



DEUSTO

COMPETENCIAS SEMÁNTICAS. Categorías hermenéuticas para la innovación educativa

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Eduardo Gabriel Molino

Bajo la dirección del:

Dr. José Antonio Marín Paredes

Bilbao, 2015



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INNOVACIÓN EDUCATIVA
Y APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA**



Universidad de Deusto

Facultad de Psicología y Educación

Programa de doctorado

Innovación educativa y aprendizaje a lo largo de la vida

Tesis doctoral

COMPETENCIAS SEMÁNTICAS.

Categorías hermenéuticas para la innovación educativa

Por Eduardo Gabriel MOLINO

Dirigida por el Dr. José Antonio MARÍN PAREDES

Bilbao, 2015.

Agradecimientos

En el comienzo de estas páginas y el tramo final de este proceso de investigación deseo expresar mi agradecimiento a José Antonio Marín Paredes, quien ha dirigido este trabajo. Conservo un grato recuerdo de aquella mañana en que le visité para compartir con él las ideas germinales de esta indagación. Rápidamente surgió una sintonía de perspectivas y preocupaciones en común con relación a algunos de los retos frente a los que se encuentra la educación superior contemporánea. En estos años de trabajo compartido su asesoramiento constante ha sido de gran valor. Mi reconocimiento por su atención permanente a mis consultas, la lectura y relectura a los sucesivos avances en el proceso de escritura de este texto y los múltiples intercambios de apreciaciones que generosamente ha compartido conmigo.

También deseo expresar un agradecimiento particular a Aurelio Villa Sánchez, quien ha estimulado y acompañado el proceso de acercamiento al presente programa de investigación, en el marco del equipo INNOVA que ha liderado durante tanto tiempo. Pero además de ello, quiero expresar aquí un reconocimiento a sus cualidades personales: su generosidad y amistad. Tanto a él como a Sonia Arranz Turnes, deseo expresar mi agradecimiento por haber facilitado mi encuentro con la Universidad de Deusto, ya que ambos fueron muy solícitos y atentos frente a mis consultas previas al Máster y a mi primera estancia en Bilbao.

El trabajo diario que he podido llevar adelante a lo largo de estos años, fue posible gracias al apoyo y acompañamiento de mi familia, a quienes agradezco de un modo muy especial y dedico estas reflexiones ya que, sin duda, el comienzo de este itinerario tiene sus simientes en el terruño de la vida cotidiana.

Contenido

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Presentación del tema de investigación	1
1.2. Planteamiento del problema	2
1.3. Delimitación del objeto de estudio	18
1.4. Hipótesis y objetivos	20
1.5. Estado del arte. Sociedad, educación y hermenéutica.....	26
2. METODOLOGÍA	47
2.1. El método de investigación	47
2.2. Método cualitativo	49
Fuentes y muestra	52
Abordaje cualitativo de textos.....	63
Análisis a nivel textual	64
Análisis a nivel conceptual.....	65
3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	73
3.1. Primera Hipótesis. Nuevos desafíos para el aprendizaje basado en el desarrollo de competencias.	73
Aprendizaje en torno al desarrollo de competencias	74
Temas abiertos.....	88
Resultados frente a la Hipótesis 1.....	93
3.2. Segunda Hipótesis. Aportes que la hermenéutica puede realizar al campo educativo.....	98
Hermenéutica y educación: La Hermenéutica como saber filosófico	100
Tratamiento de la Hipótesis 2.....	105
La comprensión humana en perspectiva ontológica	106
Círculo hermenéutico	108
Pre-estructura de la comprensión	114
Prejuicios	116
El problema de la legitimidad de los prejuicios	120
Lo otro en su alteridad.....	123
Lo heredado por medio de la cultura y la tradición. Su autoridad.....	128
La incidencia de la historia sobre los procesos de comprensión. La historia efectual.	134
La metáfora gadameriana de los horizontes	140
La comprensión como fusión de horizontes.....	143
El diálogo y la fusión de horizontes.....	145
La comprensión humana como proceso lingüístico	147
Introducción. Sobre el lenguaje.....	148
Semántica del discurso	153
Discurso e interpretación.....	155
Discurso y referencia.....	157
Discurso y producción de sentido	158
La estructura del discurso. Acontecimiento y fijación.	162
La metáfora	165

