicas.

Por otro lado, hay docentes, que aún en la actualidad, ponen a los estudiantes a transcribir lo escrito en el libro a su cuaderno, asumiendo por supuesto que la repetición generará aprendizaje. Aprendizaje concebido a su vez, como la transmisión de información. Valgan estos ejemplos puesto que seguramente observamos a diario muchísimas prácticas que pueden ser muy criticables y que son la muestra de la concepción del educador respecto de la educación.

Finalmente, uno de los aspectos que probablemente merece mayor atención es el de la evaluación, por un lado de los aprendizajes, y por otro de los estudiantes en cuanto personas, en el sentido expresado por María Zambrano (1996), como revelación de la dignidad humana⁶⁴. Es bastante común la evaluación con ciertos instrumentos como las pruebas escritas y orales que buscan descubrir si los estudiantes han asimilado los conocimientos. Por ello, abundarán las fechas, las preguntas cerradas, y en el mejor de los casos como quien pretende equilibrar alguna pregunta de opinión, que al final es un “regalo” del profesor. Así, los estudiantes dan muestras de sus sistemas de aprendizaje cuando se los ve en los buses estudiando al pie de la letra algunas de las ideas que consideran estarán presentes en sus exámenes. Por otro lado, está la evaluación que desde la educación tradicional se hace de los sujetos, es decir de los estudiantes. En una junta de maestros de escuela en la que participé únicamente como observador, pude ver reflejadas concepciones que reflejan que la educación tradicional no es únicamente un modelo pedagógico, sino que es un paradigma que como diría Kuhn (2006) pasa por aceptación de una comunidad de personas. Expresiones tales como: “El estudiante X ha mejorado, puesto

⁶⁴ Persona como *presonare*, es decir, lo que está detrás, lo que somos, el hombre interior, irreductible y referente al “yo”. Este concepto abarca: el fundamento que incluye la vocación como sentido de vida; el rol en la sociedad; y el yo que posibilita la libertad. Además incluye a los otros en tanto forman parte de la historia personal y el proyecto de vida. Información extraída de <http://www.slideshare.net/magarciam/mara-zambrano-contexto>.

que ya no se porta mal, ya no conversa, ya no se para sin permiso” ponen de manifiesto la visión educativa de los profesores. O bien la expresión “Yo ya no sé qué hacer con el estudiante X, tiene problemas de aprendizaje y déficit de atención, no me hace caso y no estudia, además como que no le importa sacar bajas notas y sus familiares ni se preocupan”, donde se asume que el problema educativo, como si de un chivo expiatorio se tratara, se encuentra en el estudiante que lamentablemente no ha logrado acomodarse al sistema que le permite entrar en la uniformidad necesaria para ser catalogado como “bueno” (para dicho sistema y sociedad cuyos elementos simbólicos así lo han determinado.).

En este apartado he mencionado algunas de las cuestiones metodológicas y de concepción que hacen de la educación tradicional un sistema fuerte y arraigado que carga tras de sí, varios años de historia. Recién a finales del siglo XIX, comienza a gestarse un nuevo modelo pedagógico (De Zubiría 2006). Sin duda, no podría expresar aquí cada una de las prácticas y situaciones que revelan el horizonte de sentido en el que se mueve la educación tradicional, pero valgan algunas ideas para comprender que en la educación llevada a cabo mayoritariamente, existen muchos rasgos de este modelo, aunque en el discurso manifestemos lo contrario.

2.1.4. Círculo hermenéutico

Giroux, en ‘Teoría y resistencia en educación’ manifiesta que “Las escuelas, con contadas excepciones, eran generalmente campos de entrenamiento para el desarrollo del carácter y para el control económico y social” (Giroux, 1995:214), cuando se refiere a la educación previa al siglo XX. En este caso, entendiendo que el control social es netamente negativo y se entiende en tanto uso del poder para mantener el *statu quo*, podría entenderse que la educación tradicional va estableciendo también algunos mecanismos para alcanzar dicho control, y en la medida en que lo va avanzando, refuerza dichos mecanismos.

Pues bien, si hacemos un análisis hermenéutico de la circularidad dentro de la pedagogía tradicional caeremos en la lógica del control social, desarrollado y transmitido, por ejemplo, a través de los textos escolares, ya que como bien se expresa “la manera en que un maestro o un estudiante emplea un texto o las relaciones sociales específicas es de

acuerdo a una *función de su lugar en la sociedad*” (Giroux, 1995:203). Hay una transmisión de las relaciones que se logra estableciendo algunas situaciones concretas de control en el aula y en la escuela, pero más aún en la ideología que se crea desde el conocimiento transmitido. Best y Connolly (1979) expresan que “La función de la ideología es suficientemente clara. Construye la reflexión política de aquellos que se ven a sí mismos insertos en las relaciones reflexivas y expresando actitudes reflexivas en la vida diaria” (Giroux, 1995:203).

Un ejemplo podría surgir desde la asignatura de “historia”: no es lo mismo que se transmita un texto que habla de la historia de un país y que ha sido escrito por quienes lo dominaron en un momento dado, que transmitir la misma historia contada por los grupos de la resistencia. Ejemplos abundan en los libros escolares, pues los mismos siempre revelan una visión de sociedad y van haciendo que se establezcan algunas ideas como matrices de la cultura. Toda la ideología es transmitida a través de dichos instrumentos de socialización del conocimiento existente. Interesante, por ejemplo, citar a Gallazzi (1995), quien hace un recuento de cómo la Biblia misma sirve para liberar o para mantener la dominación. Él desarrolla las dos visiones de los diez mandamientos que se encuentran en el texto sagrado: por un lado la visión comunitaria, elaborada seguramente por pueblos de la resistencia y que es el decálogo más conocido, y por otro la visión imperial donde al lado de cada uno de los mandamientos se van añadiendo los tributos que el pueblo debía pagar al Rey.

2.2. La educación activa y constructivista

Un segundo modelo pedagógico amplio suele denominarse de la pedagogía activa o bien constructivista. Es el modelo que actualmente mantienen muchos de los discursos sobre la educación en varios países y que tiene también varias teorías que de algún modo la sustentan y otras tantas que la ponen en tela de juicio. Es importante aclarar que la educación activa es en la que más diversidad existe y por ello quizá el modelo más rico ya que se nutre de muchísimas ideas y representantes que trataré de resumir a continuación.

2.2.1. Precomprensiones

Hay un aporte interesante en tanto precomprensiones dentro del constructivismo, ya que dentro de ella se ubica Ausubel (1978) con toda su teoría del aprendizaje significativo. Eso es importante mencionar pues aquí tienen un papel fundamental los conocimientos previos de los estudiantes, incluso como eje central dentro de los procesos educativos.

Ausubel y otros autores inician considerando a la motivación como punto de partida, lo cual es también significativo ya que en la pedagogía tradicional no es tan importante el rol afectivo del estudiante, sino simplemente su disposición a acatar las órdenes que vinculan la transmisión del conocimiento. Buscar que el estudiante se halle motivado es de hecho un punto clave dentro de los procesos educativos. Sin embargo, poco a poco se fue desvirtuando esta necesidad y desembocó por ejemplo en la idea de que todas las clases deben iniciar con dinámicas, entendidas las mismas como juegos o canciones que simplemente tienen la función de despertar, buscar atención o entretener (Balderrama, s/a), y ello provocó la idea, también errónea, de que la motivación se encuentra en el comienzo de la clase, más no en la metodología que se utilice. Muchas de las y los docentes consideran que hacen una clase constructivista porque inician sus clases con alguna actividad novedosa, que muchas veces no tiene nada que ver con el aprendizaje que se va a desarrollar, volviendo tras ella a la misma clase tediosa desarrollada con una visión muy tradicionalista.

Entonces la activación del estudiante y con ello sus saberes previos, es uno de los aportes de la pedagogía constructivista y un interés continuo en la educación actual, al punto de que uno de sus procesos más conocidos considera el mismo como punto de partida, a saber: experiencia concreta (o prerrequisitos), reflexión (o esquema conceptual de partida), conceptualización y aplicación.

El proceso de aprendizaje significativo, involucra una interacción entre la información nueva (por adquirir) y una estructura específica del conocimiento que posee el aprendiz, llamado por él, 'concepto integrador' (Arancibia y otros, 1997).

Dentro de esta teoría se distinguen además tres tipos de aprendizajes significativos, aunque en cualquiera de los casos se refieren a considerar los presupuestos provenientes de la precomprensiones de las y los estudiantes:

Un primer modo de aprendizaje significativo es el representacional, en el que se le asignan significados a determinados símbolos, identificando los mismos con objetos reales y concretos. Por ejemplo la vinculación de la palabra ‘carro’, como estructura simbólica en tanto lenguaje con el objeto ‘carro’ como tal.

Un segundo modo es el aprendizaje de conceptos, que siendo una forma de aprendizaje representacional va mucho más allá, en tanto incluye abstracciones de atributos esenciales de los referentes como representaciones simbólicas.

Y, una tercera forma es el proposicional que tiene que ver con las ideas expresadas de un concepto, es decir de su significado. A partir de aquí se hace necesaria la asimilación como culmen del proceso, es decir, cual momento en el que se enlazan los nuevos saberes con los existentes en la estructura cognitiva del estudiante alterando de alguna forma el propio horizonte del sujeto que aprende. (Arancibia y otros, 1997).

2.2.2. El texto y el mundo

Un paso adelante que ofrece este modelo pedagógico es el considerar al estudiante como centro de los procesos educativos. Aunque ello por supuesto parte de la misma sociedad que poco a poco fue dando un vuelco de las industrias al plano antropológico.

Pues bien, las teorías cognitivas del aprendizaje cobran mayor resonancia a partir de los años 70 en las que surgen nuevas preocupaciones y el tema de la conducta pasa a un segundo plano. Ellas intentan explicar dos asuntos:

1. Los procesos del pensamiento.
2. Las actividades mentales que mediatizan la relación entre estímulo y respuesta, dado el desarrollo anterior de todo lo concerniente a la conducta humana.

Ello implica todo un cambio de visión respecto de la función del estudiante o del sujeto que aprende, pues la pregunta ya no tiene que ver con cómo hacer de esa persona un elemento robotizado para la industria, sino en cómo aprende, por supuesto en respuesta a nuevas necesidades que incluyen la tarea de mantenerse en constante entrenamiento y aprendizaje para un mundo que ahora requiere personal técnico para labores de oficina y desarrollo de proyectos en muchas áreas.

Es así que va surgiendo la teoría de las formas o Gestalt que hace un primer planteamiento indicando que el conductismo no puede explicar como tal las conductas humanas y que en el paso del estímulo a la respuesta siempre se agregará algo de la experiencia personal. Por lo tanto, el ser humano no será un mero receptor de estímulos, sino un procesador activo de información. Al trasladar el énfasis a la forma en que aprenden los seres humanos, aparecerán múltiples teorías que servirán de base posterior para visiones de la educación como proceso activo del aprendizaje (Arancibia y otros, 1997).

Las teorías o enfoques que establecen las bases psicológicas de una nueva mirada sobre la educación incluyen, tanto el aprendizaje significativo, como el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas de los aprendizajes. En general se entenderá que el aprendizaje escolar es:

1. Un proceso de construcción del conocimiento.
2. Un aspecto que depende de la experiencia anterior
3. Un aspecto determinado por la situación en la que se lleva a cabo.

Por otro lado, el surgimiento de estas teorías de carácter cognitivista, se va desarrollando en contextos diversos que les permiten su desarrollo desde el cambio de visión que se iba desarrollando en medio de la sociedad. Desde finales del siglo XVII, hasta el advenimiento de Kant, aparecen algunos pensadores como Vico, quien manifestaba, por ejemplo, que “los agentes epistémicos no pueden conocer sino aquello que sus estructuras cognitivas le permitan construir” (De Zubiría, 2006:149). Además, Rousseau, quien según Lobosco (2004) pertenece de lleno a la Ilustración, aunque por sus

contradicciones con las ideas de la época, algunos lo consideran más un precursor de la Revolución Francesa o un romántico adelantado. El primer punto de distanciamiento es su crítica a la idea de progreso: afirma que la progresiva adquisición de la cultura no ha llevado al hombre a una situación mejor, sino a un estado de progresiva corrupción y sostiene que el deterioro de la humanidad no se debe a una maldad connatural al ser humano, sino que es el resultado de una progresiva corrupción histórica. Por esta razón se hace preciso descubrir la manera de volver al estado de la naturaleza y rehacer la historia⁶⁵.

Kant, por su parte, distingue el conocimiento sensible del conocimiento intelectual fundado en la sensibilidad y el entendimiento respectivamente. La sensibilidad es la capacidad de recibir representaciones de los objetos; y el entendimiento es la capacidad de pensar los objetos que parten de los contenidos de la sensibilidad. Su obra maestra: la ‘Crítica de la razón pura’ añade una tercera capacidad, es decir, la razón (Lobosco, 2004). En ella manifiesta los siguientes tres aspectos:

La **Estética trascendental** es la ciencia que analiza la sensación. Estudia la manera cómo el objeto es percibido, sea externamente, en el espacio, o internamente, en el tiempo. El acto de síntesis que da por resultado las relaciones espacio – temporales es la intuición.

La **Analítica trascendental** analiza el modo como se pueden pensar los objetos puesto que la sensibilidad presenta los objetos puros en sus dimensiones espacio – temporales. A estos datos, el entendimiento aporta los conceptos puros o categorías, que Kant presenta en número de 12. El acto que realiza la síntesis en este caso es el juicio.

Y la **dialéctica trascendental** que parte del hecho de que la razón desea superar la fragmentación, de tantos objetos particulares, por lo que intenta captar todos los objetos reunidos y su verdadera condición. Entonces la razón apunta hacia esas totalidades, sin condiciones que son las tres ideas trascendentales supremas:

⁶⁵ Una importante anécdota cuenta que siendo niño, Rousseau culpó a una señora mayor de un robo que él mismo había cometido. La señora murió en la cárcel, y a partir de ese momento, él consideró que se encontraba corrupto a causa de la sociedad. Por esta razón, su interesante modo de pensar y además su coherencia al entregar a sus cinco hijos para que sean cuidados en un orfanato.

- El mundo externo, que se identifica con la totalidad de los fenómenos que pertenecen a la naturaleza.
- El yo, que es la idea que globaliza todos los fenómenos de la experiencia interna.
- Dios, que viene a ser la condición suprema de la posibilidad de todo lo que puede ser pensado (Lobosco, 2004).

Pero resulta que estas pretensiones de totalidad de la razón son inútiles; la razón se está engañando puesto que si bien subjetivamente estos conceptos son elaborados, sin embargo, no les corresponde ninguna realidad objetiva ya que no han partido de la experiencia que permite la elaboración de juicios sintéticos, siendo visible en todo este proceso, algunas de las características de esta concepción educativa.

Todo este pensamiento es importante para el análisis, ya que como manifiesta Bustos: “los constructivistas son hijos del estructuralismo piagetiano y nietos de la filosofía kantiana” (De Zubiría, 2006:155).

2.2.3. Horizonte de sentido

Como se ha manifestado, el modelo constructivista toma, a nivel filosófico, epistemológico y psicológico muchos aportes teóricos. Todos ellos van configurando su horizonte de sentido, con los cuales se hace de una visión de la educación así como de los sujetos que son partícipes de ella. Algunos de los aportes más significativos para crear estas concepciones pueden ser:

2.2.3.1. Epistemología genética de Piaget

Piaget desarrolla la teoría genética partiendo de los postulados del constructivismo y por lo tanto aportando a su entendimiento. Para Piaget, el ser humano aprende mejor cuando está activo y va solucionando problemas por sí mismo, por lo tanto el rol del docente en este caso, es el de ser un facilitador, más no un director. Anterior a ello se halla su visión de inteligencia que manifiesta que la misma es la capacidad de adaptarse del ser humano a su propio contexto o mundo. Por lo tanto el estudiante, en este caso, el sujeto

con el que se trabaja en el campo educativo, es un ser que debe desarrollar esa capacidad de adaptación.

Desde la concepción de Piaget, se entiende que los procesos educativos tomen en cuenta el conocimiento de los estudiantes y el nivel de pensamiento que ellos poseen, y que dicho aprendizaje se vaya aprendiendo de modo natural, sin apresuramientos, en virtud de los niveles de maduración humana. El salón de clases se volverá un lugar de exploración y descubrimiento.

2.2.3.2. Bruner y el aprendizaje por descubrimiento

Los aportes de Bruner, si bien no son considerados como una teoría del aprendizaje, aportan muchísimo, sobre todo a la concepción del docente como un mediador. Plantea que el estudiante debe aprender por descubrimiento a través de un proceso que pasa por lo inductivo, lo deductivo y lo transductivo. Para ello existen tres fases de descubrimiento: la enactiva, que está constituida por el conjunto de acciones apropiadas para conseguir un resultado; la icónica en la que el conocimiento se puede representar por un conjunto de imágenes o gráficos sin definirlos de manera precisa; y la simbólica, en la que un conocimiento determinado puede ser representado mediante proposiciones lógicas o simbólicas (Arancibia, 1997).

Es decir que dicho aprendizaje por descubrimiento no es lo que se suele pensar, es decir, dejar al estudiante solo para que aprenda por iniciativa propia, sino que hay un proceso guiado que es necesario mantener. Dicho proceso, pasa por la motivación en que se activa la curiosidad, se mantiene un reto adecuado y se direcciona el aprendizaje de modo interno. Posee además una estructura que tiene que ver con la presentación de los aprendizajes de manera enactiva, icónica y simbólica, una secuencia que ordena y organiza los futuros aprendizajes sobre todo a nivel concreto, y un refuerzo que se refiere a la retroalimentación de lo anterior para reforzar el descubrimiento. Para Bruner el aprendizaje es un “proceso de reordenar o transformar los datos de modo que permitan ir más allá de ellos, hacia una comprensión o insight nuevos” (Arancibia, 1997:84).

2.2.3.3. *Gagné y las condiciones del aprendizaje*

Aunque Bruner aporta una idea interesante respecto del descubrimiento del aprendizaje, no manifiesta las condiciones necesarias para dicho descubrimiento, o para la profundización de los mismos. En ello Gagné tiene un punto a favor en tanto describe cómo se desarrolla el proceso del aprendizaje desde la percepción de un estímulo hasta la acción resultante.

En primer lugar indica que es importante que el estudiante atienda al estímulo para desde allí partir de la motivación que implica la orientación hacia el logro que se pretende en un momento dado. Las y los estudiantes percibirán selectivamente algunos de los rasgos del estímulo y ello es importante pues garantizará el aprendizaje futuro. Entonces la información pasará a ser almacenada en la memoria a corto plazo donde desaparecerá al poco tiempo, a menos que se vaya trabajando técnicas como la repetición o el agrupamiento, lo cual garantizará que algunas de las ideas ingresen a la memoria a largo plazo donde habrá una codificación semántica, es decir una organización significativa de los aprendizajes. Finalmente, el uso determinará la búsqueda y recuperación de dicha información y proporcionará las claves frente a una tarea, sobre todo cuando por medio de situaciones de ejecución, se verifique que un aprendizaje ha sido logrado.

2.2.3.4. *Galperin y la Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales.*

Un punto importante a considerarse dentro de la pedagogía constructivista es la respuesta a la pregunta ¿cómo aprende el estudiante?, situación que se hace patente sobre todo en las múltiples situaciones cotidianas que surgen en el desarrollo de los procesos educativos. En este sentido, Galperin aporta en sus estudios algunas cuestiones interesantes de valor teórico-metodológico:

- El estudio implica "*actividad*" y una acción o acciones determinadas.
- La acción es fundamental para la actividad del estudio. Para aprender algo hay que desfragmentarlo para luego separar sus acciones y finalmente, analizar su contenido a nivel estructural y funcional.

- La acción se vuelve actividad solo cuando ella pasa de ser una obligación para estar movida por la motivación.
- El aprendizaje se da cuando se poseen las nuevas informaciones y habilidades respecto de un objeto de estudio.
- En la actividad, el sujeto desarrolla un conjunto de operaciones mentales desde una 'Base Orientadora', que consiste es un sistema de condiciones en que se apoya un individuo al cumplir una acción.
- El éxito de la acción radica en las condiciones que influyen en la misma: peculiaridades, carácter y orden de la ejecución, rasgos de los instrumentos y medios utilizados.
- Las acciones pueden ser de orientación, de ejecución y de control.
- Las acciones pueden ser descritas de acuerdo a dicha clasificación y dependiendo del grado de generalización y asimilación (Hernández y Aguilar, 2008)⁶⁶.

2.2.3.5. Vygotsky y las zonas de desarrollo

Otro de los aportes que crean el horizonte de la mirada constructivista es Vygotsky quien parte, en primer lugar, de la importancia del ambiente sociocultural en el aprendizaje, puesto que las condiciones de vida de una persona determinarán las condiciones de sus aprendizajes permitiendo un mayor o menor desarrollo. Vygotsky (1979) presenta el siguiente ejemplo:

Supóngase que estoy investigando a dos niños que entran a la escuela, ambos tienen diez años de edad cronológica y ocho, en términos de su desarrollo mental. ¿Puedo decir que tiene la misma edad mental? Por supuesto que sí. Pero ¿qué es lo que significa esto? Significa que ambos son capaces de resolver por sí solos tareas cuyo grado de dificultad está situado en el nivel correspondiente a los ocho años. Si me detuviera en este punto, daría pie a suponer que el curso del desarrollo mental subsiguiente y el aprendizaje escolar, será el mismo para ambos niños, porque depende de su intelecto. Ambos niños parecen capaces de manejar sin ayuda, un problema cuyo nivel se sitúa en los ocho años, pero no más allá de dicho límite. Supongamos que les muestro diversas maneras de tratar el problema. Distintos experimentadores emplearían distintos modos de demostración; unos realizan rápidamente toda la demostración o pedirían a los niños que la repitieran: otros iniciarían la solución y pedirían a los pequeños que la terminaran: otros, les ofrecerían pistas. En un caso u otro, se insta a los niños a que resuelvan el problema con ayuda. Bajo tales circunstancias resulta que el primer niño es capaz de manejar el problema cuyo nivel se sitúa en los doce años, mientras que el segundo llega únicamente a los nueve años. Y ahora ¿son estos niños mentalmente iguales? (Arancibia y otros, 1997:100-101).

⁶⁶ Cfr. <http://www.efdeportes.com/efd121/teoria-de-la-complejidad-y-aprendizaje.htm>

En el ejemplo puede notarse claramente cómo influye el contexto en el cual se le presenta el problema a los niños, y por lo tanto, analizar algunos conceptos de Vygotsky; en primer lugar, la zona de desarrollo real que se muestra en el primer caso del problema presentado a los niños; y en segundo lugar, la zona de desarrollo próximo que tiene que ver con el camino elaborado por los mediadores y que permite que uno de ellos llegue a la edad mental de doce años y otro a la de nueve. En esto cumple una importante función el lenguaje pues es el “andamiaje” necesario para hacer camino de la zona de desarrollo real a la zona de desarrollo próximo. Dicho lenguaje, es manifestado sobre todo por los docentes, pero también por aquello que han alcanzado un nivel más amplio de aprendizajes. Es decir, que aquellos esfuerzos realizados por los docentes con el fin de que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos son, de hecho, formas de andamiaje.

2.2.3.6. Gardner y las inteligencias múltiples

Finalmente, uno de los representantes más actuales y que se ha vuelto bastante significativo es Gardner (1998), quien desarrolla su teoría de las inteligencias múltiples, la cual parte del hecho de que todas y todos tenemos, en mayor o menor medida, ocho inteligencias que pueden desarrollarse de acuerdo a cada caso hasta cierto nivel. Dichas inteligencias funcionan juntas pero de manera compleja, por lo tanto hay muchas maneras de ser “inteligentes” en cada una de las categorías. Las inteligencias múltiples que manifiesta Gardner son: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, kinestésica-corporal, intrapersonal e interpersonal.

Sin duda junto a todos ellos, hay muchas y muchos autores que con sus diferentes aportes y reflexiones han colaborado a la “construcción” del constructivismo; valga la mención que se ha hecho de algunos de ellos.

El horizonte de sentido de la pedagogía constructivista, como bien se puede notar, es bastante amplio, ya que todas aquellas teorías permiten establecer visiones sobre la educación, sobre el ser humano y sobre la escuela. Dichas concepciones podrían resumirse en los siguientes puntos:

- El estudiante posee un rol activo dentro de los procesos de aprendizaje, además es considerado el centro de los mismos. Por ello, algunos aspectos como la motivación, la atención y los conocimientos previos pueden ser utilizados en función de mejores resultados.
- Gracias a que el rol más importante ya no lo tienen los docentes, o bien los conocimientos como información, la escuela ya no es el espacio para lo mecánico y memorístico, sino para la construcción activa de los saberes.
- El estudiante aprende por niveles y por lo tanto los aprendizajes deben ajustarse a los mismos.
- Se consideran las características del sujeto que aprende, por lo cual los contenidos programáticos incluyen aspectos actitudinales, procedimentales, y conceptuales.
- La escuela es un espacio donde se desarrollan las características individuales más importantes y que son el producto de las inteligencias múltiples presentes en los seres humanos (Arancibia, 1997).

2.2.4. Círculo hermenéutico

Todas las diferentes teorías del aprendizaje han llevado sobre todo a la creación de estructuras que poseen rigor metodológico en función de los contenidos que se quieran trabajar. En general la pedagogía constructivista desarrolla situaciones de aprendizaje donde un docente puede conocer cuáles son los pasos específicos que debe seguir para culminar adecuadamente los procesos (Arancibia, 1997). Es decir, si bien se trata de una situación que apunta a la desestructuración, en realidad hay bastante normatividad a nivel pedagógico. Desde estas estructuras pedagógicas se puede entender el círculo hermenéutico en tanto las mismas tienen que ver con la consideración de los conocimientos previos, la reflexión de los mismos y el trabajo de nuevos contenidos que culminen en su correspondiente aplicación. Dichos conocimientos finales se convertirán en nuevos conocimientos previos que podrán ser utilizados en nuevas oportunidades; todo ello sumado al hecho tecnológico que permite que exista educación fuera de la escuela, y que además la misma sea considerada al interior. Ello es un punto importante si tomamos en cuenta que dentro de la educación tradicional el aprendizaje generado fuera de los muros escolares no tiene mucha trascendencia.

Para entender aquello podríamos remitirnos a Mejía quien establece una diferenciación entre Educación Formal, No Formal e Informal, en los siguientes términos:

FORMAL: es aquella que se hace en forma organizada y sistemática, perteneciendo a procesos institucionalizados, organizados por una investigación y que busca promover aprendizajes con el fin de que el individuo sea útil a la sociedad. Sus principales características serían: procedimientos sistemáticos; programación estable (poco flexible); planificación continuada; opera en espacios institucionales; tiene niveles y requerimientos de formación plenamente establecidos; la población es homogénea, debe cumplir requisitos comunes para estar allí; la duración, ritmo, finalidad y niveles han sido establecidos y son comunes a los participantes de un proceso; se culmina con la entrega de una acreditación (diploma, calificaciones) que son los que atestiguan el ascenso de nivel.

NO FORMAL: se va a referir a algunas de esas actividades educativas que son realizadas por fuera de la estructura formal, pero que tienen un nivel de organización no sistemática y permanente, y que busca transformar prácticas (productivas, de comportamiento, de actitud) de los participantes. Sus características principales son: procesos fuera de la estructura escolar; alternativa a programas formales y en ocasiones los complementa (desarrollo agrícola, créditos, tecnología, metodología educativa, etcétera); tiene formas variadas de organización, diferenciadas; la instrucción se realiza de acuerdo a las concepciones metodológicas que se realicen, no siendo unificadas; está dirigida a poblaciones heterogéneas, no colocando muchas homogeneizaciones para los participantes; no termina con procesos de calificación necesarios para ascender en la gradualidad; ritmo, duración y finalidad son flexibles.

INFORMAL: se refiere a ese proceso que dura toda la vida, en los cuales los individuos acumulan y adquieren conocimientos, capacidades, actitudes y comprensión. Éstas se logran a través de esas interacciones que se dan en el diario vivir, produciéndose allí aprendizajes de socialización. Busca que los individuos entren en los procesos culturales y sociales del grupo cultural de referencia de los individuos (Mejía, 2001:45-46).

Pues bien, estos procesos que juntos van estableciendo la educación del individuo y configurando su horizonte aparecen estructurados dentro de un sistema dialéctico y elíptico, por lo cual podríamos comprender que hay una visibilidad del círculo hermenéutico, desarrollada a lo largo de su propuesta pedagógica.

2.3. La pedagogía crítica

Para concluir, hay un tercer paradigma que tiene que ver con el humanismo, producto de las diferentes reflexiones surgidas sobre todo a nivel histórico. Parte de las ideas que configuran este modelo serán desarrolladas en el tercer capítulo, sin embargo, se presentan a continuación algunos presupuestos importantes como análisis de las principales ideas que configuran este modo de mirar la educación.

2.3.1. Precomprensiones

Si bien el constructivismo centró su atención en los estudios del ser humano, es la pedagogía crítica la que en realidad hace patente que el mismo es el centro de los esfuerzos educativos. Ella pone el énfasis en el sujeto como constructor y transformador de las relaciones sociales y desde allí de toda la sociedad.

Por ello, partiendo de los análisis filosóficos elaborados por los maestros de la sospecha, se considera que las precomprensiones de los seres humanos están plagadas de situaciones falsas creadas desde la propia sociedad y cultura. Por lo tanto, los conocimientos previos que poseen los estudiantes al iniciar los procesos educativos deben ser analizados, en primer lugar, puesto que los mismos adquieren visiones alienantes producto de los sistemas de poder. En este sentido, Marx (2007) manifestará que la conciencia enmascara los intereses de clase, puesto que existen diversas formas de alienación que anquilosan la capacidad crítica del ser humano capaz de descubrir los engaños de las clases dominantes que hacen pensar que todo está bien así como está. Para Marx, así como existe la alienación religiosa hay otros tipos de alienación de carácter sociopolítico y económico. Manifiesta que el Estado es una creación de la sociedad civil y está condicionado por el régimen de propiedad privada imperante en la sociedad burguesa. En esta sociedad, el derecho aliena, impide la realización del ser humano como genérico, por lo tanto, en el sistema de producción industrial capitalista, incluso el trabajo humano pierde su sentido (Lobosco y otros, 2004), y el sujeto vive con diversas precomprensiones que le impiden pisar tierra y desarrollar posturas críticas.

Por su parte, Nietzsche (2006) permite entender que las precomprensiones esconden los verdaderos motivos de la conducta moral, en el que la vida es el valor supremo. Y Freud (1989), manifiesta que las fuerzas instintivas irracionales están ocultas en la actividad del psiquismo. Por lo tanto el ser humano vive con una “falsa conciencia” que es importante considerar a la hora de hacer un trabajo educativo. Éstas son parte de las precomprensiones, pero en la mayoría de su caso tienen que ver con cuestiones apartadas de lo que uno considera como precomprensiones propias. Es decir que uno creyendo que tiene una postura adecuada socialmente hablando, en realidad va descubriendo que su

conciencia oculta diversas situaciones alienantes. Es así que una de las funciones importantes de la escuela tiene que ver con la generación de conciencia.

Las teorías posteriores, por ejemplo las posturas neo y postmarxistas, sobre todo de la Escuela de Frankfurt apuntarán a la transformación de la sociedad y para ello analizarán también la incidencia de los aspectos históricos en las distintas precomprensiones. Importante recordar que la Escuela de Frankfurt tiene su origen después de la II Guerra Mundial frente a la pregunta por la humanidad y el progreso en medio de dichas situaciones de miseria humana. Adorno (1973) escribirá al respecto que “la crisis de la razón tiene lugar cuando la sociedad se vuelve más racionalizada; bajo estas circunstancias históricas, ésta pierde su capacidad crítica en la búsqueda de la armonía social, y se convierte en un instrumento de la sociedad existente” (Giroux, 1995:32). Por ello, contextualmente se entiende que “la escuela de Frankfurt, subrayó la importancia del pensamiento crítico al plantear que es una característica constitutiva de la lucha por la propia emancipación y del cambio social” (Giroux, 1995:27).

Por otro lado, dentro del tema de las precomprensiones, las teorías humanistas defienden el rol activo del organismo, según el cual, “desde la infancia, los seres son únicos, tienen patrones de percepción individuales y estilos de vida particulares” (Arancibia, 1997:151) por lo cual son sujetos completos y que pueden aportar, desde sus propios mundos, a los distintos horizontes de comprensión.

2.3.2. El texto y el mundo

La teoría crítica desarrollada por la escuela de Frankfurt será un punto de quiebre importante a nivel filosófico puesto que permitirá comprender que “la teoría nunca aspira simplemente al incremento del conocimiento en sí; su fin es la emancipación del hombre de la esclavitud” (Horkheimer, 1972), asunto que Marx ya había comentado en su famosa tesis once sobre Feuerbach al expresar que la “los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”.

Desde los análisis de la historicidad (Gadamer, 2006) se puede comprender que el mundo es importante dentro de la educación puesto que él configura los modos de pensar y

de actuar de un ser humano desde su propia cultura. Por ello además, el amplio desarrollo de las teorías del aprendizaje humanista respecto de la importancia de la experiencia, cuya filosofía deriva sobre todo de los planteamientos de Carl Rogers y de John Dewey. Rogers “se opone a la consideración del aprendizaje estrictamente objetivo, impersonal, y basado racionalmente en el conocimiento del aprendizaje animal y en datos experienciales” (Arancibia, 1997:160). Por ello, la alternativa es la propia fenomenología y existencia que emplea las experiencias conscientes subjetivas como fuente de información para el aprendizaje. Ellas son producto de las relaciones, situaciones culturales, y demás, que forman parte del mundo de los sujetos.

Los textos, en este caso tanto el sujeto que aprende como el sujeto que enseña, se sienten libres y con tendencia a la autoactualización trabajada principalmente por Rogers y Maslow, quienes indican que hay una disponibilidad humana al propio crecimiento, que pasa además por la satisfacción de sus propias necesidades. Rogers, (1963) indicará que “el aprendizaje significativo es un aprendizaje penetrante que no consiste en un simple aumento de conocimientos, sino que entreteje cada aspecto de la existencia del individuo” (Arancibia, 1997:161).

Al considerar al ser humano como un individuo completo y como persona capaz de auto realizarse es entonces importante que su interpretación se haga en virtud de estos presupuestos y con una mirada de complejidad. Se entiende entonces que cada persona es un mundo y por lo tanto la mirada que hagamos de alguien dentro de los diferentes procesos educativos, siempre será una mirada abierta y cargada de alteridad (Levinas, 1993).

2.3.3. Horizonte de sentido

Hay un amplio bagaje conceptual y teórico que aporta con este modelo pedagógico. Algunos de los aportes más significativos tienen que ver con las experiencias desarrolladas por Paulo Freire (2002) sobre alfabetización, y las relacionadas a procesos de educación popular, en la que la mirada es ampliamente crítica respecto de la sociedad y de los modelos educativos estructurados.

En general se podría indicar que las metas más visibles de la educación desde la teoría humanista tienen que ver con el desarrollo de la conciencia y de las capacidades que permitan ir transformando la sociedad, y para ello se debe desarrollar la individualidad de las personas; ayudar a los individuos a reconocerse como seres únicos, y ayudar a los estudiantes a actualizar sus potencialidades (Arancibia, 1997).

Otro punto sin duda a considerar es el relacionado a valores, ya que se manifiesta que la educación debe ser la encargada de ir clarificando los mismos dentro de una sociedad y de hacerlos visibles para promover una sociedad más fraterna y sororal. Por ello también el amplio uso de la libertad individual trabajado educativamente por medio del aprendizaje de las decisiones de la propia persona respecto de quiénes son y qué quieren ser en el futuro.

Se destaca la importancia de reconocer los aportes de los estudiantes y comprender sus diferentes puntos de vista, producto de las experiencias y vivencias personales a través de la historia, y de hacer énfasis en las relaciones significativas generadas entre el docente y el estudiante, ello implica generar un ambiente emocional en el cual se converse la información y se la comparta para tomar decisiones que sean consensuadas y que beneficien a todos los que forman parte de los procesos. Hay una reciprocidad y ayuda mutuas siempre que se considera al otro como un sujeto, ser humano, que merece respeto y consideración.

De ahí se desprende otra idea y es que los docentes no solo deben conocer la materia que les corresponde enseñar, sino que deben conocerse a sí mismos, como bien lo expresaba el oráculo de Delfos (Foucault, 2002). El conocimiento de cada uno permitirá que los demás se abran en sus relaciones al considerar que se puede generar un diálogo abierto en la comprensión de las potencialidades y debilidades de cada persona.

2.3.4. Círculo hermenéutico

Marx, quien filosóficamente abre e introduce en cierta medida la preocupación humanista, es un hombre dotado de sentido de la historia por lo que vincula la dialéctica al estudio de la práctica social, a la comprensión de las crisis revolucionarias y a la

explicación de los giros históricos (Lobosco, 2004). Para él, la dialéctica no es sino el movimiento mismo de la realidad económico-social y de la historia humana. En la práctica social, lo espiritual y lo material pierden su oposición. Estas ideas son importantes puesto que el círculo hermenéutico tiene mucho que ver con la dialéctica y las posturas críticas son las que más hacen patente dicho proceso, en este caso, desde una mirada histórica que permite comprender la dinámica social que afecta también al propio ser humano. Es decir, en el estudio de la sociedad desde una mirada anatómica, en la que se compara a la misma con un ser humano (Marx, 2007), podríamos concluir también que dicho ser humano puede también mirarse como sociedad, en otras palabras, dialécticamente.