Refiere una semejanza.....	169
Impertinencia semántica. Innovación de sentido.	170
Metáforas y modelos	173
Metáfora y símbolo.	175
Lugar de la metáfora en el proceso de la comprensión	176
La comprensión como proceso que afecta a la persona humana	179
Hermenéutica: El momento de la aplicación	180
Textos y cuasi-textos	182
Hermenéutica y teoría de la acción humana	184
El plano ético	186
Persona y proyecto personal	188
El problema de la significatividad vital	191
Persona y diálogo	193
El diálogo como juego. Alétheia	195
Ética. Sabiduría. Phrónesis	202
La apertura a un nosotros político	205
El problema de la significatividad social	208
El diálogo como fiesta.....	210
La comprensión como cuestión central en los procesos educativos.....	212
Resultados frente a la Hipótesis 2	220
3.3. Tercera Hipótesis. Propuesta innovadora: Las Competencias semánticas.....	223
Competencias semánticas.....	223
Noción	223
La denominación ‘Competencias semánticas’	231
Necesidades y alcance	233
Sujetos capaces de dar significado.....	234
El problema antropológico del ‘sentido vital’	239
Relaciones desde la alteridad	243
Contextualización lingüístico cultural	244
Actitud dialógica	246
Otras expresiones lingüísticas, la experiencia estética	247
Posicionamiento crítico	248
Novedad posible.....	250
Dimensión socio-política	252
Resultados frente a la Hipótesis 3	254
4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	259
4.1. Balance de la tesis frente a las hipótesis	259
4.2. Resultados alcanzados frente a los objetivos propuestos	265
4.3. Propuestas de impacto de las Competencias semánticas.....	271
4.4. Temas abiertos a futuras investigaciones	275

ANEXOS	283
Anexo 1. Desarrollo de Competencias en el EEES	283
Anexo 2. Consideraciones relativas a los objetivos específicos-metodológicos de la investigación.	290
Anexo 3: Síntesis de la aplicación de macrotemas para definir la muestra de estudio.....	295
Anexo 4. Proceso de codificación.	295
Anexo 5. Citas clasificadas por código.	303
Anexo 6. Networks por capítulo	303
Anexo 7: Relaciones entre códigos.....	303
Anexo 8: Análisis conceptual	304
BIBLIOGRAFÍA	309
Investigaciones previas del autor vinculadas con esta tesis	309
Fuentes	309
Bibliografía citada.....	312

Introducción

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación del tema de investigación

La presente investigación se ubica en el marco del Equipo INNOVA de la Universidad de Deusto. “El equipo Innova es un equipo de investigación interfacultativo que tiene como propósito el desarrollo de la innovación desde una perspectiva multifocal, ya que trata aspectos tan diversos como: organizativos, formativos y estructurales.” En este contexto se espera que la presente investigación pueda realizar una aportación sustancial en lo relativo al papel que desempeñan las **Competencias Genéricas en los procesos de educación superior**. Se estima que los resultados alcanzados en este trabajo responden a demandas que se presentan en el contexto educativo actual, en el marco de **una sociedad caracterizada por la complejidad**. Uno de los aspectos innovadores que define a esta indagación es, en el concierto de la interdisciplinariedad mencionada líneas arriba, el abordar cuestiones centrales del saber pedagógico bajo la perspectiva de la **hermenéutica filosófica**. Puntualmente se toman aquí dos temas que son muy caros para la Pedagogía, el primero de ellos es ‘**el problema de la comprensión**’ y el otro lo concerniente a la ‘**significatividad**’. La literatura preponderante en el ámbito pedagógico aborda estas dos categorías recurriendo a los aportes de la Psicología cognitiva. En el presente trabajo se asumirá este dato, pero se abordará sistemáticamente desde otro campo disciplinar como es la Filosofía.