Desde el análisis de la anatomía de la sociedad civil (Marx, 2007) se pone de manifiesto que la base de la historia son las condiciones en que se desenvuelve la vida de las personas. Aparece así el materialismo histórico como aplicación a la historia del materialismo dialéctico. En ello basta recordar que para Marx el motor de la historia es la luchas de clases y cada etapa histórica lleva en sí misma los gérmenes de su destrucción, dando origen a otra etapa que se le opone y de cuya oposición habrá de surgir otra nueva como síntesis de las anteriores. Este proceso dialéctico se encamina a un estado sin enfrentamientos, sin clases, sin propietarios de medios de producción, en la que cada uno producirá según sus posibilidades y consumirá según sus necesidades (Lobosco, 2004). Puede notarse claramente la amplia visión de transformación que surge de este camino dialéctico y que sin duda es visible en los procesos escolares que consideran las posturas críticas.

Un estudiante al que se le ha transmitido una visión de cambio social, no descansará hasta ir desarrollando acciones que apunten a dicho objetivo, y para ello generará procesos dialécticos a nivel individual y colectivo. Un ejemplo de ello, son los jóvenes que hacen voluntariados en sectores marginales y terminan convencidos que hay que hacer algo por el cambio social. En general, dichas personas le dan una nueva mirada a su educación y siguen carreras en las cuales pueden hacer patente los procesos de transformación⁶⁷.

⁶⁷ En algunos procesos de voluntariado he podido constatar que un amplio porcentaje sigue vinculado a tareas sociales una vez que han terminado aquellas experiencias. Esto si bien he visto en voluntariado de jóvenes lasallistas cuyo eje es explícitamente educativo se hace también visible en otro tipo de voluntariados como el de la Cruz Roja o Un techo para mi país, en el contexto ecuatoriano.

Hay pues una ‘dialéctica interior’ más allá de la propia dialéctica histórica, configurando en ella un camino que va de la alienación a la búsqueda de transformación y a la liberación, tal como lo manifiesta De Sousa “El conocimiento-emancipación implica una trayectoria entre un estado de ignorancia, al que llamo colonialismo, y un estado de conocimiento, al que llamo solidaridad. El conocimiento-regulación implica una trayectoria entre un estado de ignorancia, al que llamo caos, y un estado de conocimiento, al que llamo orden” (De Sousa, 2009:65).

La pedagogía crítica, finalmente, implica un reto para las y los educadores, pues considero que es la única que como modelo nos lanza más allá de la escuela para transformar la sociedad misma. Valga citar a Giroux quien hablando de la teoría crítica indica que ella “dirige a los educadores hacia un modo de análisis que hace énfasis en la ruptura, discontinuidad y tensiones de la historia” (Giroux, 1995:61).

Para finalizar, podrían agregarse algunos aspectos que dan muestra de las diferencias entre los distintos modelos pedagógicos:

	Conductismo	Constructivismo	Pedagogía Crítica
Finalidad	Cumplir con los programas de estudio. “Todo está listo”. El centro: los conocimientos.	Cumplir objetivos del programa. Cognitivos-actitudinales-procedimentales, en virtud de la integralidad.	Formar personas libres, autónomas, que conozcan su realidad y se comprometan a transformarla.
Didáctica	Maestro-alumno, en forma unidireccional. Todo está preparado. Se transmite la teoría.	Activismo consciente e inconsciente. Intervienen tanto el profesor como el estudiante. Hay teoría y práctica.	Trabajo interrelacionado, sujeto-comunidad-docente. Combina teoría-práctica e investigación. (Aprendizaje sinérgico).
Plan de estudios	Rígido. Distribuido en asignaturas.	Distribuido en áreas de estudio. Vincula grupos de ciencias por sus	Currículo transformacional. Se organiza por módulos y

		objetos de estudio.	parte de causas.
Objetivos	El alumno aprende y es capaz de transmitir conocimientos.	Competencias: Conocimientos, destrezas y habilidades.	Conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, y responsabilidades. Logros de aprendizaje.
Materiales de estudio	Programados (pre-empaquetados). No fomentan la participación.	Programados, permiten la participación limitada y parcialmente.	Hay variedad de recursos e instrumentos. Desarrollo de la capacidad de investigación-acción y participación.
Evaluación	Cuantitativa. El estudiante es catalogado.	Cuantitativa y cualitativa.	Formativa. Es un instrumento de aprendizaje.

Fuente: Elaborado a partir de los apuntes de las clases de Teoría Curricular, dictadas por el Dr. Galo Guamán, en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Como puede apreciarse en la tabla, se muestran niveles y al mismo tiempo avances de orden conceptual, epistemológico y además metodológico-didáctico en cada uno de los modelos que se han ido desarrollando en medio de procesos históricos concretos, para terminar finalmente coexistiendo.

CAPÍTULO 3

HACIA UNA PEDAGOGÍA HERMENÉUTICA

La hermenéutica diatópica parte de la idea de que todas las culturas son incompletas y, por lo tanto, pueden ser enriquecidas por el diálogo y por la confrontación con otras culturas (De Sousa, 2009:139).

Una vez analizados, por un lado, los presupuestos correspondientes a la filosofía hermenéutica y por otro los relacionados a la historia de la educación desde una mirada también hermenéutica, queda plantear posibilidades concretas que apunten a una pedagogía que considere las perspectivas teóricas presentadas y las visiones que aporta la filosofía en cuestión. Cabe indicar que en los siguientes apartados aparecen varias ideas con sus respectivos argumentos, pero a su vez complementados con visiones recogidas en conversaciones informales, en grupos de reflexión, en el trabajo que realizado en el campo educativo y en opiniones diversas de varios investigadores a los que se les ha planteado en diversas ocasiones la temática de este estudio. Creo que este capítulo le da sentido a este trabajo cumpliendo así con la tarea hermenéutica que es precisamente “dotar de sentido” a lo existente (Gadamer, 2006).

3.1. Las precomprensiones en una Pedagogía Hermenéutica

Después de conocer lo referente a las precomprensiones aparecen algunas preguntas de análisis. ¿La escuela, como estructura de educación formal⁶⁸, considera las precomprensiones de los estudiantes? ¿Los estudiantes consideran las precomprensiones de sus docentes? ¿Los docentes las de sus estudiantes? Y de modo general, los diferentes

⁶⁸ Retomando a Mejía (2001:45).

actores que forman parte de la educación, ¿consideran las precomprensiones implícitas en el proceso educativo?

Preguntas nada fáciles de contestar: si las respuestas son afirmativas, tendríamos que abordar el tema del cómo lo hacen; si las respuestas son negativas sería importante explicar el porqué. Sin embargo, en ambos casos la idea es establecer algunas ideas que nos acerquen a una pedagogía que las tome en cuenta.

Frente a esta perspectiva, pueden aparecer dos tendencias:

1. Una que considere en la pedagogía Hermenéutica significativamente importantes las precomprensiones para hacer uso de ellas. Un ejemplo en este sentido, desde las prácticas concretas de aula⁶⁹, podría ser cuando los docentes hacen uso del error para establecer desde allí nuevos aprendizajes. El error podría considerarse resultado de una precomprensión, pues aparece como una visión considerada verdadera desde el punto de vista del que la posee. En este sentido ubicamos las precomprensiones fuera del sujeto que en este caso “mira hacia fuera”. Lo mismo se podría decir, por ejemplo, del estudiante que corrige al profesor al parecerle errado alguno de los conceptos explicados. Si bien el estudiante utiliza un saber previamente establecido, la precomprensión utilizada es la del docente, es decir la del otro sujeto.

2. Otra que considere que no se debe hacer uso de las precomprensiones por la carga de subjetividad que puede provocar dentro de la dinámica de la educación, es decir, opacando la importancia de las mismas, desde lo cual estaríamos entrando al terreno de la fenomenología. En este caso, por supuesto, las precomprensiones se encuentran dentro del sujeto que “mirando hacia fuera mira también hacia dentro de sí”. Un ejemplo: cuando al momento de evaluar, un docente intenta eliminar todo tipo de condicionamientos intentando ser muy objetivo en la calificación, pero más allá de eso intentando ser “respetuoso” con las respuestas de los estudiantes.

⁶⁹ Observaciones de clase desarrolladas en el acompañamiento pedagógico a Fe y Alegría como parte de los Proyectos Estratégicos de Lectura y Expresión, y Pensamiento Lógico con énfasis en matemática (2012-2014).

En el tema de la educación, hacer uso de las precomprensiones es otorgarle como tal un sentido a aquello que los estudiantes poseen más allá de meros saberes previos. La pedagogía del aprendizaje significativo desarrollada por Ausubel, corre el riesgo de colocar nuevamente a los contenidos en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, las precomprensiones van mucho más allá de los conocimientos. Considerar las precomprensiones en el hecho educativo, implica abordar las ideas surgidas desde la cultura, la sociedad, la clase social, el sistema político u otros, que crean mundos de sentido en la mente de los estudiantes y que pueden convertirse en un excelente punto de partida para el aprendizaje.

Por supuesto, aquí el papel de las precomprensiones tiene una singular importancia puesto que hay una lucha de las mismas desde la tensión del mundo adulto con las generaciones anteriores. Asumir esto, es decir también que hay que considerar las precomprensiones de los docentes.

Se hace entonces necesario profundizar un poco dicha tensión que influye mucho en cómo se educa e incluso en cómo se trata a las personas. Dependiendo del contexto, de los tiempos, de los modos de vida, e incluso de las emociones, los niños y los jóvenes adoptan lugares que van configurando desde sus propias subjetividades y modos de ser. Es así que la calle, los patios, la casa, los parques, los centros comerciales, son de una u otra forma espacios que podemos vincular a un modo de ser de los estudiantes, aunque no exclusivamente.

Uno de estos espacios, en gran medida significativo es, por supuesto, la escuela, por lo que podríamos preguntarnos ¿Cómo ayuda el espacio escolar a que los estudiantes se constituyan como sujetos? ¿En qué medida la participación de las estudiantes en la escuela es muestra de que se los considera como aportes a la construcción y al desarrollo? ¿Cómo forma la escuela en la propia subjetividad? ¿En qué medida son valoradas, impulsadas o reprimidas las culturas juveniles y los modos de expresión de los estudiantes? ¿Qué sistema de relaciones se establecen entre los sujetos que actúan dentro del marco de “lo educativo”? ¿Son los espacios escolares, reproductores acríticos del sistema o más bien son espacios de criticidad y formación de resistencia (Chomsky, 2007)?

Pues bien, Valenzuela, en ‘El futuro ya fue, Socio antropología de los jóvenes en la modernidad expresa’: “La educación escolar no debe considerar que ‘la vida está en otra parte’” (Valenzuela, 2009:19). La idea implícita sería que, efectivamente, en la actualidad la educación escolar hace una separación entre lo que se imparte en los salones de clase y lo que realmente se vive en la calle, la casa y otros espacios que podríamos llamar ‘vitales’ haciendo referencia al ‘mundo de la vida’ de que hablaba Heidegger (2007), y otros hermeneutas.

Es así que en la actualidad somos partícipes de un divorcio escuela-vida que es el que genera las tensiones al interior de los espacios de educación. Esto quiere decir que el mundo adulto está separado del mundo infantil y juvenil, y viceversa. Por esta razón, la escuela se vuelve también un espacio de resistencia y de lucha de poder (Giroux, 1995), y al afirmar esta idea se piensa precisamente en ese tipo de tensiones, que son el producto de un deseo, voluntario o no, de intentar introducir el mundo de la vida en el mundo escolar.

Varios de los elementos que configurarían, desde esta postura, la resistencia en la escuela son conocidos al interior de las Instituciones como “indisciplina”⁷⁰, término que significa “transgresión de algo considerado correcto”, desde una visión meramente adulta.

Dicha tensión, que tiene que ver con lo generacional, nos acerca nuevamente al concepto de “adultocentrismo” (Duarte, 2002). Desde muchos espacios, incluido la escuela, los adultos intentan introducir algunos valores e ideas aceptados por ellos y considerados como correctos, eliminando de entrada la posibilidad de aceptación de otros valores que puedan haber ido descubriendo las generaciones nuevas. Hoy hay una mayor desconfianza hacia las distinciones generacionales (Canclini, 2005) que se manifiesta en el modo en que, por un lado, los adultos miran algunas nuevas facetas de lo estudiantil, como por ejemplo el vestido, el lenguaje, los modos de ser entre otros, y por otro lado en cómo aquellos miran el mundo adulto como “pasado de moda”, anticuado, y caduco.

Sucede que en el campo educativo esta tensión es muy notable puesto que la mayoría de educadores son adultos, o bien asumen tal rol. Un ejemplo de esto es el uso de

⁷⁰ Al manifestar que son “varios” de los elementos, se hace referencia al argumento de Giroux (1995:107) que indica que algunas cuestiones indisciplinarias no son signos de resistencia, sino “modos opresivos de sexismo”, como por ejemplo, el uso de maquillaje de las estudiantes mujeres.

lo tecnológico y lo virtual que resulta muy complicado para los educadores, y a su vez muy sencillo para los educandos. Junto a ello, aspectos como la transgresión lingüística en internet que, como menciona nuevamente Canclini “está extendida a todas las clases sociales y aparece como un rasgo de diferenciación generacional, seguramente en correspondencia con la menor eficacia de la educación” (Canclini, 2005:13)⁷¹.

Por supuesto, no hay que olvidar que ésta es también una tensión de poder, referida al sistema de aspiraciones en las cuales está en juego precisamente la división de los poderes, en una especie de batalla por mantener la supremacía (Bourdieu, 2002).

Se destaca entonces la importancia de considerar las precomprensiones de uno y otro, de modo que se vaya reduciendo esta tensión generacional que limita en gran medida los procesos de enseñanza y aprendizaje. De aquí se podrá concluir que dentro de un aprendizaje significativo es necesaria la precomprensión como punto de partida, para que se genere una mejor relación generacional, pero además educativa.

Sin embargo, al mismo tiempo que se necesita de las precomprensiones en la educación o más bien que se las debe considerar como un factor importante de los procesos, las precomprensiones personales también deben pasar por un proceso “fenomenológico”. Sí bien este es un aspecto que podría considerarse exclusivo de los educadores debe ser también, objeto de enseñanza.

La fenomenología inicia como una crítica a la teoría del conocimiento que concibe el mismo desde un carácter psicologista, según el cual todo proceso de conocer es un hecho psíquico. La teoría fue muy conocida y estudiada en la época de Husserl, quien consideró la temática entre sus estudios y de hecho la desarrolló ampliamente (Lobosco, M. y otros, 2004).

Siguiendo la explicación que ofrece Lobosco (2004), el punto de partida fenomenológico es el concepto de intencionalidad de la conciencia. La conciencia es intencional, es decir, se trata de una conciencia de algo, pero dicha intencionalidad no

⁷¹ Una idea similar y como argumento de la presentada puede encontrarse en el artículo “¿Internet: 1; Escuela: 0?” de Daniel Cassany y Denise Hernández (2012).

pertenece al nivel de los fenómenos psíquicos, sino que pertenece a un nivel lógico-objetivo.

El conocimiento es entonces abrirse al objeto y ello supone una visión subjetiva del mundo. Esta es la clave para hacer compatible la objetividad exigida por la ciencia con el rigor trascendental necesario para la filosofía. Es decir, que desde el punto de vista de Husserl, la fenomenología es un punto de encuentro entre el realismo y el idealismo como doctrinas filosóficas.

Por esta razón, Husserl (1973) siempre pensó que la filosofía tiene que ser una verdadera ciencia rigurosa, que su objeto de estudio debe ser evidente y que sus cuestiones se pueden decidir apelando a la experiencia. Desde esta mirada, Husserl encuentra en la fenomenología el camino para elevar la filosofía a la categoría de ciencia estricta, de saber fundamental y definitivo acerca del mundo. Este punto de partida es importante para el estudio porque de allí surgirá el método fenomenológico. Ahora bien la encargada de acercar o bien objetivar el pensamiento filosófico es precisamente la conciencia, lo cual nos acerca a las precomprensiones.

La fenomenología emprende la investigación de los contenidos de la conciencia, que por su intencionalidad elabora su propio mundo lleno de significado y valor. Este mundo subjetivo es el espacio de las precomprensiones, sitio en el que las ideas van adquiriendo sentido. Para Husserl, el mundo de las conciencias es un mundo de esencias, retirado del mundo de los hechos y constituye una nueva realidad a la que se accede a través de un método, a saber, el método fenomenológico. Dicho método es el que se considera en este estudio como alternativa al trabajo de las precomprensiones personales, muchas veces como prejuicios, en el sentido que el término refiere; y al mismo tiempo abre el abanico para trabajar desde las precomprensiones de los estudiantes en el aula.

El punto de partida del método fenomenológico es la suspensión de todo juicio, colocando entre paréntesis el mundo con nosotros inclusive, fenómeno que Husserl denominó “*epoché*”. Hacer ello nos permite acercarnos a los hechos y fenómenos, libres de prejuicios, de presupuestos, de ideas preconcebidas, para así “encontrar su esencia en la desnudez de la conciencia” (Lobosco, y otros, 2004:333). Una vez logrado aquello, se

comienza a eliminar o purificar elementos accesorios para centrarse únicamente en el fenómeno mismo, en toda su pureza, reducido a su unidad esencial.

Este proceso reductivo comprende tres etapas sucesivas:

1. Reducción existencial. Hecha la suspensión de los juicios el mundo se vuelve un fenómeno, pura presencia de algo en la conciencia del sujeto que conoce.

2. Reducción eidética. Consiste en descubrir la esencia (*eidos*), lo universal y necesario de las cosas, dejando de lado lo que tienen de individual y mutable. Descubrir esta esencia se logra solo por medio de una intuición peculiar.

3. Reducción egológica. En ella, las esencias se refieren al sujeto, al yo que las justifica constituyéndolas. El final del proceso es una conciencia subjetiva que se descubre a sí misma como proceso que constituye el objeto (Lobosco, y otros, 2004).

Respecto de lo educativo, algunas ideas desde las etapas que constituyen el método:

1. **Reducción existencial:** Quien dirige la escuela la asume como un todo complejo, pero al mismo tiempo desde la simplicidad de la naturaleza humana, asumiendo que la escuela trabaja exclusivamente con personas. Al mismo tiempo el maestro, liberado de todo prejuicio, puede mirar en sus estudiantes a seres humanos con las capacidades necesarias para emprender procesos creativos. Los estudiantes podrán mirar a sus docentes como promotores de aprendizaje, verdaderos mediadores entre el mundo y ellos.
2. **Reducción Eidética:** Se descubre la función de la escuela, más allá de mero mecanismo de reproducción del sistema existente. La escuela es vista como el espacio de construcción de saberes, de capacidades, de herramientas intelectuales y por supuesto de subjetividades. También se descubre la función del docente como un investigador y actor fundamental de los procesos educativos. Se concibe a sí mismo como un intelectual y se lo percibe como tal en el marco de la educación. El

docente puede valorizar su función social y política desde su trabajo y en consecuencia asume su labor como de vital importancia dentro de la sociedad. Finalmente, el estudiante se vuelve una persona, completa, con valores nuevos orientados desde la alteridad (Levinas, 1993), en contraposición a una sociedad líquida (Bauman, 2003), con concepciones ricas y con posibilidades creativas. No es ya un mero receptor, ni mucho menos un ser incompleto que hay que corregir y adaptar según los presupuestos considerados como correctos.

3. **Reducción Ecológica:** Dentro de las mismas concepciones, visibles de modo esencial, se entiende que ellas son el producto de la subjetividad, que son parte de la consciencia que las crea y les otorga sentido. La escuela, por decirlo de un modo, tiene consciencia de sí misma, gracias al sentido que le ha sido conferido, al igual que el docente y el estudiante. Por supuesto, aunque aquí no se ha mencionado, el mismo proceso puede ser visto desde el directivo, o desde el Padre de Familia o el funcionario de la educación.

La conciencia de las precomprensiones en educación es entonces de suma importancia para su transformación, ya que ella nos permite partir del sentido de la misma, y del sentido que adquieren no solo las personas, sino los actos, los hechos, los procesos y todo lo que tiene que ver con la educación.

El uso de las precomprensiones en los procesos de educación, acercará a los docentes a la tan necesaria labor de la investigación de un modo más abierto y objetivo, venciendo aquello que Pablo Cazau (1996), citando a Bachelard, denomina “Obstáculos epistemológicos”.

Nuestras precomprensiones no nos dejan mirar más allá de lo que ya conocemos y comprendemos, razón por la cual es importante formularnos preguntas, cuestionamientos que sean verdaderos retos intelectuales. En ese vaivén de interrogaciones aparecen diversos obstáculos, es decir dificultades que vencer y que pueden ser el resultado de precomprensiones adquiridas a lo largo de nuestros estudios o de nuestra labor y experiencia educativas. Dichos obstáculos están relacionados con la propia subjetividad y afectividad, y desde una mirada psicoanalítica, se podría decir que es imposible vencerlos

del todo, si bien puede evitarse al menos desde la conciencia personal que se tenga de los mismos.

Uno no siempre investiga sobre lo que realmente preocupa o es necesario, sino que tiene la tendencia de hacer investigación de aquello que le parece agradable o motivante; en ciertos casos de aquellas prácticas que en algún momento le dieron resultado y que necesitan de una explicación. Ello puede representar un riesgo en la profundidad de la investigación, obstáculo que Cazau (1996) denomina de la ‘experiencia básica’, según el cual consideraremos que lo importante es hacer relatos de experiencias personales sin ahondar en ellas, o más bien sin desarrollarlas científicamente. En un aula de clase uno podría concluir que algo es de un modo, simplemente porque le dio resultado, es importante analizar los factores y fundamentos que permitieron que algo sea de algún modo en particular.

La experiencia básica consiste en aferrarse a lo singular, pintoresco, fútil o anecdótico de los fenómenos, sin captar lo esencial y sin ejercer una crítica sobre los datos brutos de los sentidos. La experiencia básica describe desordenadamente lo que ve, salta de un tema a otro resaltando lo que más le atrae, lo que es más llamativo, curioso, pintoresco o barroco. La raíz de esta actitud debemos buscarla en la tendencia humana hacia el espectáculo de los fenómenos interesantes o vistosos que permitan canalizar sus deseos y pasiones (Cazau, 1996:3).

Al ser necesaria la labor de la investigación en la educación, y además el desarrollo de las mismas desde la docencia, se vuelve fundamental hacer un recorrido de las propias precomprensiones y sobre todo de aquellas que representen obstáculos epistemológicos⁷².

Por otro lado, en la medida en que uno realiza más investigaciones, aparecerán más obstáculos epistemológicos puesto que, desde la Hermenéutica, no se puede concebir la realidad como un hecho aislado y estático, por ello el círculo hermenéutico y la ampliación del mundo de sentido que implican las precomprensiones y el horizonte. A medida que uno va adquiriendo más conocimiento, ampliará su saber, pero también sus prejuicios.

⁷² En el desarrollo de esta disertación, en reiteradas ocasiones se ha manifestado que los ejemplos sirven únicamente para proporcionar explicaciones parciales de una idea. En muchas ocasiones pueden volverse un limitante de la comprensión de los fenómenos o de las ideas que se argumentan, puesto que como tales nunca serán una explicación. Sin embargo, un buen ejemplo puede ayudar mucho cuando realmente orienta y sintetiza una idea en un ámbito práctico de la realidad. Estas aclaraciones con el fin precisamente de evitar los obstáculos que desarrolla Cazau (1996).

Sucede lo mismo con la práctica educativa. En la medida en que uno tenga más experiencia irá adquiriendo ciertos hábitos, ideas, expresiones, modos, acciones que pueden volverse prejuicios positivos, y en este caso aportar a la transformación educativa, o negativos, que a la larga se convierten en resistencia pedagógica⁷³.

Concluyendo estas ideas, todo educador necesita mirar hacia sí mismo para descubrir qué preconcepciones le ayudan o no, de modo que pueda hacer camino hacia una pedagogía Hermenéutica que parta de la Epojé, para desde allí resignificar la práctica educativa. Con esto es posible superar la cuestión de la subjetividad determinada por la cultura y otros aspectos sociales y emprender investigaciones libres de elementos personales que la detengan y con la suficiente apertura para cambiar los paradigmas personales y de la ciencia.

3.2. El texto en una pedagogía Hermenéutica

Desde una mirada filosófica, texto es todo aquello que se puede leer, es decir que se puede interpretar, o dotar de sentido (Coreth, 1972). Ello representa una primera dificultad a la hora de hacer una Hermenéutica del texto en educación, puesto que todo aquello que es parte de los procesos educativos podría interpretarse. De modo que el análisis no va de qué es el texto en pedagogía Hermenéutica, sino de la conciencia de que aquello que forma parte de las prácticas educativas es interpretable. Esta última idea aporta nuevos conflictos, y nos lanza a la renovación de muchas de las concepciones y prácticas que hacen parte del mundo educativo.

Para iniciar, creo imprescindible hacer un pequeño recorrido por algunos de los textos que pueden encontrarse en educación: las personas (esto es directivos, docentes, estudiantes, madres y padres de familia, otros representantes de los estudiantes, personal de apoyo, supervisores, asesores, encargados de políticas públicas, entre otros), la estructura escolar, la estructura de la escuela o bien los espacios de educación, los textos escolares, los diálogos, las clases, los recreos, la evaluación, la libreta de calificaciones, la sala de

⁷³ Entiendo aquí por “resistencia pedagógica” la actitud de muchos de los docentes respecto de ideas nuevas, a pesar de los fundamentos que las mismas posean. Se trata del miedo al cambio o a asumir nuevos paradigmas, cuando los anteriores han sido superados.

profesores, la biblioteca, las carteleras, el currículo, lo extracurricular, los bares, las oficinas, el ambiente, los documentos, las planificaciones, los equipos tecnológicos, las discrepancias, los consensos, las actas de reuniones, la democracia, la participación de los actores, la toma de decisiones, las juntas, los sueldos, la capacitación, y muchos otros aspectos que formarían una larga lista.

No hay duda de que respecto de cada uno de ellos podría hacerse un análisis hermenéutico, preguntándose, en qué medida, en tanto textos interpretables, aportan a prácticas educativas significativas. Se me ocurre, por citar alguna opción, elaborar una comparación del comportamiento y relaciones que ocurren en los recreos de los centros educativos del país de acuerdo al status económico que atienden. La comparación, en este caso, ayuda a interpretar el sentido del recreo desde diferentes miradas. En gran parte, la mayoría de investigaciones apunta precisamente a colocar su mirada sobre textos particulares para desde allí originar conclusiones. En este caso, la idea es fundamentar dichas posibilidades de interpretación que existen en el terreno de lo educativo, abarcando para ello múltiples “textos” con mirada hermenéutica.

Entonces ¿qué implica el hecho de que cada uno de los elementos (textos) de la educación, sea considerado como interpretable? En realidad la pregunta encierra una serie de problemas. Afirmar tal idea sería aceptar que lo que se hace en educación no está del todo dicho, aunque muchas veces parezca que así es. Esto si bien puede parecer obvio para muchos educadores, puede causar un verdadero shock en algunos otros. Podría tomarse por ejemplo el tema de la evaluación. La pregunta sería ¿Qué implica que la evaluación sea interpretable? Creo que de entrada percibimos una respuesta. Evaluar es considerado en muchos contextos educativos como el todo del proceso educativo, al punto que su sinónimo podría bien ser “calificar”, y sin calificaciones el proceso carece de valor. La lucha de los estudiantes no es por aprender más o por profundizar en alguna temática, incluso no lo es el desarrollar sus potencialidades y talentos, es sacar buenas calificaciones. Del mismo modo, la intención de los profesores es calificarlo todo, ello por supuesto, asumiendo las políticas educativas que de plano invitan y obligan a ello. Entonces ¿puede haber una educación sin calificaciones? Sin duda sí. Sin embargo, no podría haber una educación sin evaluación, y por ello, sin interpretación.

Los resultados de los procesos educativos son medidos de ciertas maneras dependiendo de los enfoques y modelos pedagógicos con los que un centro cuenta, y revelan en gran medida la realidad de la educación de la que dichos centros forman parte. Sin embargo, en cualquiera de los casos, la evaluación siempre está atada a subjetividades, preconcepciones, e ideas que limitan la misma y que la hacen interpretable. Es decir, una evaluación nunca podrá manifestarlo todo, sobre todo si en ella se utilizan escalas de calificaciones. Calificar o aceptar una calificación tiene altas dosis de subjetividad y por lo tanto, su sentido depende de la mirada de quien las hace o recibe. Más aún si el resultado de la evaluación es meramente cualitativo ya que podría dar pie a muchos más y diversos modos de entender el mismo. Por ello un mismo porcentaje, valor o enunciado resultante de una evaluación puede no ser el mismo para un estudiante que para otro, o para un docente, directivo o padre de familia. Un ejemplo bastante claro es el de algunos docentes que manifiestan a sus estudiantes ideas como “10, únicamente el libro, 9, el profesor; y ustedes, de 8 para abajo⁷⁴”, dando por sentado niveles de “sabiduría” dentro del proceso educativo, y poniendo de manifiesto el alto grado de interpretación que puede tener una calificación o cualquier proceso evaluativo.

La fenomenología puede ayudar también a la hora de resignificar la evaluación, pues por un lado nos permitiría hacer un paréntesis de las preconcepciones y de nuestras propias ideas de modo que el resultado de la evaluación sea considerado más o menos objetivo desde una cierta mirada o enfoque pedagógico, y por otro lado nos lanzaría a desarrollar modelos de evaluación que atiendan las diferencias. Un aporte significativo respecto de esta temática nos lo presenta Gavilanes (1995b) en su decálogo de la evaluación, en el que manifiesta, digamos fenomenológicamente, aquello que uno debe evitar a la hora de evaluar:

- I. Evaluar sin planificar, es decir, sin tomar en cuenta los objetivos y contenidos de materias.
- II. Proceder a la evaluación sin antes someterla a un proceso de verificación.
- III. Evaluar de manera aislada sin tomar en cuenta la integralidad y los momentos de todo el proceso.

⁷⁴ Idea tomada del diálogo con estudiantes de un centro educativo del país. La misma puede tener su origen en la incidencia del modo como aprendieron los actuales docentes. Es decir, en actitudes calcadas de antiguos profesores que enseñaron a los actuales.

- IV. Evaluar sólo el espacio cognitivo desconociendo los otros dominios (afectivos, psicomotrices, comunicacionales).
- V. Reprobar al estudiante con pocos puntos o décimas.
- VI. Evaluar sin equilibrio e imparcialidad.
- VII. Evaluar dejando de lado el componente ético como que fuese irrelevante.
- VIII. Ignorar el estado emocional del estudiante.
- IX. Prejuizar programando de modo *a priori* la actuación futura del estudiante.
- X. Permitir que los afectos determinen el acto de evaluar (Gavilanes, 1995b).

A partir de cómo se concibe la evaluación en nuestros modelos de educación se pueden extraer algunos elementos importantes sobre el cómo una pedagogía Hermenéutica concebiría este proceso importante dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como se ha explicado, la fenomenología es una de las teorías que como horizonte pueden ayudar a resignificar dichas miradas. Ahora bien, desde este amplio ejemplo se puede descubrir el conflicto que provoca considerar los procesos educativos y varios aspectos de los mismos como “textos hermenéuticos”. Se podría concluir con Maturana y Varela que “no es posible conocer “objetivamente” fenómenos sociales en los que el propio observador-investigador que describe el fenómeno está involucrado” (Maturana y Varela, 2003:XI).

3.3. El mundo en una pedagogía Hermenéutica

Se expresaba en el primer capítulo que “todo proceso hermenéutico se realiza en un determinado con-texto”, lo cual se podría traducir en que todo texto educativo, Hermenéuticamente hablando, es interpretable en la medida en que considere el mundo de vida en el que se desarrolle, volviendo con ello Heidegger (2007), a Wittgenstein (2007) y a Habermas (2010). Si hablamos de los sujetos, en tanto actores de los procesos educativos, en seguida descubriremos que su principal “mundo” es la historia que poseen, y que les ha constituido como personas dotándoles de algunas características compartidas en virtud de la cultura, e individuales en virtud de la propia personalidad. Actualmente muchas líneas en educación nos manifiestan la importancia de considerar el ambiente del cual las y los niños y jóvenes forman parte. Sin embargo, muchas de las veces dichos enunciados no aterrizan en la práctica educativa real. Volviendo al tema de la evaluación,

diríamos que no se puede evaluar a alguien sin antes hacer una consideración de su mundo personal, y más que eso del “mundo temporal” que tiene aquel sujeto a la hora de ser evaluado. En el tema de inclusión, se hacen actualmente varios esfuerzos en esta línea, de modo que los docentes van comprendiendo que frente a algunas dificultades reales es indispensable otro tipo de procesos que no uniformicen al grupo, sino que reconozcan su diversidad, considerando que desde la complejidad, el ser humano es tanto biológico como cultural (Morin, 1994). Es importante reconocer que en ello se hace camino aunque bastante lento, puesto que a nivel general se sigue evaluando sin considerar en absoluto el ‘mundo’ que soporta o sirve de base a los sujetos.

Ahora bien, el tema de la evaluación no agota la perspectiva de la Hermenéutica y podríamos considerar la clase como tal. La pregunta que nos podría surgir es ¿Cómo la clase puede ser diversificada de acuerdo a los mundos de sentido que posean las y los estudiantes? Una experiencia puede dar pie a una respuesta interesante: en una clase de observación de matemática, desarrollada por un profesor ajeno a la escuela, el docente elaboró una lista de palabras e ideas y comunicó la consigna de que en el desarrollo de los minutos que estaría con los estudiantes no diría ninguna de las expresiones de dicha lista. Así fue y con mucha admiración los participantes asistieron a una clase en la que los estudiantes parecían otros, a saber por la docente de grado, gracias a los niveles de participación y curiosidad por aprender que manifestaban. Posterior a la clase, en la explicación, el docente manifestó que por la zona en la que se encontraban y algunas actitudes demostradas por las y los niños en el recorrido por la escuela se podía descubrir inmediatamente que aquellos sufrían maltrato familiar, hecho comprobable además por la psicóloga y por el contexto social en el que la escuela se encuentra ubicada. La lista de expresiones incluían algunas órdenes que los padres y madres de aquellos les decían siempre que necesitaban algo, por ejemplo “Apura”, “No hagas eso”, “Ven para acá”, “Siéntate bien”, “Haz silencio”, “¿Qué estás haciendo?”, entre otras. Al no sentir que su docente se parecía a aquellos de quienes sufrían maltrato, la respuesta inmediata fue la participación y alegría con la que se vivió dicha clase. En otras palabras, la consideración del mundo de sentido de aquel grupo de estudiantes desembocó en un elemento positivo

para el aprendizaje de aquella materia que además suele presentar dificultades en varios niveles⁷⁵.

Considero que este relato ayuda a expresar muy bien una idea, sobre todo si se toma en cuenta que dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje como tal, en la mayoría de las veces, el mundo vital no es algo que realmente se utilice para desarrollar las prácticas en educación. No se trata únicamente de constituir una ficha de ingreso del estudiante en la que se haga un estudio familiar, socioeconómico, afectivo, y cognitivo de los estudiantes, sino de desarrollar efectivamente los procesos en virtud de tales referencias, aunque ello implique diferentes dificultades. Podría decirse lo mismo de aquel docente o directivo que llega un día de muy mal ánimo a la escuela, y por tal razón trata mal a su grupo de estudiantes, se pelea con sus compañeros y hasta busca mecanismos de “desquite” para apaciguar su enojo. Ello, puesto que dentro de su mundo vital ha tenido que sortear ese día una serie de problemas que por ser parte de su propia historia no la puede “dejar en la puerta de la escuela” como suelen expresar las historias de superación.

Dentro de esta temática del mundo de sentido surge nuevamente el tema del poder en la escuela, pues en el fondo, dicha tensión pasa por presupuestos culturales que son resultados de historias diversas y disonantes que se entrecruzan en un espacio común.

Contrario a lo que quizá solemos pensar muchas veces, el poder, y el manejo del mismo, no se lo mide o evalúa en los actos, si bien los mismos son de hecho muestras de cómo hemos establecido nuestros límites y de cómo ejercemos tal poder. El factor más visible se encuentra en el discurso. Ya lo decía Foucault : “En toda sociedad, la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad" (Foucault, 1992:5). Es decir, cada uno de los actos que se realizan, en los cuales ejercemos poder, se asienta en una visión de nuestra realidad y de cómo concebimos el mundo, pero más aún va generando un discurso que por un lado avala dicho poder, y por otro, lo fortalece y legitima.

⁷⁵ La clase que se relata fue desarrollada en unos de los centros de Fe y Alegría, por el profesor-investigador Eduardo Molina (2012) como parte del Proyecto Estratégico de Pensamiento Lógico con Énfasis en Matemática, y recogida a través de diálogos con los acompañantes educativos de esta misma Institución.

Surge entonces una pregunta clave: ¿Cuál es el discurso que se maneja en la escuela, en los procesos educativos, en las relaciones? Pues en general, los discursos apuntan al manejo de las personas, es decir a la posesión de los otros, como sujetos vueltos objeto (Honneth, 2007).

Resulta interesante analizar, cómo tanto las escuelas como las cárceles tienen un origen común, a saber: el disciplinamiento (Foucault, 2009). Ello explica por qué existe tanto parecido entre unas y otras. Lamentablemente, uno bien podría confundirse al observar de lejos sus muros.

Parte importante del discurso y del poder se encuentra en dicho disciplinamiento. El cuerpo se encuentra inmerso en relaciones de poder y dominación que justifican su castigo y control (Valenzuela, 2009). Eso explicaría por ejemplo la insistencia en decir a los estudiantes cómo deben peinarse, como deben vestirse y hasta cómo deben actuar. A nivel institucional, estamos atados a formas de extremado tradicionalismo que nos hacen poner uniformes, horarios, normativas de control, etc., en los que ejercemos poder y elaboramos un discurso.

Un ejemplo de ello es la manera en que se vuelve al estudiante, una especie de “Chivo Expiatorio” respecto de los problemas que acontecen en la escuela. Si se hace una revisión de los discursos docentes seguramente se encontrarán muchas expresiones que colocan las dificultades fuera del sistema escolar, en el sujeto que las recibe. Ante una situación de mal aprendizaje por ejemplo, es el estudiante quien “sufrir” “enfermedades” como discalculia, disortografía, dislexia, extroversión, entre otras; pero no es el docente o el sistema quienes fallan.