Las disciplinas filosóficas en general y en este caso particular la Hermenéutica, entran en diálogo con diversos campos científicos, como aquí lo hacen con la Pedagogía, bajo una perspectiva crítica y, a la vez, totalizante. Es decir, procuran reunir los aportes de los diversos campos científicos al tiempo de atender críticamente las articulaciones y las tensiones que entre ellos puedan surgir, al abordar el problema desde un horizonte más amplio que el que cae bajo el específico objeto de estudio de cada disciplina. Puede entenderse, de este modo, una adecuada articulación entre los aportes específicos de cada campo científico bajo una lectura integradora, propia de la Filosofía. Este posicionamiento es

fundamental y, en este sentido innovador, al procurar enriquecer el campo de **las Competencias Genéricas** mediante un nuevo grupo: las '**Competencias semánticas**', que se moverán **en el ámbito de la significatividad y el sentido**, requisitos imprescindibles para que un sujeto pueda posicionarse personal y comunitariamente en una sociedad compleja.

Para diseñar la presente investigación se ha realizado una amplia indagación del estado del arte relativo a los tópicos centrales para este trabajo. Más abajo se describen los resultados alcanzados, lo que permitirá advertir la existencia de investigaciones próximas a estos temas y su relación con esta tesis. A los efectos de la presente introducción, en el apartado siguiente se han de proponer una serie de cuestiones que surgen a partir de reflexionar sobre la situación social presente y el alcance que tiene en ella, una formación que gira en torno al desarrollo de competencias. Con esas motivaciones y aludiendo a tópicos propios de la Hermenéutica filosófica, se propone problematizar algunos de los temas que se consideran relevantes para esta indagación. La intención del siguiente apartado es, por tanto, abrir algunos temas y dar lugar a cuestiones que motivan el desarrollo de esta tesis.

1.2. Planteamiento del problema

En este apartado se presenta un esquema orientador que permite advertir bajo qué circunstancias ha surgido la presente investigación. Es un lugar común en la literatura pedagógica las referencias a ciertas problemáticas que se presentan en el tramo inicial del corriente siglo. Como ha ocurrido permanentemente, las acciones educativas se enmarcan en un escenario socio-político, de manera que hay desafíos sociales –y educativos a la vez– que demandan respuestas específicas para este momento. Frente a ello los sistemas y las políticas educativas procuran respuestas, como puede advertirse en este tiempo un modelo de formación centrado en el desarrollo de competencias. Interesa, a continuación, destacar

algunas de las problemáticas dominantes en la literatura académica para poder encuadrar en ellas unas determinadas preguntas que abren un espacio para esta investigación.

Desde las Ciencias Sociales, suele leerse en diversos campos disciplinares alusiones a **la complejidad que caracteriza la dinámica social**, especialmente en estas primeras décadas del siglo XXI. Esta situación se pone de relieve, por ejemplo en la tensión que domina la relación sujeto-sociedad:

Debido a la complejidad de la sociedad actual es necesario plantear visiones que sean capaces de incorporar todo tipo de irregularidades, excepciones y desacuerdos, y de comprender un número infinito de eventos y coincidencias impredecibles. ¿Cómo pueden las irreductibles dinámicas, los flujos y cambios inherentes en la sociedad, estar incluidos con una visión de ciudadanía activa como una forma abierta y fluida de lo social, en la cual los individuos forman parte de la sociedad y, al mismo tiempo, la sociedad está presente en cada individuo? La complejidad social en la cual vivimos requiere de nosotros que imaginemos escenarios para la acción capaces de articular un sentido común de pertenencia. ¿Cómo resolver el dilema de las descripciones estáticas y las identidades fijas frente a la cambiante naturaleza de la sociedad actual? (Robins, 2011, p. 60)

Las aludidas 'irregularidades' hacen referencia a la diversidad que caracteriza, cada vez más, a las grandes urbes del mundo. Sin embargo, lo cierto es que, en este marco las personas han de poder hallar 'escenarios para la acción', lo cual requiere algún tipo de 'sentido común de pertenencia'.