Subyace al hecho de enseñar a obedecer el asunto de tener control y dominar a las personas. El cuerpo es utilizado como instrumento puesto al servicio de las órdenes de alguien que tiene autoridad otorgada, para ejercer la biopolítica, término que utiliza Valenzuela (2009), para expresar que el cuerpo es territorio de control y sometimiento.

Ahora bien, si el cuerpo es donde más se hace patente la biopolítica; el poder no se

ejerce únicamente en él, y se amplía a otros espacios escolares. Citando a Marcos Raúl Mejía podría decirse que “una sociedad que controla desde los cuerpos y en ellos conocimientos, saberes, afectos, sexualidad, instauro mecanismos de control para avalar los conocimientos que deben ser reconocidos socialmente” (Mejía, 2011:81).

Todo lo anterior puede explicar mucho de lo que actualmente hacemos en educación. Pero también nos lanza al concepto de “resistencia”. En una pedagogía que incluya la hermenéutica, no podríamos quedarnos en el análisis de los elementos que mantenemos con nuestras prácticas y que reproducen el sistema, las relaciones y además el *statu quo* (Giroux, 1995). Hay mucha resistencia en las aulas, en los pasillos, en los patios, en las respuestas y preguntas, y en otros discursos que emergen en la escuela. Frente a ellos no podemos cerrar los ojos, y habremos dado el primer paso para transformar las relaciones y volver a nuestra escuela, democrática.

Citando nuevamente a Mejía:

Hoy las resistencias vuelven a emerger al interior de las nuevas relaciones de poder que se han constituido para controlarlas y al interior del capitalismo reestructurado crean un campo de fuerzas de sentidos contrarios generando conflictos, volviendo potencia de respuesta el *biopoder*, el cual vuelve a proponer la plena capacidad humana y al no tenerla contesta, rechaza, sugiere otros espacios, otros tiempos, otras lógicas diferentes a aquellas en las cuales el capital de este tiempo organiza su control, emergiendo las capacidades como una respuesta particular a los estándares y competencias (Mejía, 2001:82).

Si hablamos entonces de resistencia, y de que el cuerpo es el principal lugar en el que se hace patente la biopolítica, aparece entonces otro concepto que es el de la biorresistencia, pues el “cuerpo, además, es lugar de resistencia definida, mediante el ejercicio de la sexualidad, la lucha por su control y la reproducción, o la gestualidad que, especialmente en el baile, escenifica su condición sexual frente a quienes intentan limitar el movimiento corporal y la cinética sexuada” (Valenzuela, 2009: 15).

La biorresistencia es la forma como los jóvenes manifiestan su inconformidad con esta dominación, y que va desde modos simples de “indisciplina” escolar, como por ejemplo la transgresión de la norma del pelo corto o del uso de maquillaje en las mujeres, o del vestido bajo las rodillas, entre otros, hasta formas complejas de manifestaciones culturales donde hay visos de clara resistencia al poder. Ejemplo de esto último son los

espacios donde el cuerpo puede ser utilizado con más libertad por parte de los jóvenes como por ejemplo el teatro, la danza, la pintura, el cine, y demás.

Por supuesto que junto a estas formas claras de resistencia están todas las ideas manifestadas de una u otra manera en medio de la sociedad y que hablan precisamente del deseo de liberación de este dominio claro que se manifiesta de modo especial en el cuerpo, al ser este, nuevamente vale la pena decirlo, el campo donde se hace más visible la tensión adultos-jóvenes por la búsqueda del poder.

Ahora bien, surge aquí una importante pregunta: ¿Si la escuela es un espacio donde se hace patente la dominación y el poder, especialmente desde el cuerpo, por qué sigue existiendo, al menos en la forma en que la conocemos? Pues bien, el espacio escolar, si bien pone de manifiesto un sistema de dominación y reproduce el sistema de relaciones sociales de poder y la hegemonía de las clases sociales altas, puede convertirse en un espacio de lucha y resistencia. El humanismo crítico de Paulo Freire (2002) donde se supera una educación bancaria es un buen acercamiento a esta posibilidad. La escuela bien puede convertirse en una comunidad constructora de sentido.

Walter Benjamín manifestó que había que impulsar una cultura de la juventud apoyada en la escuela (Benjamin, 1993. Citado en Valenzuela 2009), lo cual no significa otra cosa que abrir espacios en medio de la institución escolar, donde se hagan posible y se pongan de manifiesto las subjetividades de las y los niños y de las y los jóvenes, especialmente desde los ámbitos culturales, donde además está en juego la creatividad. No se trata solamente de crear instituciones donde se potencien ciertos talentos, sino de crear verdaderos centros escolares donde el mundo de los estudiantes sea aceptado en una fusión de sentidos con el mundo adulto que es quien educa.

Este ‘mundo’ que la escuela debe considerar está dado desde diversos aspectos de la realidad donde los estudiantes se desarrollan: su tiempo y su espacio, ‘historicidad’, ‘mundanidad’, ‘tradición’. Se trata del contexto, que tiene unas características particulares y que además nos ayuda a no esencializar los conceptos referentes a ‘niñez’, ‘juventud’, ‘estudiante’, o ‘docente’ encasillándolos en una sola perspectiva.

La escuela es un espacio privilegiado de construcción de sentido, ya que además “desempeña un papel insoslayable, aunque limitado, como parte de la formación cultural juvenil, entendida como el conjunto de procesos que participan en la definición de sentidos y significados de la vida” (Valenzuela, 2009:20). Hablar de cultura es realmente hablar de muchos aspectos que configuran las identidades y subjetividades, ésta se forma desde diferentes matrices que rebasan y van mucho más allá de lo meramente institucional o legítimamente educativo. De hecho, la cultura tiene mucho que ver con la configuración de sentido en quienes participan de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La escuela debe ser la primera formadora de los significados de la vida y de la configuración del mundo personal (Valenzuela, 2009).

Por lo tanto, cuando una escuela maneja relaciones verticales de poder, donde el cuerpo es utilizado y controlado, donde además se etiqueta a los estudiantes por sus nuevos modos de ser, el mundo de sentido al que acceden estará configurado de la misma manera, y lo que se logrará es un esquema de reproducción bastante fuerte. Por ello es necesaria una escuela donde se puedan ofrecer diferentes horizontes, para que cada uno pueda ir configurando su identidad y pueda crear un mundo de sentido con más amplitud. La tarea sería crear espacios educativos, escolarizados o no, pero biorresistentes, o mejor, donde sea permitida la biorresistencia.

Nuevamente citando a Valenzuela, cuando aborda el tema educativo, “no se puede educar o enseñar la democracia desde prácticas y relaciones antidemocráticas, y los valores deben ser vividos, no solo declarados o memorizados” (Valenzuela, 2009:23). Al hacer de la educación un espacio donde se configuren y se manifiesten los sentidos de las subjetividades estudiantiles se visualizará definitivamente una escuela en la que no solo se enseñe, sino se viva.

Los espacios escolares han agotado ideas y recursos en formación de valores, dando por hecho que los mismos se están perdiendo, pero sin ningún resultado aparente. El logro de esta enseñanza al parecer es mínimo y quizá se deba precisamente a que son cuestiones que no se deben enseñar como quien muestra a alguien las tablas de multiplicar, sino que deben ser vivenciados, y no solo eso, también contrastados, asumiendo que las nuevas

generaciones poseen muchos nuevos valores que quizá no se reconozcan como tales, pero que existen y hay que ir descubriendo.

3.4. El horizonte de sentido en una pedagogía Hermenéutica

El horizonte de sentido u horizonte de comprensión según Heidegger (2007) es una dimensión teórico-conceptual con la que un ser humano se acerca a un texto para interpretarlo. Abarca mucho más que las precomprensiones puesto que ellas surgen de la experiencia personal matizada por los elementos culturales. En otras palabras es aquello que nos permite ‘comprender’, ‘darle sentido’ a un texto, en este caso pedagógico, puesto que como hemos desarrollado, el ‘texto’ es todo aquello que puede ser objeto de interpretación.

Ahora bien, de ello podemos concluir que en una pedagogía Hermenéutica hay teorías que sirven como horizontes de comprensión. Sin embargo, al concebir la educación como un espacio de diálogo y consenso, no cualquier teoría puede servir de horizonte a quienes desarrollan los procesos educativos. En esto una aclaración: si bien se asume que cada una de las personas poseen diferentes ‘horizontes’, no todos ellos sirven en una nueva perspectiva de los procesos educativos, por lo cual surge la necesidad de deconstruirlos (Derrida, 1997), para desde allí establecer nuevos corpus teóricos que fundamenten las prácticas docentes, una de ellas es la teoría Hermenéutica como tal, trabajada en el primer capítulo de este estudio; otra es la Teoría Crítica, de donde surge la Pedagogía Crítica. Ello a sabiendas que “considerar a la teoría como la categoría mediadora central en la investigación no significa simultáneamente argumentar que el trabajo empírico y práctico carece de importancia o es irrelevante a la teoría” (Giroux, 1995:133).

Volviendo al tema del control, se podría afirmar que, con el surgimiento de la pedagogía como disciplina científica, empiezan a crearse algunos mecanismos para controlar la escuela, esto con el afán de ejercer rectorado y “uniformar” de algún modo las distintas prácticas en virtud de aportar a las necesidades de los Estados-Nación. Frente a este control surge la resistencia, que no tiene solo que ver con el ámbito educativo, sino con todo aquello que desde la sociedad apunta al control de los sujetos y de allí a las sociedades. En este marco surgen algunas comunidades de personas que lideradas por

algún pensador o pedagogo comienzan a generar nuevos procesos educativos que en realidad utilizan a la educación como medio para un fin mayor proporcionado por la resistencia. En la Rusia socialista surge, por ejemplo, Makarenko (1967), quien habla sobre la educación colectiva en estas palabras: “Tienen que aprender a vivir como una gran familia, ya que van a estudiar juntos durante los próximos diez años; por esta razón deben aprender a ayudar a su compañero y tratarlo decentemente” (Molina, 2014:2). En este mismo espacio geográfico, autores como Blonsky y Ushinsky.

En otros contextos históricos y espaciales podríamos citar algunos autores⁷⁶ que aportan de algún modo a la construcción de una teoría crítica de la educación. Con ello, queremos indicar que los mismos aparecen en medio de situaciones que no podemos hacer de lado. Desde allí, la necesidad de reconocer que la historicidad permite el desarrollo de ideas y teorías que si bien pueden adaptarse al contexto no será nunca de la misma manera (Gadamer, 2006).

En Francia es importante reconocer el trabajo de Freinet, Deligny y Wallon. En Suiza, Claparède, Ferriere y Piaget. En Italia, Lorenzo Millani quien establece la llamada Escuela de Barbiana y María Montessori. Y finalmente en América Latina, donde aparecen experiencias significativas de alfabetización que considerará en sus estudios Paulo Freire como parte de su accionar en torno a la creación de teorías y prácticas pedagógicas significativas desde la realidad brasileña. Junto a él, continuadores de este trabajo, un tanto más contemporáneos como Marcos Raúl Mejía, Fals Borda, José de Souza Santos, o Antonio Pérez Esclarín (Molina, 2014).

Quienes comienzan a utilizar el término “Pedagogía crítica” son en realidad algunos autores estadounidenses e ingleses que generan resistencia en su propio contexto y al mismo tiempo aportan ideas significativas desde presupuestos teóricos diversos. Ellos son Apple, Giroux, McLaren, Stenhouse, Popkewitz y Hargreaves.

⁷⁶ Al hablar aquí de autores, doy por sentado que no todos ellos son pedagogos, algunos de ellos ingresaron al campo de la educación desde otras áreas del saber, como la psicología, la biología o incluso la jurisprudencia. No están todos por supuesto, pero sí algunos de los más significativos. Ello pone de manifiesto la idea de que la educación se convierte en un medio para un fin mayor, avalado por la resistencia, es decir, la transformación de la sociedad. Las ideas de estos párrafos corresponden a apuntes del III Encuentro de Pensamiento Lógico con énfasis en matemática, de Fe y Alegría, Ecuador.

A todo ello subyacen algunas ideas como soporte que aparecen a inicios de los años treinta en el Instituto para la Investigación Social que hoy conocemos como Escuela de Frankfurt y cuyos representantes son bastante conocidos: Habermas, Adorno y Horkheimer, entre otros que trabajaron distintas áreas del saber. Ellos comprendieron que “la teoría de la conciencia y la psicología profunda eran necesarias para explicar las dimensiones subjetivas de la liberación y la dominación” (Giroux, 1995:49). Es decir, comprendieron que el mundo de los sujetos es importantísimo para su posterior interpretación.

El mismo Giroux manifiesta:

Es claro que el pensamiento de la escuela de Frankfurt proporciona un gran reto y un estímulo para los teóricos de la Educación que son críticos de las teorías educacionales ligadas a los paradigmas funcionalistas basados en supuestos extraídos de una racionalidad positivista (Giroux, 1995:59).

Aquí se ponen de manifiesto dos esquemas científicos de alguna manera contradictorios: por un lado el positivismo, que surge a raíz de la Revolución Industrial con Saint-Simon y Augusto Comte (Giroux, 2005)⁷⁷ y por otro la resistencia al mismo, cuyo adalid es la Escuela de Frankfurt. El positivismo tiene que ver con lo anteriormente expresado ya que eran precisamente los jefes de las grandes industrias quienes dirigían por esta época los llamados Estados-Nación, de modo que los procesos educativos apuntaban a mantener y fortalecer el sistema; y al mismo tiempo, el sistema político mantenía el industrial. Como resultado, el control constituirá la dinámica de trabajo que primará dentro de la escuela, y frente a esta realidad aparecerá la resistencia.

La escuela de Frankfurt como tal elaboró una relectura del marxismo a la luz de la resistencia (Habermas, 2010), y recuperó la unidad de teoría y praxis como medio de accionar social, que solo fue posible mediante la búsqueda de una nueva forma de

⁷⁷ Me parece importante la nota al pie en Giroux (2005,216) quien indica:

El término positivismo ha pasado por tantos cambios (...) que es virtualmente imposible vincular su significado a una escuela específica de pensamiento o a una perspectiva bien definida. (...) Sin embargo, podemos hablar de una “cultura del positivismo” como un legado de pensamiento positivista, que incluye aquellas convicciones, actitudes, técnicas y conceptos que todavía ejercen una influencia poderosa y penetrante en el pensamiento moderno. (...) En las escuelas, vemos el residuo de este tipo de positivismo en los currícula que objetivizan el conocimiento, que apoyan a la pedagogía de la transmisión y que separan la concepción de la ejecución.

racionalidad (Lobosco, 2004). Se fue construyendo así, un corpus teórico que posibilite que los maestros se vayan entendiendo a sí mismos como agentes de movilización cultural y no de reproducción cultural, aunque el logro de esto implica que los docentes se comprometan críticamente con “la naturaleza de su propia formación y participación en la sociedad dominante, incluyendo su papel como intelectuales y mediadores de la cultura dominante”. (Greene, 1978, citado en Giroux, 1995:16)

Se puede entender entonces que el papel del maestro como sujeto que media en el aprendizaje (Bruner, 2001), es entendido como alguien que no solo hace historia, sino que también la determina, es decir modifica sus límites, (Giroux, 1995:63) y por ello se vuelve un sujeto importante para la transformación social. Ello sería el principal eje del currículum y del currículum oculto.

En Latinoamérica, uno de los principales representantes de la pedagogía crítica y de la Escuela de Frankfurt, por supuesto guardando las distancias contextuales es Paulo Freire, quien elabora una corriente crítica de pensamiento desde la educación a través del conocimiento de la realidad en el continente, sobre todo hacia los años 30 en que hay una gran crisis económica que afecta a los países del sur. Sobre este trasfondo se levantará también la teología de la liberación que influye en el pensamiento de Freire.

Una de las contribuciones más importantes de Freire sobre todo en relación a este estudio sobre la Hermenéutica es el denominado ‘Círculo de cultura’, llamado también en la actualidad ‘Grupo de interaprendizaje’. Freire lo utilizó para que quienes participen en él, no solo aprendan y se alfabeticen, sino que creen conciencia de la necesidad de un mundo mejor y se comprometan en la lucha por alcanzarlo. La dinámica incluye de tres a veinte personas guiadas por un moderador que debaten sobre los problemas existenciales de la población, y para ello, hacen primero una búsqueda del universo vocabular, selección de palabras generadoras de conciencia, alfabetización problematizadora y finalmente, círculo de cultura (Freire, 1989).

Aquí una idea importante que merece ser rescatada, es que el simple hecho de cambiar los propósitos de la escuela, por ejemplo, que deje de ser ‘educación bancaria’ en los términos del mismo Freire, para convertirse en una educación liberadora, hace que se

reformar toda la escuela para poder lograrlo. En otras palabras, la transformación de los propósitos escolares posibilitará la transformación escolar, solo hace falta en este caso tener la decisión de hacerlo.

Concluyendo esta parte se podría manifestar que hay una revalorización importante de la labor del maestro que permite que se lo considere y que él mismo se conciba como un verdadero intelectual. De este modo, el maestro educador será, no un transmisor, sino un verdadero promotor de la cultura y productor de saberes para poder emprender procesos de transformación social. Podría decirse que el educador ha de ser: un filósofo que lee libros y su propia realidad a la luz de diversas fuentes y teorías; un sociólogo que sabe discernir aquello que desde su contexto le permite educar; un político cuyo accionar por el bien común se halla en la educación, no como fin sino como medio para la transformación de la sociedad; y finalmente un investigador que sabe que su práctica puede ser observada y reflexionada para a partir de ella, teorizar.

3.5. El círculo hermenéutico en una pedagogía Hermenéutica

El círculo hermenéutico nos lanza a la reflexión de algunos de los puntos centrales dentro de la educación. Necesario recordar que el mismo hace referencia a aquella interpretación previa respecto de lo interpretado y que produce una nueva interpretación. Adorno manifiesta que:

La auténtica interpretación filosófica no acierta a dar con un sentido que se encontraría ya listo y persistiría tras la pregunta, sino que la ilumina y repentinamente e instantáneamente, y al mismo tiempo la hace consumirse (Adorno, 1991:89).

Se trata de una concepción de la interpretación como resolución de enigmas en los que las preguntas que originan el proceso tienen una importancia particular. Desde esta perspectiva cabría interrogarse ¿en qué medida la escuela posibilita la pregunta? Y más aún ¿es qué medida la escuela es, hoy por hoy un espacio para la construcción de preguntas nuevas y pedagógicas? (Gadamer, 2006) Como se puede entenderse a primera vista, un aspecto importante del círculo hermenéutico en la educación es el hecho de que dichas preguntas sean en doble sentido, es decir, de ida y vuelta, pues hay preguntas que originan nuevas preguntas. El mismo Freire dirá:

La curiosidad del estudiante, a veces, puede conmover la certeza del profesor. Por esto es que, al limitar la curiosidad del alumno, el profesor autoritario está limitando también la suya. Muchas veces, por otro lado., la pregunta que el alumno hace sobre el tema —cuando es libre para hacerla—, puede brindarle al profesor un ángulo distinto, el cual le será posible profundizar más tarde en una reflexión más crítica (Freire, 1985:3)

Aparece entonces dentro del campo educativo algo que podríamos denominar un “eterno retorno”, Hermenéuticamente hablando se trata de cómo la educación puede volverse una alternativa para el aprendizaje. O de cómo el salón de clase puede convertirse en un verdadero laboratorio de investigación educativa. Ello es producto del convencimiento que se tenga, por supuesto, de la educación como proceso dialéctico.