En distintas regiones se advierten serias dificultades de integración entre personas provenientes de diversos contextos culturales y que, por causas varias, se asientan en las grandes ciudades. Paradójicamente, mientras que por un lado el mundo tiende a 'globalizarse', por otro, se hace muy difícil la convivencia en la diversidad. Ciertamente el encuentro intercultural abre una gama de posibilidades de intercambio, tanto en las percepciones acerca del mundo, las costumbres, las acciones humanas, las escalas axiológicas; pero estas posibilidades no se dan naturalmente, sin más, por la sola razón de estar próximos. Diversos autores consideran la habitual tendencia a juzgar lo ajeno desde lo propio, hecho que en principio puede considerarse inevitable y que, en muchas

circunstancias, en lugar de llevar a la apertura hacia lo diverso, confluye en la autoafirmación de la identidad propia, suscitando conflicto e incompreensión. Esto lleva a considerar que:

La retórica de la autenticidad tiene, por supuesto, dimensiones culturales y políticas, puesto que se argumenta consecuentemente que la única forma de vivir una vida cultural e identitariamente saludable es a través de la autoafirmación de la propia identidad cultural, en combate contra las autoimágenes negativas que la cultura dominante proyecta sobre las minorías. Las consecuencias de ello son evidentes: la retórica autenticista equipara las políticas del reconocimiento con la política identitaria. Así, representa las identidades culturales como homogéneas y discretas, y, de esta forma, coacciona a sus miembros individuales a conformar con las normas culturales de pertenencia. Así pues, el encuentro intercultural se vuelve una imposibilidad, y lo que queda es una organización multiculturalista de la tolerancia a la inconmensurabilidad del Otro. Desde una posición semejante, las preguntas que quedan por hacer respecto de la distribución de derechos y la concesión de la ciudadanía se desvisten de toda su complejidad, y sólo se pregunta cómo organizar la coexistencia. (Savransky, 2011, p. 115)

Tolerar al otro, soportar lo diverso, en una suerte de equilibrio sopesado de diferencias inconmensurables, puede resultar mejor que la violencia y el conflicto, pero pone de relieve una situación tensa que requiere ser abordada para posibilitar algo más que la mera coexistencia. El **multiculturalismo**, como rasgo de las sociedades contemporáneas, sin lugar a dudas es un bien, pero, bajo estas condiciones, la dinámica social no siempre es fácil y, por ello, lo 'bueno' no logra, en ocasiones, agregar valor a la vida de las personas. Son referencias habituales de la bibliografía las advertencias en torno al creciente individualismo y la merma en la participación política, es decir, en los espacios donde lo que interesa y nuclea es el bien común.

Al panorama anterior se agrega el problema del 'factor tiempo' en la vida contemporánea. La repleta agenda de las personas, al margen del estrato social y las actividades que cada uno desarrolle, suele estar caracterizada por una cotidianeidad vertiginosa. Más allá de lo doméstico, las personas se encuentran a diario con un alto número de informaciones, ofertas de productos y servicios, solicitudes de otras personas;

hechos que, en su conjunto, por su elevada cantidad suelen ser reemplazados o adicionados a nuevos compromisos o intereses antes de que aquellos hayan sido atendidos. El impacto de la 'variable tiempo' guarda relación, así mismo, con la noción de '**desarrollo social**' que se presenta como un problema acuciante y lleva a una necesaria revisión conceptual, ya que:

No podemos –los que nos dedicamos profesionalmente al tema del desarrollo– permitir que el conocimiento, la ciencia, la tecnología e incluso la cultura cambien a una velocidad exponencial, en tanto que nuestro maletín cognitivo continúe atado a conceptos muy cuestionables desde el punto de vista de su aplicabilidad práctica. El desarrollo puede y debe ser un conjunto de ideas, pero principalmente debe ser un conjunto de prácticas exitosas en mejorar las condiciones de vida de los seres humanos. Teoría y práctica en un todo inseparable. En la búsqueda de un conocimiento real acerca del desarrollo –la decodificación del concepto– se acudirá a nuevos paradigmas, complejidad, constructivismo y subjetividad, para construir una concepción del desarrollo más íntegra y más acorde a la contemporaneidad. (Boisier, 2010, p. 11)

En este sentido, pero en el ámbito de la educación a escala global, la UNESCO viene reflexionando sobre la diferencia conceptual entre lo que se ha denominado "**sociedades de la información**" y "**sociedades del conocimiento**". Si bien es cierto que "hay acuerdo sobre la pertinencia de la expresión 'sociedades del conocimiento', no ocurre lo mismo con su contenido." (UNESCO, 2005, p. 5). En principio un margen que hace la diferencia entre ambos conceptos es que "lo que es útil para las personas y las organizaciones no es la información en estado bruto, sino los conocimientos elaborados" (Compás Montaner, 2011, p. 105).

Un elemento central de las sociedades del conocimiento es la 'capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación'. (UNESCO, 2005, p. 5)

De ahí que, sin lugar a dudas, es un logro de este tiempo que cada vez un mayor número de personas accedan a los Estudios superiores. Esto redundará en el incremento de la producción académica y científica en general. Pero paradójicamente, "cada vez se

produce y se publica más información en el mundo.” A pesar de las redes informáticas que intercomunican a los académicos del mundo entero, “hoy día, ningún investigador es capaz de conocer o de mantenerse al día con respecto a lo que se publica sobre su especialidad científica.” (Compás Montaner, 2011, p. 105). Por ello “la técnica de la producción y distribución de la información se convierte en estéril si no hay manera de situar, filtrar, organizar y resumir los datos” (ibídem).

Como puede comenzar a advertirse, aquellos tópicos que vistos en abstracto son valiosos en sí mismos, pueden, en definitiva, no serlo para las personas en concreto. Por poner algún ejemplo, aquí se ha aludido al valor del ‘multiculturalismo’, pero se vio que la convivencia no siempre es viable; o también, el incremento de la investigación y producción académica, suscita a la vez, el problema de la inaccesibilidad a la totalidad de la producción disciplinar.

Las Universidades, desde finales del siglo pasado, han desarrollado el modelo de la formación centrada en el desarrollo de competencias. Con él, no hay dudas, que han procurado hallar respuestas a algunos de los desafíos que se presentan en esta coyuntura. Como se trata en esta investigación (especialmente en la sección 3.1. y en el Anexo 1), este modelo enfatiza cuestiones clave, lo cual se advierte de modo particular cuando se lo contrasta desde el presente frente a las modalidades universitarias anteriores. Centrar los procesos académicos en la actividad del estudiante, definir los planes formativos en términos de competencias, generar un marco continental que posibilite la movilidad; pueden ser algunos de los prioritarios rasgos del Proceso de Bolonia. Como puede advertirse, estos cambios en el marco de la formación superior, atienden a situaciones sociales propias de un momento histórico y, como ocurre habitualmente con las políticas educativas, evalúan la situación desde patrones de orden socio-económicos.