Según Hegel, la realidad es el movimiento eterno que se despliega como proceso, y se expresa en tres momentos configurados a modo de tesis, antítesis y síntesis. Esta última, a su vez, se convierte en una nueva tesis que da continuidad histórica a todo el proceso (Lobosco y otros, 2004).

- El **primer momento** es el de inmediatez en el que el ser es en sí y sale de sí. Se trata de la revelación del aspecto abstracto, accesible al entendimiento, que solo se refiere al ser como identidad, pero no como totalidad. Debe superarse por medio de la razón, que da paso al segundo momento.

- El **segundo momento** es el de negación o contradicción en el que el ser, negándose a sí mismo en lo otro, se aliena y objetiva. Este momento hace que un ser sea y no sea al mismo tiempo, esté necesariamente referido a aquello que todavía no es lo otro, como motor de la dialéctica.

- El **tercer momento** es el de negación de la negación o superación en el que el ser, desde el antagonismo anterior, reaparece de nuevo reconciliado consigo mismo, y a la vez superado. Es el ser real, aquel en el que los dos momentos anteriores se dan. Es pues, totalidad que solo se alcanza en la razón y en la que la identidad y negatividad se dan a la vez, este momento constituye el nuevo momento que constituye el proceso dialéctico (Lobosco y otros, 2004).

Desde la explicación hegeliana que desembocará en muchas posturas y teorías posteriores se podría preguntar ¿es posible una Hermenéutica dialéctica?, asunto que profundiza Jameson, manifestando que una

nueva Hermenéutica de los productos histórico-culturales debe ser simultáneamente Hermenéutica negativa o ideológica y positiva o utópica: una Hermenéutica negativa que desenmascare la manera en que un artefacto cultural cumple una función ideológica específica al legitimar una estructura de poder dada y al generar formas específicas de falsa conciencia y una Hermenéutica positiva que explicita su fuerza utópica como remisión anticipadora a una forma reconciliada de unidad colectiva (Jameson, 1989;239. Citado en Romero, 2005:231).

En ambos casos estamos ante una “situación positiva⁷⁸” puesto que tanto la Hermenéutica positiva como la Hermenéutica negativa apuntan y señalan el camino de la transformación social. Pero entonces, dentro de la educación, ¿cómo se hacen patente estas dos formas de interpretación que provocarán el diálogo, haciendo visible una Hermenéutica dialéctica o diatópica? (De Sousa, 2009).

La respuesta está nuevamente en el párrafo citado anteriormente, puesto que asumimos que, el momento en el que desde los procesos educativos hay una generación de conciencia, se está desenmascarando la ideología; y el momento en el que se promueve la idea del colectivo como sujeto de accionar utópico se está transformando el mundo. Desde allí se posibilita el diálogo que genera el conocimiento y crea saberes puesto que estamos inmersos en un proceso dialéctico. Ello implica nuevamente un cambio de paradigma que vaya más allá de considerar a la educación como simple proceso de transmisión de la cultura y de los saberes para buscar que los mismos se vayan construyendo dialécticamente en el salón de clases.

En ello, desde la educación popular hay un aporte metodológico importante, a saber, el diálogo de saberes y la negociación cultural (Mejía, 2001).

Se parte del hecho de que la educación es un proceso llevado a cabo por diferentes, es decir por personas con diversos “mundos de sentido”. Ese reconocimiento primero, considerando que cada ser humano es parte de una cultura distinta nos lleva al diálogo de

⁷⁸ Se entiende aquí el término “situación positiva” como el hecho de que apunta a resultados que son coherentes con el ideal de una educación crítico-hermenéutica.

saberes, es decir, a la aceptación de la cultura del otro como riqueza para la cultura personal. Y como aquella propone una distinción respecto de mi propio mundo de sentido entonces se hacen necesario procesos dialógicos que permitan la convivencia de los distintos saberes, entonces aparece la negociación cultural que “da forma a la posibilidad de organizar agendas, luchas, para hacer posible una acción compartida por los diferentes que buscan transformar las condiciones de injusticia y desigualdad en que se encuentran para que emerja la transformación y la emancipación como parte del proceso social, político o educativo planteado” (Mejía, 2001:131).

De la misma manera, el reconocimiento de la diversidad de intereses existentes en cualquier colectivo humano —lo cual los lleva a buscar diferentes satisfactores para sus necesidades— hace que la negociación cultural y el diálogo de saberes se realice siempre en condiciones grupales, en las cuales la actividad del grupo otorga papeles a los individuos, haciendo real la individuación. Somos seres sociales en la acción, fundamento de todo aprendizaje y de la necesidad de la cooperación entre las personas para construir el mundo en el que operan, y al ser colocados en los escenarios y ámbitos de la acción educativa constituyen el aprendizaje colaborativo (Mejía 2001:127).

Un ejemplo puede servir para aclarar esto: dentro de los procesos educativos hay una fuerte brecha generacional que suele provocar algunos inconvenientes en el proceso puesto que no se logra comprender al otro, ello es causa por ejemplo de la incompreensión de los docentes respecto de los modos de vestir, de ser o de hablar de los estudiantes, que como se ha dicho anteriormente, es resultado del mundo de vida en el que aquellas personas han crecido. Entonces, la aceptación de la cultura del otro, por ejemplo de un estudiante que utilice arete, más allá de si estamos de acuerdo o no, implica el diálogo de saberes, como manera de dar apertura a la posibilidad de escucha de lo que el otro ser humano plantea como argumentos para ser de tal o cual forma, y al mismo tiempo para que el adulto ubicado en otro mundo de sentido pueda expresar sus contradicciones y sus argumentos para pensar distinto, entonces va emergiendo la negociación cultural, es decir el hecho de generar consensos a raíz de los propios disensos, de modo que puedan ponerse de acuerdo en el uso del arete, en el respeto de algunos espacios, o incluso en expresiones que cada uno ha de evitar dentro de los procesos educativos que tengan que ver con la cultura del otro. Ello sin duda puede cambiar la concepción de la disciplina como punición a la disciplina como diálogo de las diferencias y consenso de comportamientos, que implican no solo a los estudiantes sino a todas y todos los sujetos del proceso educativo.

En el ejemplo propuesto puede notarse también la dialéctica ya que se enfrentan dos situaciones complejas y diversas, la una actuando como tesis, en este caso la cultura del joven estudiante, y la otra como negación representada en la visión del adulto docente, que es la antítesis cultural del otro. El consenso, producto de la negociación cultural es la nueva tesis o síntesis producto de este proceso dialógico. Si a esto le sumamos la comprensión y la fusión de horizontes provocada por el diálogo cultural entonces podríamos estar hablando de una Hermenéutica dialéctica (diatópica) en la escuela.

Claro está que este proceso no es asunto de un día si se asume que cada uno de los espacios y momentos educativos es de hecho una posibilidad para generar diálogo, no se diga el salón de clase donde cada situación de aprendizaje genera nuevas preguntas y por lo tanto nuevas fusiones de horizontes. Este retorno a la cultura y a los consensos continuos permite que el proceso educativo sea un constante ir y venir del diálogo en virtud de la generación de los conocimientos nutridos con las ideas de cada uno de los que forman parte de ella. Entonces aparece el círculo hermenéutico como posibilidad de ascender como una elipse continua en el consenso educativo. A partir de esta consideración se podría entender a Ausubel y otros, (1978) quienes plantearon el “aprendizaje significativo” como “proceso a través del cual una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo” (Arancibia y otros, 1997:85).

Este aprendizaje inicial como punto de partida es la propia cultura del individuo, sus propias precomprensiones, su propio mundo y sus propios horizontes. Y podría decirse que el diálogo generado con aquel que hace las funciones de mediador del aprendizaje, es decir aquellos procesos de negociación cultural son lo que en Hermenéutica se conocen como ‘fusión de horizontes’, lo cual permite a su vez la ampliación de los mismos. Esta fusión podríamos decir que es la concatenación de los saberes.

Finalmente, todo ello necesita de un aspecto muy importante y que en la mayoría de las escuelas se está perdiendo de alguna manera, y es el derecho a la palabra, en todos los niveles, es decir: los directivos han de recuperar su derecho a la palabra en la educación y en la políticas que la orientan; las y los docentes han de recuperar su derecho a la palabra en el pensar la escuela, y las y los estudiantes han de recuperar su derecho a la palabra en

expresar sus ideas y sus propias convicciones como conocimientos. Por supuesto los representantes, padres de familia y familias de las y los estudiantes han de recuperar el derecho a la palabra en la educación y en el aporte que ellas puedan tener. Sin embargo, esta recuperación de la palabra puede ser más necesaria en un grupo que en otro y sin duda muchas de las perspectivas educativas adolecen hoy de esta necesidad. Hay desde situaciones muy tradicionales y represivas donde, enseñando democracia la misma no existe en la escuela (Chomsky, 2007), hasta situaciones radicales que pasan por la consulta respecto de todo, inclusive de qué es lo que quieren hacer en cada momento del día (Neill, 1921).

La recuperación de la palabra, pasa por supuesto por un asunto de democracia, caracterizada según Michael Apple por:

- La libre circulación de ideas, que permita a las personas estar informadas al máximo.
- La fe en la capacidad individual y colectiva para crear posibilidades y resolver problemas.
- El uso de la reflexión crítica y análisis para valorar ideas, problemas y políticas.
- La preocupación por el bienestar de otros y el bien común.
- La preocupación por la dignidad y el derecho de los individuos y las minorías (Apple, 1997).

Chomsky (2007) define la democracia como el sistema en el que la gente participa en la gestión de los asuntos que le atañen y tiene acceso a una información totalmente libre. De allí se podría desprender la reflexión, e interrogar sobre el rol real que cumplen los organismos de representación, como el Concejo Estudiantil. De la misma manera, se podría revisar cómo es la comunicación al interior de los centros educativos, cómo ella ayuda al crecimiento de los mismos y aporta a la construcción de la comunidad, convencido de que el diálogo, la palabra, el consenso, el disenso, los acuerdos, los compromisos colectivos, etc., son indispensables a la hora de hablar de democracia.

Por otro lado, la participación en la escuela implica inclusión. Es decir, la plena aceptación de los sujetos; de todas y todos, en igualdad de oportunidades y resultados. Para

ello es importante pensar en las necesidades y plantear una inclusión real, que vaya mucho más allá del hecho de tener en las aulas personas con necesidades educativas especiales y específicas.

Otorgar el derecho a la palabra y democratizar la escuela es, en un sentido más amplio, permitir que las voces de todas y de todos los sujetos de los procesos tengan incidencia en la vida institucional. Sin duda es importante para crear una escuela dialógica donde haya además la posibilidad de interpretar lo que pasa en ella.

El diálogo es en sí, el culmen del proceso llamado “acto hermenéutico”, ya que él “no es únicamente la categoría que permite visualizar el contenido de la tarea Hermenéutica sino el horizonte existencial desde el que se puede entender la comunicación humana y sus relaciones culturales” (Santillana, 2006:246). Ese diálogo basado en preguntas y respuestas es el único que puede producir un determinado cruce de horizontes de sentido, que a su vez producirán y generarán el consenso, convirtiendo así a la escuela en un espacio de debate y de generación de conocimiento de carácter crítico.

Desde esta perspectiva, vale la pena reconocer el humanismo que hace posible el diálogo en tanto posibilidad real de alteridad, esto es, de reconocimiento del “otro” como tal (Levinas, 1993), dada su convivencia social, para que trascienda la mera sociedad líquida (Bauman, 1999) y la transforme. En ello han sido significativos los aportes de las muchas comunidades religiosas a la educación, que desde sus propios carismas e historias han posibilitado una reflexión más amplia respecto de la mirada del ser humano como “integral”. Se trata de un “humanismo, una sensibilidad humana que debe lograrse de nuevo dentro de las demandas de nuestro tiempo, y como resultado de una educación cuyo ideal está influido por los grandes mandamientos: amar a Dios y al prójimo” (Kolvenbach, 1993,151).

En esta línea la pedagogía ignaciana ofrece algunas importantes ideas:

1. Se concibe la educación como “búsqueda de sentido” lo cual es de por sí un aspecto hermenéutico. Se trata en este caso de apoyar y ayudar a que los

estudiantes vayan descubriendo cuál es este sentido en medio de una sociedad que reclama justicia, y que se muestra así misma inhumana.

2. Se le otorga una importancia particular al diálogo, sobre todo de los temas que conciernen a la sociedad y que generan “actitudes de compasión profunda y universal” (Kolvenbach, 1993,153) hacia los hermanos y hermanas que sufren.
3. Al concebirse al ser humano como integral, se hace necesaria la dimensión espiritual, que permite descubrir por qué y para qué existimos. Sin embargo, dicha dimensión de la persona no puede imponerse, por lo cual se descarta cualquier indicio de indoctrinación o manipulación. Kolvenbach (1993:156) expresa “Nuestra pedagogía debería equipar a nuestros alumnos para que exploren la realidad con el corazón y la mente abiertos. Y en este esfuerzo de honradez, debería alertar a la educación contra la trampa que puede ocultarse en sus presupuestos y prejuicios, así como en las tupidas redes de los valores populares que pueden cegarnos a la verdad”.
4. Es una educación de acción. Al hablar del *magis*, es decir, la mayor gloria de Dios, se hace explícita la necesidad de contar con experiencias que permitan explorar las dimensiones y expresiones del servicio cristiano, sobre todo desde la reflexión y el discernimiento. Se trata de una auténtica praxis educativa.
5. El papel del profesor es concebido con mucha importancia, lo cual implica un paso respecto de la dignificación de la carrera docente. Él es un ejemplo, y por ello debe mostrarse como un guía capaz de ayudar al crecimiento de sus estudiantes desde valores positivos. Se trata de que los profesores sean “hombres y mujeres del Espíritu” (Kolvenbach, 1993,160).

Tales principios, entre otros que se han ido sumando desde la reflexión, permiten tener una visión valorativa de las experiencias y aportes pedagógicos de los grupos orientados a la humanización de la educación, dado que se trata de educar y trabajar con seres humanos.

3.6. Una comunidad Hermenéutica

El acto hermenéutico se desarrolla en medio de la comunidad humana, y diríamos en este caso, en medio de la comunidad educativa. El término “Comunidad Hermenéutica”

aparece en Valenzuela (2009) y da pistas de cómo las instituciones educativas pueden configurar las identidades de las juventudes, y más ampliamente de las y los estudiantes, considerando a las mismas como contextualizadas y por lo tanto solo llenas de sentido en tanto son “procesos de interacción con otros ámbitos sociales y en sus adscripciones socio-económicas, de género y étnicas” (Valenzuela, 2009:28).

Efectivamente la Hermenéutica, al abordar el tema de los horizontes de sentido, podría ayudarnos a comprender la posibilidad de permitir que las subjetividades dialoguen con el mundo adulto y escolar, en búsqueda de consensos adecuados incluso a nivel de ideas.

Hay que comprender, desde esta perspectiva, que las identidades de los sujetos que participan de los procesos educativos no son estáticas, sino que están en constante cambio y se construyen y reconstruyen en medio de un entramado de relaciones sociales que están definidas por procesos económicos, sociales, culturales, y que permiten la creación de estas comunidades.

La escuela, en tanto comunidad Hermenéutica, debe ser pensada como un espacio de construcción de sentido, diríamos de sentido común más allá de lo meramente conceptual. Se trata de una comunidad de sentido en la que todas y todos tienen voz y voto. Pensada así, la enseñanza debería responder mucho más que a un pensum pensado desde una concepción esencialista de las subjetividades personales, a un verdadero proceso de construcción de contenidos, asumiendo que las y los estudiantes son capaces de ofrecer aportes muy significativos desde lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal⁷⁹. Pensar así la educación es dar un paso muy grande, en tanto se la considera como un espacio de construcción colectiva.

Pero ¿por qué se hace necesaria una escuela como comunidad Hermenéutica? Sin duda hoy la escuela no considera otras realidades que tienen que ver con el “mundo de sentido”, y además, como se mencionó anteriormente, la escuela se ha convertido en un espacio de castigo, un lugar de anquilosamiento de la creatividad y la cultura, se ha vuelto

⁷⁹ Los términos hacen referencia a los tres niveles en que se concibe lo educativo en la actualidad, por un lado los contenidos (cognitivo), por otro lo práctico (procedimental) y por otro lo referente a valores (actitudinal).

un espacio vaciado de sentido; esto al menos para aquel tipo de escuela más generalizado. Lamentablemente muchas personas conciben y ven a la escuela como grandes guarderías, donde los padres pueden despreocuparse de la atención de sus hijos gran parte del día.

Entonces, una escuela que funcione como comunidad Hermenéutica tendría que considerar:

1. Que cuando se habla de los niños, de los jóvenes o de los adultos, como actores de los procesos educativos, no se habla únicamente de un grupo de individuos comprendidos entre ciertas edades, sino que se habla de un conjunto de personas cuya definición ha de considerar varios factores de tipo social, económico, cultural, temporal, etc., es decir, en cada caso, dichos términos se van construyendo en contexto.
2. Que unido a lo anterior, las identidades de las y los estudiantes se forman de manera dinámica, producto de un entramado de relaciones que se dan en la sociedad y en la historia. Ello es producto de la historicidad.
3. Que hay que vencer las visiones adultocéntricas, reforzadas a partir del efecto mediático.
4. Que las y los estudiantes han ido desarrollando modos de ser desde la estética, creando una de las expresiones de resistencia más importantes y que se conoce como “ciudadanía cultural” (Rosaldo 1990, citado en Reguillo, 2002). Término que quiere manifestar los modos en que los estudiantes manifiestan sus modos de ser, actuando y convirtiéndose en verdaderos actores estratégicos del desarrollo. (Constitución⁸⁰, Art, 39). Esto es muy importante dentro de lo que se denomina diálogo de saberes.
5. Que la escuela puede convertirse en un referente institucional al desaparecer el soporte proporcionado por la familia o por el Estado⁸¹. Es necesario en la formación de los sujetos el establecimiento de límites, cuya tarea corresponde en primer lugar a la figura paterna y desde allí a la Institución estatal. Con cierta crisis de estos estamentos la escuela debe suplir esta carencia y convertirse en el lugar donde se transmite un modelo social y se interiorizan los límites (Bourdieu, 2002).

⁸⁰ Constitución ecuatoriana.

⁸¹ En lo referente a la pérdida del Estado Nación, como referente, se puede profundizar en Grupo Doce. (2002).

Nótese que no se trata de disciplinamiento, sino de asumir un modelo, que además incluya criticidad. A partir de ese modelo social, se pueden pensar algunos límites que permitan la realización del mismo dentro de una adecuada convivencialidad.