Lo que se está señalando tiene importancia para poder advertir la dirección de esta investigación. Cuando se evalúan las circunstancias y demandas sociales para trazar políticas, suelen elaborarse análisis y conjeturas en las cuales se considera lo que las personas necesitan bajo una perspectiva social. Por ejemplo, como afirma la *Magna Charta Universitatum* (Bolonia, 1988), se considera que 'el porvenir de la humanidad, al finalizar este milenio, depende en gran medida del desarrollo cultural, científico y técnico'. Ello está en concordancia con el Artículo 165 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea que estipula que la Comunidad 'contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros'. Posteriormente el Comunicado de Praga (19 de mayo de 2001) resaltó la importancia de la formación continua, un elemento esencial del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) para aumentar la competitividad económica, lo cual requiere de la participación de los centros de enseñanza superior y de los estudiantes. En la Conferencia de Berlín (19 de septiembre de 2003), se destacó la necesidad de la investigación, la formación en investigación y el fomento de la interdisciplinariedad para mantener y mejorar la calidad de la enseñanza superior y reforzar su competitividad. Se recomendó una mayor movilidad en los niveles doctoral y posdoctoral, y animaron a las instituciones afectadas a incrementar su cooperación en los ámbitos de los estudios doctorales y de la formación de los jóvenes investigadores. Y se podrían enunciar más ejemplos. Pero lo que se pretende poner de relieve aquí es que las políticas educativas suelen enfatizar aquello que 'la humanidad' requiere, o que 'la sociedad' necesita, vinculándolo a cuestiones de 'competitividad', de 'calidad' o de inclusión social. Todo ello es, en sí mismo, valioso y procura ser respuesta a demandas del tiempo presente. Pero cabe preguntarse si estas acciones son las que efectivamente posibilitan a las 'personas' a situarse frente a las contingencias de la vida humana del tiempo corriente.

Una buena cantidad de estudios donde se abordan los rasgos de la sociedad contemporánea, caracterizan a esta bajo la categoría de 'crisis de sentido'. Se refiere esta

expresión aplicada a la sociedad en general. Sin embargo resulta aquí objetable referir los problemas de asignación de 'sentido' a la sociedad. Quienes significan y dan sentido son las personas. De manera que será más adecuado señalar que, si se advierte una sociedad que manifiesta síntomas de falta de cohesión y proyecto común, o un creciente individualismo y una exacerbada tendencia al consumo, o la pérdida o disminución de lazos sociales, es probable que ello guarde relación con una 'crisis de sentido' en sus miembros.

A la luz de estas cuestiones interesa por tanto realizar un giro y proponer por tanto otro enfoque. Se ha de **poner la atención en el ser humano** que habita en la sociedad contemporánea, lo cual **implica un tipo específico de complejidad**.

La **globalización del conocimiento y de la cultura** tiene un fuerte impacto en la configuración de la subjetividad e identidad personal. Algunos trabajos advierten que la principal dificultad guarda relación con el 'pluralismo' que caracteriza cada día más a la sociedad contemporánea. (Berger & Luckmann, 1996) Ciertamente si otrora, los valores y 'pautas de sentido' estaban monolíticamente fijados por un legado generacional, resulta evidente que en las sociedades de este siglo esto ya no acontece.

La 'globalización' es una realidad que está presente en casi todo el mundo, en algunas situaciones motivada por **razones migratorias** (cada día es más viable cambiar de sitio de residencia, por las razones que fuera) y, de un modo más notable aún, por el efecto de las comunicaciones que han borrado todo tipo de fronteras. Los movimientos migratorios, ponen en contacto directo a las personas provenientes de situaciones muy diversas, suscitando conflictos, desentendimiento e incompreensión. Esta realidad es manifiesta en todas las grandes urbes a escala mundial, de donde, por considerar el caso europeo, las noticias semanales de los periódicos no dejan de incluir referencias directas a este dato del momento. Unos y otros miembros en la misma ciudad encuentran situaciones y formas de vida diversas y, sobre todo, situaciones de aislamiento al interno de la misma dinámica social. ¿Cómo comportarse en esta nueva realidad de sociedades 'pluralistas'? ¿De qué

modo afecta ello a los procesos de significación que las personas van construyendo al participar del entramado social (en particular cuando resulta dificultoso advertir esa 'trama')?

El **ámbito de las comunicaciones** (TIC) se amplía a un ritmo sorprendente, aumentando sus posibilidades y prestaciones. La masividad de su consumo, produce reducción de sus costos, lo que lo hace más accesible. Este conjunto de servicios comunicacionales (telefonía, Internet, televisión) impacta de manera contundente en la vida de las personas, provocando saturación informativa, dispersión, adicción y dependencia, por ejemplo, a las redes sociales. Esto resulta paradójico, pues a más comunicación, hay más aislamiento. Estas tecnologías posibilitan que las personas se comuniquen sin encontrarse. Esto es muy útil en ciertos casos, pero extrapolado a las relaciones sociales básicas, se traduce en mayores índices de individualismo. Basta un 'mensaje' para tener noticia del otro. Como puede advertirse (más allá de la cotidianeidad de ello) este nuevo modo de vinculación interpersonal es una 'novedad' de la última década, razón por la cual no puede soslayarse el impacto que las nuevas tecnologías de la comunicación tienen sobre la construcción del 'sentido' en la vida de las personas.

Un tema que suscitó el inicio de un largo proceso de revisión ha sido **la violencia** en torno a las grandes guerras recientes. Desde diversas disciplinas se abordó, en la segunda mitad del siglo XX, la crisis manifiesta de un 'modelo moderno' asociado estrictamente a una 'idea de progreso' que sesgado por diversas incapacidades, acabó en los 'sinsentidos' más impactantes de la historia reciente: las dos guerras mundiales, los gobiernos fascistas y el holocausto. Podrían enumerarse otras atrocidades acontecidas e incluso flagelos violentos que, hoy día, atentan contra la vida humana.

Todo lo que atenta contra la vida, atenta contra el 'sentido'. Esto último es un elemento abrumador para el ser humano, que se caracteriza por ser un sujeto 'significador' de todo lo que acontece en su vida. De allí que una vía para evadir el 'sinsentido' insoportable de la existencia se conecta directamente con la expansión de las adicciones a fármacos.

Estas situaciones: la violencia (asociada a la industria de armas) y el narcotráfico, así como la trata de personas, ponen de relieve la perversa subvaloración de la vida humana en el marco de un entramado que atraviesa la situación global. Frente a estas situaciones, cuyas secuelas continúan manifestándose en la dinámica social actual, algunos autores proponen un necesario proceso de 'rehumanización', lo que también se asocia con la cuestión del sentido (Cañas-Fernández, 2010).

Frente a estas circunstancias ¿cuál es el lugar que le compete asumir a los sistemas educativos? Como se ha señalado, los problemas sociales del momento actual, están atravesados por las dificultades que encuentran las personas para 'dar sentido' a las circunstancias en las que les toca actuar.

Estos desafíos que afectan a las personas en la coyuntura presente, desbordan las posibilidades de atención de los sistemas educativos actuales. Como se ha referido líneas arriba, se ha dado un paso de mucho valor al implantar, hace casi dos décadas, un sistema de formación centrado en el desarrollo de competencias. En esa dirección y para contemplar cuestiones más allá de la formación específica estrictamente profesional, se han propuesto **'competencias genéricas' que procuran atender a temas transversales que las personas necesitan para insertarse en la dinámica social.** Pero en el momento actual cabe preguntarse si ello es suficiente. El panorama descrito precedentemente advierte acerca de la complejidad que caracteriza la vida social, pero más aún, el modo en que ello afecta las posibilidades de configuración personal de los sujetos. De aquí que en esta investigación **se propone un giro primordial en el enfoque: mientras que los sistemas educativos tienden a efectuar sus análisis bajo la perspectiva social, percibiendo a las personas como parte de esa dinámica; aquí se ha de trasladar la pregunta y el análisis al plano de la persona.** De más está decir que el binomio persona-sociedad será tomado en conjunto, sin disociarlo, pero las preguntas esenciales se llevarán hasta el ámbito de la persona, **pues es ella quien ha de ser competente para vivir en sociedad.**

La posibilidad de edificar una sociedad plenamente humana bajo las circunstancias que caracterizan al siglo XXI, depende de modo directo –hoy más que nunca- de la potencialidad que los sujetos sean capaces de desarrollar. En esta investigación han de abordarse temas de fondo que pueden ayudar a fundamentar más aún la noción de ‘competencias genéricas’.