6. Que las manifestaciones culturales de las y los estudiantes, sobre todo cuando ellas no han sido orientadas por el mundo adulto, son verdaderos actos políticos y de resistencia, en los que se trata de expresar ciertas inconformidades de modos infantiles o juveniles, muchas veces desde la transgresión intencionada.
7. Que mirando a las y los estudiantes podemos descubrir el retrato de la sociedad global pues los sujetos actúan como síntoma de la misma. De esta manera podremos comprender que cuando decimos que los estudiantes han “perdido sus valores”, en realidad estamos afirmando que es cada uno de los que formamos parte de ella los que hacemos patente dicha pérdida, reflejada en los modos de ser de los niños y jóvenes que podríamos considerar espejos de la propia corrupción social.
8. Finalmente que nos encontramos en la época de las comunidades afectivas, al estilo de los grupos pandilleriles, donde no existe un territorio físico, sino un territorio afectivo, basado en el sentido de pertenencia al grupo sea cual sea el lugar en el que se encuentre. Por ello es notable cómo las redes sociales vinculan mucho más a las personas que lo que a veces se intenta hacer en la escuela. Con ello no se desestiman los esfuerzos escolares del trabajo de la afectividad sino que se añade la importancia de incluir en dichos procesos aquello que se produce más allá de los muros de la escuela, e incluso del mundo físico como tal, en pequeños territorios utópicos (sin lugar) conocidos como virtuales.

Considerar estas y otras características, puede ayudarnos a pensar nuevos modelos de educación que nos acerquen a hacer de los centros educativos, comunidades Hermenéuticas donde se creen sentidos y donde el diálogo permita la configuración de ideas y la fusión de horizontes entre los grupos infanto-juveniles y los grupos de adultos. Quizá esto permita de alguna manera alivianar los conflictos que se producen al interior de los espacios educativos y a nivel de generaciones.

Hace unos años, un grupo de jóvenes cerró con candado su curso y lanzó dentro una bomba lacrimógena. Sin duda, se trataba de un hecho que comportaba violencia, y por eso mismo fue sancionado con todo el rigor de la ley. Sin embargo, cuando al averiguar las

causas de dicho “atentado a la educación”, se fue descubriendo que todo esto había sido realizado en vista de que los estudiantes no deseaban tener un examen de matemáticas con un profesor al que ampliamente habían cuestionado ya en varias ocasiones. Independientemente de la actuación de los mismos, lo que quisiera poner en tela de juicio es el factor-causa que motivó dicha actuación, que no es otra que expresar inconformidad.

Desde una perspectiva Hermenéutica podríamos considerar el suceso como un verdadero acto de resistencia, a pesar de la violencia que el mismo tiene de por medio y que es importante sancionar. Los estudiantes son subjetividades que van mostrándose y van hablando lo que parece estar un poco cuestionado en medio de nuestra sociedad. Al mismo tiempo que reflejan lo que vivimos, nos recuerdan que es posible resistir y luchar por que se dé un giro hacia mejores opciones. Quizá esa es la razón por la cual las y los estudiantes también son mandados a callar: porque hablan.

3.7. Hacia un modelo pedagógico hermenéutico

Sin duda puede resultar pretensioso hablar de modelo pedagógico puesto que tal requiere de muchos años de construcción tanto a nivel teórico como práctico. Sin embargo, creo que es importante que desde el “pensar la educación” puedan ir surgiendo nuevas miradas que sirvan de base conceptual para futuras reflexiones que permitan renovaciones educativas significativas, sobre todo si consideramos que:

A pesar de los progresos en el acceso a la educación, persiste una calidad educativa deficiente al tiempo que se mantienen profundas desigualdades. Lo cierto es que después de varias décadas de reformas educativas apenas se ha conseguido elevar los conocimientos y las competencias de los alumnos, reducir las desigualdades, fortalecer la escuela pública y lograr una preparación del profesorado acorde con las nuevas demandas sociales y culturales. No parece que las reformas educativas impulsadas hasta aquí hayan logrado sus objetivos programáticos, por lo que sería necesario plantearse nuevas estrategias capaces de conseguir con mayor acierto sus finalidades. (Metas Educativas 2021, 2010:86).

Se entiende entonces que todo este estudio responde a una necesidad percibida y por lo tanto es importante que vayan surgiendo aportes de reflexión que nos lancen a nuevas miradas y modelos pedagógicos. Promover una actitud investigativa, facilitar la apropiación de herramientas para conocer la realidad de los estudiantes y repensar las

prácticas educativas, es un aspecto clave de la construcción de “comunidades autocríticas” (Kaplún, 2008), que permitan además que quienes hacen de la educación su práctica cotidiana puedan también hacer que ella sea el motivo de sus pensamientos y reflexiones.

Algunas ideas concretas respecto de la organización curricular y de un modelo pedagógico pueden servir para ir concluyendo este estudio que como bien expreso tiene una intencionalidad de abrir a las y los docentes a volverse investigadores de sus propias prácticas.

3.7.1. Fines e intenciones educativas

Sin duda la Hermenéutica apunta a la “construcción de sentido” por lo tanto, el fin de los procesos educativos tendría que ser precisamente el construirlos. Pero ¿cuál es el sentido que se debe construir? Críticamente diríamos que el sentido es la “transformación de las estructuras sociales” en la búsqueda de una mejor sociedad, ello por supuesto considerando que el horizonte de la educación se halla en el desarrollo de la conciencia social (como Hermenéutica negativa) y en el desarrollo de la mirada utópica (como Hermenéutica positiva). Como bien expresa Gadamer, “La Hermenéutica es, pues, algo más que un método de las ciencias o el distintivo de un determinado grupo de ellas. Designa sobre todo una capacidad natural del ser humano” (Gadamer, 2006:293).

Otro de los fines específicos que se han desarrollado es el de la consecución de una escuela como comunidad Hermenéutica donde se configuren las identidades de las personas que forman parte de sus procesos, a través del diálogo de saberes y la negociación cultural. Por supuesto, todo ello partiendo de la idea de que los fines educativos serán en gran medida los que orienten el resto de prácticas de la escuela. Por ejemplo, cabría preguntarse ¿qué sentido tiene forrar de colores los cuadernos de trabajo?, práctica muy generalizada en nuestro contexto y que apunta únicamente a un sentido “estético” o de “uniformidad”, así como la ropa que utilizan de ordinario docentes y estudiantes. Si no hay un sentido formativo, o que apunte a la transformación social, simplemente es una práctica que tendría que ser descartada. La idea de forrar un cuaderno parte de considerarlo como importante, y simbólicamente se expresa en la dinámica de adornarlo estéticamente. El

centro en este caso se halla claramente en los contenidos de la enseñanza y no en las capacidades críticas que a partir de ellos se puedan desarrollar.

3.7.2. Contenidos y secuencia

Una idea que vale la pena resaltar es que los contenidos se hallan subordinados a la interpretación, es decir que son Hermenéuticamente debatibles. En este caso, no hay contenidos específicos en una escuela pensada desde una pedagogía Hermenéutica, puesto que los mismos se van construyendo de acuerdo a la necesidad. Tampoco podría pensarse una secuencialidad de los contenidos ya que los mismos pueden aprenderse sin secuencia alguna siempre que respondan a un mismo eje de aprendizaje o digamos de interpretación.

Al no haber contenidos específicos, o mínimos, se hacen indispensable algunas guías que reorienten el saber y que vinculen unas áreas con otras, de modo que el proceso o acto hermenéutico sea más rico, pues mientras más elementos se logre tener sobre uno de los temas trabajados más posibilidades de construcción de saberes pueden existir. La interpretación no se la entiende únicamente como un proceso intelectual, sino como un todo en el que existen y se desarrollan muchas habilidades conceptuales, actitudinales, y procedimentales.

Un ejemplo puede explicar mejor el tema de los contenidos: tomando como eje el desarrollo de las capacidades críticas se inicia una jornada de trabajo escolar conversando sobre la política en el país, para lo cual se hace necesario algo de estadística y matemática y al mismo tiempo algo de sociología que permita hacer un análisis más real de la situación. Hay una transversalidad que sobrepasa los contenidos y a medida que se va avanzando se toman aquellos que sean necesarios para cumplir con el objetivo. Dentro de éste hay además toda una acción Hermenéutica que permite que cada uno se exprese como quiera pues tiene una visión distinta de acuerdo a su propia historia personal.

Lograr esto sería dar un paso importante dentro de los procesos educativos, ya que la secuencia organizada y mínima de contenidos que nos piden trabajar los organismos rectores, así como los textos escolares, ahogan la capacidad creativa que el docente tiene

por su propia vocación:

Existe una cantidad creciente de investigaciones que señalan que el uso en aumento de materiales curriculares preempaquetados que enfatizan en la instrucción por entrega mientras que al mismo tiempo eliminan la concepción y la crítica del acto pedagógico. Apple (1982) argumenta que dicho material curricular representa una nueva forma de control sobre maestros y estudiantes, que implica un proceso de desestabilización y el surgimiento de formas más poderosas de racionalidad que incluyen modos de control cambiantes dentro de la naturaleza de las relaciones de producción capitalista (Giroux, 1995:201).

La idea de la construcción de los contenidos parte además de que cada uno de los sujetos del proceso posee ya precomprensiones que aportan al aprendizaje significativo, de modo que no se vuelva a ninguno de ellos elementos reificados en los procesos pedagógicos (Giroux, 1995).

3.7.3. Estrategias metodológicas y recursos

La estrategia metodológica que puede ayudar en los procesos educativos, es por supuesto el diálogo. Desde un punto de vista hermenéutico es importante que exista un compartir de las ideas de cada uno de los sujetos para que puedan generarse consensos argumentados y además producciones significativas como resultado de la interpretación.

Claro está que el diálogo abre la puerta a nuevas metodologías de la enseñanza y cierra las puertas a otras, por ejemplo al dictado que sigue siendo el talón de Aquiles de muchos de los docentes, que lo utilizan como para salvar algunas jornadas de clase, e incluso para mantener a los estudiantes en silencio⁸².

El diálogo abre al debate, a la investigación, a la búsqueda de información, a la generación de preguntas, al desarrollo de propuestas, a los talleres activos, al teatro, a la música. El diálogo como eje metodológico transversal permite que se pueda interpretar la realidad desde diferentes perspectivas y por lo tanto hacer de los aprendizajes mucho más ricos. Un error docente sin duda es considerar que la única respuesta la tiene el libro de texto, por lo cual podría pasar como en alguna ocasión a un docente que explicaba sobre la llegada del hombre a la luna: uno de sus estudiantes lo interpeló pues había visto en la

⁸² En diálogos con docentes de Fe y Alegría, 2013.

televisión un reportaje donde con muchos argumentos que iban desde situaciones físicas como el viento en la luna, hasta situaciones históricas como la guerra fría, indicaban que todo ello era un montaje desarrollado en el desierto de Arizona. Permitir la fusión de horizontes y darle legitimidad a las ideas que los estudiantes tienen como precomprensiones es muy importante en una educación Hermenéutica. Así se podrá hacer realidad la meta 23 del nuevo milenio en educación “Reforzar la investigación científica y tecnológica y la innovación en la región” (Metas educativas 2021, 159).

Como experiencia significativa, unos círculos de cultura novedosos llevados a cabo con estudiantes de filosofía de bachillerato. Recojo aquí la descripción de la experiencia tal como la redactó en el proyecto “Pensar el Pensamiento”⁸³:

El lugar era un café no muy lejano donde nos reuníamos para conversar de muchos temas. Uno de los estudiantes denominó al grupo “La Maphia” porque estaba leyendo en ese momento el libro de José Saramago donde se autodenominan así quienes llevan a morir a las personas al otro lado de la frontera. Siempre he creído que el lenguaje de los jóvenes puede ser utilizado para transmitir conocimientos, así que el grupo quedó como Maphia.

Durante las reuniones de la Maphia hablábamos de muchas cosas, cada cual comentaba su punto de vista sobre el tema que se había puesto sobre la mesa, uno de ellos sugirió que el tema sea la moral pues era la que provocaba la mayor cantidad de dudas. La verdad no me esperaba que la preocupación de un joven fuera la moral, sin embargo, siempre dicen que uno también aprende de los estudiantes.

Muchas veces llegué a sentir que hacía más escuela en la Maphia que en el mismo colegio. Pero más que nada, el grupo filosófico puede convertirse, y de hecho creo que se convirtió, en una verdadera escuela alternativa. La teoría crítica que fundamenta esta propuesta se pone en práctica precisamente en medio del diálogo, de la interpretación de las palabras del otro y del consenso resultante del diálogo. Eso solo se podía lograr en medio de la conversación, de la opinión.

En un círculo de cultura se puede hablar filosóficamente de cualquier tema, desde lo común, como puede ser en este caso la historia de la filosofía o el pensamiento de algún filósofo en particular, hasta lo cotidiano como la educación o el sexo. Recuerdo con mucho agrado cuando espontáneamente el tema de conversación fue la educación que estaban recibiendo.

⁸³ “Pensar el pensamiento: Una nueva forma de enseñar a filosofar” es un proyecto que desarrollé a lo largo de tres años lectivos con estudiantes de bachillerato siendo docente de la materia “Ciencias Filosóficas”. El Proyecto ganó un reconocimiento por la “Fundación para la investigación y desarrollo de América Latina” FIDAL en el “Segundo Concurso de Excelencia Educativa”, 2009. A mi modo de ver, algunas de las experiencias pueden resultar significativas para pensar un modelo hermenéutico de la educación, ya que “El pensamiento dialéctico es (...) el pensamiento acerca del pensamiento mismo” (Giroux, 1995:59, citando a Jameson, 1971)

Es importante en este tipo de grupos llevar además pequeñas crónicas de las reuniones, la idea es que el grupo, a la larga, no sea un simple grupo de café sino que cree algo, como puede ser un pequeño documento, periódico o cartelera que manifieste las ideas juveniles en torno a algún tema en particular. Además se puede ofrecer algunas lecturas a los jóvenes al fin de tener un tema fijo para debatir y dialogar, y que no se convierta en un momento de discusión desordenada que no concluye en nada.

La experiencia habla por sí misma. Con el grupo filosófico “Maphia” pasó algo muy curioso y es que se volvió necesario, una de las normas del grupo era que cualquiera podía convocar, conversando con los otros para ver horarios y posibilidades. Así lo hicieron algunas veces, un día fuimos a un cine foro, cambiamos de café, etc., y los estudiantes manifestaban de vez en cuando que ya hacía falta una reunión. Casi se volvió parte de la vida estudiantil el hecho de poder compartir su pensamiento con otros jóvenes de distintas edades. Pude darme cuenta que efectivamente ellos también sentían que aprendían mucho en las reuniones. Y contrario a la mayoría de grupos juveniles, este tuvo una característica interesante y es que en vez de disminuir, fue creciendo, incluso abarcando a estudiantes de otras especialidades que escucharon del mismo y quisieron ser invitados (Calderón, 2009).

3.7.4. Evaluación

No cabe duda que los estándares de calidad y los indicadores de logro, provenientes de una visión de la calidad que apunta a la documentación de la escuela, han sido bastante útiles para organizar la educación, sin embargo puede quedarse en eso, sin dar paso a una evaluación que valore además otros aspectos educativos de la vida estudiantil, como pueden ser las producciones de los estudiantes extra escuela. Un ejemplo magnifico lo recoge Cassany (2012) cuando habla de aquella estudiante que llevaba su propio blog pero estaba a punto de perder el año en literatura.

La evaluación Hermenéutica debe hacer muy patente los procesos autoevaluativos, coevaluativos y heteroevaluativos ya que ello dejará claro que no puede haber evaluación sin un proceso de interpretación que incluye a todos los sujetos que forman parte de los mismos.

Por otro lado la evaluación de los procesos como tales permitirá que se vaya reformulando la escuela en el caminar permitiendo siempre la desestructuración del mismo. Eso implica que el poder es compartido de modo que se puede ir decidiendo en aras de pensar y construir una mejor escuela. Tanto los niños, las niñas, las y los jóvenes estudiantes como sus docentes y los equipos directivos han de estar libres para ir construyendo poco a poco la escuela que desean y que mejor les eduque. Por supuesto aquí

se evitan las calificaciones, y si las hay, ellas responderán a un proceso interpretativo que digamos, en este caso, concluye en un número. Sin embargo, el ideal es que la evaluación como todos los otros procesos sea producto del diálogo constructivo y del consenso hermenéutico.

Hoy más que nunca se hace indispensable que haya personas que comiencen a pensar la educación, ello en vista de que las diferentes prácticas educativas han consumido la capacidad de los educadores de ser críticos frente a lo que les dicen que se debe hacer en la escuela. En el momento en que podamos hacer una Hermenéutica de la educación, y sobre todo de la educación que los educadores mismo realizamos, podremos comenzar a elaborar y desarrollar nuevos argumentos que sustenten nuevas prácticas. Solo así el docente será un verdadero intelectual y solo así haremos camino para educar en medio de nuestra actual sociedad, ya que “considerar a la teoría como la categoría mediadora central en la investigación no significa simultáneamente argumentar que el trabajo empírico y práctico carece de importancia o es irrelevante a la teoría” (Giroux, 1995:133), de hecho solo desde la práctica la educación toda podrá ser adecuadamente interpretada.

CONCLUSIONES

Hjelmslev dirá: “Detrás de todo proceso debe ser posible hallar un sistema” (Ricoeur, 2003:77)

1. Es posible articular componentes de la filosofía hermenéutica desde el desarrollo de una estructura reflexiva, para orientar la creación de estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades educativas de la sociedad actual. Ello por supuesto, tomando como base sus elementos conceptuales y adaptándolos a lo pedagógico.
2. El fin último de toda educación ha de ser la transformación de la sociedad, por lo cual es importante abordar perspectivas críticas tanto a nivel social como pedagógico, para pensar una pedagogía acorde a dichas intenciones, ya que solo podremos llegar a seres humanos, a través de nuestro poder de transformación de los eventos de la historia (Nietzsche, 1957).
3. Una pedagogía hermenéutica es posible siempre que se atienda a las preconcepciones, y al mundo de los sujetos, vistos aquellos como textos interpretables desde el horizonte de sentido y con mirada dialéctica. En ello juega un importante papel el diálogo pues “la apertura a la opinión del otro o del texto, implicará siempre ponerla en relación con el conjunto de las propias opiniones” (Gadamer, 2006:66).
4. “Los estudiantes primero deben ver sus propias ideologías y capital cultural como significativas antes de poder investigar críticamente su fuerza y sus debilidades” (Giroux, 1995:192), y de la misma manera, aquellos que son responsables de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, asumiendo que no hay educación hermenéutica sin

procesos permanentes de investigación y consecuente teorización de las prácticas educativas llevadas a cabo.

5. Es posible aportar a la construcción de nuevas reflexiones desde miradas críticas a la educación que desemboquen en propuestas concretas y complementen los actuales sistemas educativos. Se podrá entonces completar el cuadro:

	Conductismo	Constructivismo	P. Crítica	P. Hermenéutica
Finalidad	Cumplir con los programas de estudio. “Todo está listo. El centro: los conocimientos.	Cumplir objetivos del programa. Cognitivos-actitudinales-procedimentales.	Formar personas libres, autónomas, que conozcan su realidad y se comprometan a transformarla.	Formar personas libres y autónomas que sepan leer e interpretar la realidad para su transformación por medio de la búsqueda del sentido y la comprensión de la totalidad de la vida.
Didáctica	Maestro-alumno, en forma unidireccional. Todo está preparado. Se transmite la teoría.	Activismo consciente e inconsciente. Intervienen tanto el profesor como el estudiante. Hay teoría y práctica.	Trabajo interrelacionado, sujeto-comunidad-docente. Combina teoría-práctica e investigación. (Aprendizaje sinérgico).	Diálogo abierto al consenso y al disenso. Parte de los presupuestos de la teoría Hermenéutica y la interpretación, por lo tanto a punta a la investigación acción participativa.
Plan de estudios	Rígido. Distribuido en asignaturas.	Distribuido en áreas de estudio. Vincula grupos de ciencias por sus objetos de estudio.	Currículo transformacional. Se organiza por módulos y parte de causas.	Currículo que se construye desde la multidisciplinariedad, e interdisciplinariedad. Considera el mundo y los horizontes de sentido de las personas.

Objetivos	El alumno se apropia de los conocimientos.	Competencias: Conocimientos, destrezas y habilidades.	Conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, y responsabilidades. Logros de aprendizaje.	Herramientas intelectuales complejas. Conocimientos, habilidades, actitudes y valores orientados a la transformación social.
Materiales de estudio	Programados. No fomentan la participación.	Programados, permiten la participación limitada y parcialmente.	Hay variedad de recursos e instrumentos. Desarrollo de la capacidad de investigación-acción y participación.	Todos los materiales que sean necesarios. Sobre todo la creatividad del docente. Desarrollo de las capacidades investigativas y transformativas.
Evaluación	Cuantitativa. El estudiante es catalogado.	Cuantitativa y cualitativa.	Formativa. Es un instrumento de aprendizaje.	Sistémica, es decir de todo el proceso. Y formativa a lo largo de los mismos. Se la considera una interpretación intersubjetiva por lo que incluye autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Fuente: Elaborado a partir de los apuntes de las clases de Teoría Curricular, dictadas por el Dr. Galo Guamán, en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Complementado con la investigación desarrollada en el presente trabajo.

RECOMENDACIONES

“En todo habría que desenterrar el sentido, bajo la significación, bajo la metáfora, bajo la sublimación, bajo la literatura.” (Levinas, 1993:40)

1. Si bien la intención de este trabajo ha sido elaborar una reflexión teórico conceptual como acercamiento a nuevas posibilidades pedagógicas que vinculen aspectos de la filosofía hermenéutica y de otros horizontes de comprensión al ámbito educativo, se podría considerar el apartado 3.7. “Hacia un modelo pedagógico hermenéutico” como una concreción práctica de las ideas expuestas a lo largo de la disertación. Lo expresado allí merece ser ampliado desde las múltiples reflexiones que espero se generen, y desde las prácticas concretas a nivel de aula, de centros educativos y de políticas públicas relacionadas a la educación. A nivel más amplio, todo el capítulo 3 expresa lineamiento teóricos como fundamento de nuevas prácticas pedagógicas.
2. Varias prácticas y experiencias alimentan este trabajo de carácter teórico, puesto que han sido las bases y fundamentos para comenzar la reflexión en esta línea pedagógica, convencido de la necesidad de contar con más educadores que no solo hagan educación sino que la piensen. En este sentido podría mencionar:
 - a. El proyecto “Pensar el Pensamiento”, citado en el trabajo, que consistió en reunir diversos elementos desde la dinámica hermenéutica, y que apunten al diálogo de saberes, a la posibilidad creadora y a la construcción de relaciones docente-estudiante y vida-escuela-cultura. La propuesta como tal contiene: fichas de aprendizaje (con actividades previas, desarrollo de las ideas y profundización), página web (www.pensarelpensamiento.es.tl), círculos de cultura (Maphia), talleres de autor, y complementos (como el día de la filosofía y los cafés filosóficos en el aula de clase). Es importante

mencionar que la propuesta ganó un reconocimiento por la Fundación para la Integración y Desarrollo de América Latina (FIDAL), en el segundo concurso de Excelencia Educativa llevado a cabo en 2009, y publicado en las memorias del mismo.

- b. En Fe y Alegría, Ecuador, se está experimentando desde la educación para constituir docentes investigadores en las líneas de “Pensamiento Lógico”, y de “Lectura y Expresión”. Desde inicios del año lectivo 2012-2013 se ha comenzado a trabajar estos proyectos educativos partiendo de la dinámica de la educación popular, vertiente pedagógica de la teoría crítica sobre todo desarrollada en América Latina. A partir de allí, se han desarrollado algunos encuentros de los que me atrevo a destacar uno orientado a la “contextualización curricular”, en el que los docentes desarrollaron una propuesta contextualizada de los planes de estudio, los modelos evaluativos, los diseños de los espacios escolares y otros, a la luz de las intencionalidades de los Proyectos, de las miradas formativas y de las formas de trabajo de cada uno de ellos. Esta dinámica rompe, sin dudas, el modelo de estandarización con el que se está llevando la educación en el país, otorgándole más sentido, y por lo tanto manifestándose con carácter hermenéutico.

- c. De 2010 a 2012 tuve la oportunidad de estar al frente de un proyecto de cooperación pedagógica con el centro educativo “Yachana Inti”, institución que atiende la educación primaria y secundaria de las comunidades Naporunas y Waoranis desplegadas a lo largo del río Napo. Dicho proyecto consistió en la formación de los docentes y en la consecuente mejora de la calidad educativa dada la problemática contextual de la educación en el lugar. La experiencia partió de la recepción de las necesidades del lugar, para dar paso a la experimentación de estrategias pedagógicas acordes a la cultura. Esto constituyó una verdadera práctica de diálogo de saberes y negociación cultural, de la que se palparon resultados significativos. Cabe mencionar que un elemento importante fue repensar las dinámicas de

enseñanza del lenguaje dado que la mayoría eran grupos que, hablando kichwa, eran obligados a educar en español.

- d. La formación alternativa, o bien extramuros escolares, destinada sobre todo a las juventudes es también un ejemplo significativo de educación dialogante, de resignificación del sentido y de asumir las escuela más allá de las dinámicas propias de las concepciones educativas que se quedan en las aulas de clase. Una experiencia significativa en este sentido es la Pastoral Juvenil que busca hacer proceso con un grupo de personas que voluntariamente han aceptado ser parte de las dinámicas propiamente educativas y que por ello participan regularmente de reuniones y encuentros. La aceptación voluntaria del proceso educativo, el diálogo creador de currículo con los sujetos participantes de dichos procesos y el compromiso en el que desembocan generalmente los ritos de iniciación y transición son una clara muestra de que hay otras formas de educar que consideren las precomprensiones, el mundo de sentido, y el horizonte de comprensión. Pensados así, dichos procesos se conciben como hermenéuticos desde las ideas presentadas en el trabajo.
3. La pedagogía hermenéutica solo podrá ser coherente consigo misma, en la medida en que abriéndose al diálogo y entrando en la dinámica del círculo hermenéutico, se base en la libertad de la enseñanza, en la posibilidad creadora y en la búsqueda de sentido. Este afán ha de mover a educadores a inventar nuevas formas de educar y aprender para lo cual este trabajo puede ser de significativa reflexión. Se invita a docentes de todos los niveles, a desarrollar estrategias hacia una pedagogía hermenéutica desde una hermenéutica de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

1. Libros:

Adorno, T. (1973). *Negative dialectics*. Nueva York: Seabury Press.

Althusser, L. (1969). *For Marx*. Nueva York: Vintage Groups.

Apple, M., y Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ed. Morales.

Arancibia V., y otros. (1997). *Manual de psicología educacional*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

Aristóteles. *Sobre la interpretación*. Edición electrónica de Escuela de filosofía: Universidad ARCIS.

Arendt H. (1995). “*Comprensión política*” en *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.

Ausubel, D., Novak J., Henesian H. (1978). *Educational Psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Balderrama, M. (s/a). *Creatividad y aprendizaje*. Quito: CEISE.

Barbero J. (2010). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Anthropos

Barthes, R. (2002). *Ensayos críticos*. Barcelona: Seix Barral.

- Barthes, R. (2006). *Análisis estructural del relato*. México D.F.: Coyocán.
- Bauman Z. (1999). *La Globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Grafimor.
- Bauman Z. (2007). *La Hermenéutica y las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu P. y Passeron J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (2002). *La juventud no es más que una palabra*. México: Grijalbo.
- Bowles, S., Gintis, H. (1980). “*Contradiction and reproduction in educational theory*” *en Schooling, ideology and the curriculum*. Nueva York: Len Barton
- Bruner, J. (2011). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Chomsky N. (2005a). *Sobre democracia y educación. Volumen I. Escrito sobre ciencia y antropología del entorno cultural*. Barcelona: Paidós.
- Chomsky N. (2005b). *Sobre democracia y educación. Volumen II. Escritos sobre las instituciones educativas y el lenguaje en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- Chomsky N. (2007). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- Coreth E. (1972). *Cuestiones fundamentales de Hermenéutica*. Barcelona: Herder.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación en el siglo XXI)*. París: Ediciones UNESCO.
- Derrida, J. (1997). *De la gramatología*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Dilthey W. (2000). *Dos escritos sobre Hermenéutica: El surgimiento de la Hermenéutica y los Esbozos para una crítica de la razón histórica*. Madrid: Istmo.
- Dilthey W. (1942). *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- De La Salle, J. (1720). *Guía de las Escuelas Cristianas*. En Obras Completas. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- De Sousa B. (2009). *Una epistemología del sur*. México D.F: Siglo XXI.
- De Zubiría J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Aula abierta, Magisterio.
- De Zubiría J., y otros. (2009). *Reestructurar el sistema educativo requiere una concepción innovadora de los ciclos en educación. Principios y lineamientos desde la Pedagogía Dialogante*. Bogotá: Magisterio.
- De Zubiría M. (2002). *Psicología del talento y la creatividad*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
- Eliade, M. (2011). *Nacimiento y renacimiento. El significado de la iniciación en la cultura humana*. Barcelona: Kairós.
- Estermann, J. (1998). *Filosofía Andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Abya Yala.
- Ferrater, J. (1994). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.

- Flecha, R., y otros. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. México D.F: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México D.F: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *Las Hermenéutica del sujeto*. México D.F: Fondo de cultura económica.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Argentina. FCE.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Freud, S. (1989). *Los Textos fundamentales del psicoanálisis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gadamer, H.G. (1997). *Mito y razón*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H.G. (2005). *La dialéctica de Hegel*. Madrid: Cátedra.
- Gadamer, H.G. (2006). *Verdad y método I. Fundamentos de una Hermenéutica filosófica, y II*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H.G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Galeano, E. (2004). *Patatas arriba, la escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- Gallazzi, S. (1995). *Por una tierra sin mar, sin templo, sin lágrimas y llena de esperanza. Introducción a una lectura militante de la Biblia*. Córdoba: Tiempo Latinoamericano.

- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. La teoría en la práctica. Madrid: Paidós.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires – Madrid: Amarrortu editores.
- Giroux, H. (1995). *Teoría y resistencia de la educación*. México D.F: Siglo XXI.
- Grupo Doce. (2002). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Argentina: Gráfica México.
- Gutiérrez, Abraham. (2005). *Lógica y ética*. Quito: Ediciones Serie Didáctica A.G.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Haverkort, B., Delgado, F., Shankar, D., Millar, D. (2013). *Hacia el diálogo intercientífico. Construyendo desde la pluralidad de visiones del mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento*. La Paz: Plural editores.
- Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (2007). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de cultura económica.
- Hernández, Fernández, y Baptista. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Honneth, A. (2007). *Reificación*. Madrid: Katz.
- Horkheimer, M. (1918). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.
- Horkheimer, M. (1972). *Critical theory*. Nueva York. Seabury Press.

- Husserl, E. (1973). *La filosofía como ciencia estricta*. Buenos Aires: Nova.
- Kaplún G. (2008). *¿Educar ya fue? Culturas juveniles y educación*. Montevideo: Universidad de la república.
- Kuhn, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Levinas, E. (1993). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparrós.
- Lobosco, M. y otros. (2004). *Phrónesis, Temas de Filosofía*. Barcelona: Vincens Vives.
- Makarenko, A. (1967). *The Collective Family, traducido por Robert Daglish*. Nueva York: Anchor Paper Edition.
- Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen, edición universitaria.
- Marx, K. (2007). *El Capital. Tomos I y II, Crítica de la Economía Política*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Mejía, M. (2001). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. (Cartografías de la Educación Popular)*. Panamá: CEAAL, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.
- Nietzsche, F. (2006). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (1957). *The use and abuse of history*. Indianápolis: Bobbs-Merril.
- Not, L. (s/a). *La enseñanza dialogante: Hacia una educación en segunda persona*. Barcelona: Herder.

- Not, L. (1983). *La pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega y Gasset, J. (2005). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Alianza editorial.
- Ossenbach, G. y Rivera, J. (2006). *Temas de historia de las educación contemporánea*. Madrid: UNED.
- Payne, M. (2008). *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Buenos Aires: Paidós.
- Platón. (2011). *Crátilo*. Buenos Aires: Losada
- Popper, K. (1980). *The logic of scientific discovery*. London.
- Reguillo, R. (2002). *Las culturas juveniles, un campo de estudio. Breve agenda para la discusión*. Universidad de Guadalajara.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de Hermenéutica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Rogers, C. (1963). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Romero, J. (2005). *Hacia una Hermenéutica dialéctica*. Madrid: Síntesis.
- Van Dijk, T. (2004). *Discurso, poder y cognición social*. Barcelona: Gedisa.
- Valenzuela, J. (2009). *El futuro ya fue. Socioantropología de los jóvenes en la modernidad*. México D.F: Casa Juan Pablos.
- Vattimo, G. (1986). *Introducción a Heidegger*. Barcelona: Gedisa.
- Vázquez, L. y Saltos, N. (2011). *Ecuador su realidad*. Quito: Fundación José Peralta.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona.

Watzlawick, P. (1998). *La realidad inventada ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?*
Barcelona: Gedisa.

Wittgenstein, L. (2008). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

Wittgenstein, L. (2007). *Tractatus lógico-philosophicus*. Edición Electrónica de
www.philosophia.cl. Santiago: Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

Zambrano, M. (1996). *Persona y democracia*. Madrid: Ciruela.

2. Artículos y documentos.

Baquero, P. (2006). *Práctica pedagógica, investigación y formación de educadores. Tres concepciones dominantes de la práctica docente*. Bogotá: Revista Actualidades pedagógicas Nro. 49.

Bustos, F. (1994). *Peligros del constructivismo*, *Revista Educación y cultura*. Bogotá: Federación Colombiana de educadores.

Calderón, M. (2009). *Pensar el pensamiento, una nueva forma de enseñar a filosofar*. Quito: FIDAL. El resumen del proyecto se encuentra publicado en el libro de las memorias del II Concurso de Excelencia Educativa.

Canclini, N. (2005). *La juventud extraviada*. Entrevista de Sergio Chejfec.

Calclini, N. (2005). *Jóvenes, autonomía y modernidad*. Universidad Autónoma Metropolitana de México. Edición digital.

Cassany, D y Hernández, D. (2012). *¿Internet: 1; Escuela: 0?*. *Revista de investigación educativa 14*. Instituto de investigaciones en educación. Universidad Veracruzana. En

http://www.uv.mx/cpue/num14/opinion/completos/cassany_hernandez_internet_1_escuela_0.html

Cazau, P. (1996). *El obstáculo metodológico*. Buenos Aires.

Cervino, M. (2000). *De malestares en la cultura, adicciones y jóvenes*. Revista Iconos.

Constitución de la República del Ecuador (2008).

Duarte, K. (2002). *Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar*. Viña del mar: Centro de Investigación y difusión poblacional de Achullapas. Número 16.

Freire, P. (1989). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Conversaciones con Antonio Faúndes.

Gavilanes, L. (1995a). *Breve instructivo sobre los tipos principales de referencias bibliográficas y hemero-gráficas siguiendo la normativa de la American Psychological Association (APA)*. Quito: PUCE.

Gavilanes, L. (1995b) *Decálogo de la evaluación, orientado a lo que no se debe hacer en ella*. Documento de trabajo en clases de Evaluación de los Aprendizajes. Quito, PUCE.

Giroux, H. (1985). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Cuadernos políticos, número 44. México D.F.: Era.

Hernández, M. Aguilar, T. (2008). *Teoría de la complejidad y aprendizaje: algunas consideraciones necesarias para la enseñanza y la evaluación*. Buenos Aires. Revista Digital. Año 13. Nro. 121. En: <http://www.efdeportes.com/efd121/teoria-de-la-complejidad-y-aprendizaje.htm>

Jurado, X. (2010). *Adquisición del código alfabético. Proyecto Estratégico de Lectura y Expresión*. Ecuador: Fe y Alegría.

Kolvenbach, P. (1993). *La Pedagogía Ignaciana hoy*. En VV.AA. (1997). *Documentos corporativos de la educación Ignaciana*. Quito: IRFA.

Molina, E. (2014). *Métodos de Educación Colectiva*. En: *Libro de trabajo del II Encuentro de Pensamiento Lógico con énfasis en matemática*. Fe y Alegría Ecuador.

OEI, CEPAL, SEGIB. (2010). *Metas educativas 2021. Documento Final*. Madrid, OEI. Organización de estados iberoamericanos.

Osorio, F. (1999). *El científico social entre la actitud natural y la actitud fenomenológica*. Cinta de Moebio, abril, número 5. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.

Tristá, P. (2002). *Ciencias de la Educación. Espacio lógico y problemas actuales. Documento de Estudio en CLACSO. Seminario de metodología de la investigación social en educación: Consideraciones epistemológicas, Habilidades investigativas y perspectivas críticas*. Argentina: CLACSO.

3. Páginas web:

Anundis, red social. <http://www.anundis.com/profiles/blogs/termina-la-vida-y-empieza-la-supervivencia-carta-del-jefe-indio> (8 de agosto de 2012)

Biografías y vidas. <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/o/origenes.htm> (2011, 27 de diciembre)

Gestiópolis. Métodos y técnicas de investigación. México: Lic. Ena Ramos Chagoya. <http://www.gestiopolis.com/economia/metodos-y-tecnicas-de-investigacion.htm> (2011, 7 de septiembre).

Neill y Summerhill. La 2 revelación. <http://www.la2revelacion.com/?p=281> (28 de marzo de 2013)

Vidas místicas. Blog de Hesíquia. <http://misticavita.wordpress.com/2009/09/25/san-juan-casian/> (2011, 27 de diciembre)

4. Tesis

Rodríguez, G. (2003). *Consecuencia del neopragmatismo, El aspecto crítico de Richard Rorty. Tesis en digital de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación, y el Lenguaje.* Universidad de la Laguna. Tenerife, España. <http://es.scribd.com/doc/64195818/21/IV-6-Vattimo-hermeneutica-y-reconstruccion-de-la-racionalidad> (2011-12-29)