¿Hasta qué punto la formación superior es capaz de ayudar a las personas a encontrar respuestas a las preguntas vitales y existenciales?

Para ello será necesario recurrir a diversos temas entre los cuales pueden adelantarse dos que pueden ayudar a poner de relieve el itinerario de este trabajo. Por una parte resulta imprescindible que los ámbitos de formación superior puedan incluir una consideración relativa a las posibilidades humanas. Esto es, frente al paradigma de la omnipotencia –de la ciencia, de la técnica- resulta imperioso **advertir la finitud humana**. Por otra parte, un tema que vertebra esta indagación es **el problema de la comprensión humana**, tema que compete a la pedagogía por caer dentro de su objeto de estudio, pero que puede ser discutido –como se hará aquí- **bajo una perspectiva hermenéutica**. El abordaje que cada persona sea capaz de efectuar sobre estos dos temas, la ‘finitud de su existencia’ y lo que implica para su vida ‘comprender’, han de redundar en un tratamiento apropiado del problema del ‘sentido’.

En esta investigación se ha dado cita a diversos autores que son referentes actuales de la Hermenéutica filosófica. A los efectos de la presente introducción y, dando continuidad a lo que se está presentando, interesa poner de relieve seguidamente algunas preguntas que emergen al repensar estos temas bajo esa perspectiva disciplinar. La intención de los siguientes párrafos es, solamente, poner de relieve cuestiones que pueden ser abordadas desde los ámbitos educativos y que guardan íntima cercanía con el problema del ‘sentido’.

Existe una íntima relación entre lo interpretado y el intérprete, entre lo que se está indagando y los conocimientos disponibles en el sujeto. Mirado desde aquí, el proceso de enseñanza-aprendizaje puede concebirse como una actividad emprendida por un sujeto que debe asumir un rol activo. De este modo una educación orientada a promover la comprensión, requiere como destinatario un aprendiz que desee aprender –condición ineludible–, y que además asuma, desde su libertad personal, la tarea de discernimiento que implica indagar los temas de estudio partiendo desde sus conocimientos previos (‘prejuicios’, en vocabulario gadameriano), con la responsabilidad de procurar legitimar o contrastar sus preconcepciones a fin de que las nuevas interpretaciones se aproximen del mejor modo a la realidad. Si toda comprensión es posible solamente a partir de los conocimientos previos, existe el riesgo evidente de quedar encerrado en un proceso circular que impida la comprensión de la realidad, máxime si el intérprete carece de los adecuados preconceptos requeridos para inquirir lo nuevo. En torno a esta cuestión central para la perspectiva hermenéutica se propone un tema muy sutil para la academia. ¿Es que se pueden superar los ‘prejuicios’ del investigador? Y si la respuesta es negativa ¿Qué hacer frente a ello? ¿No resulta necesario incluir en la formación superior el ámbito adecuado para poder “legitimar” (en sentido gadameriano) los propios prejuicios?

Por la herencia positivista, tan difundida aun hoy, se concibe en muchos casos como ideal de aprendizaje el ‘dominio absoluto’ del tema abordado; la actitud del hermeneuta, en cambio, se asienta en una concepción del aprendizaje siempre perfeccionable, y particularmente a través del diálogo, desde donde la cosmovisión del interlocutor aporta su percepción particular del tema común. Lo que se está proponiendo aquí es una actitud no dogmática, sino abierta a la realidad que permanentemente se manifiesta a quienes la indagan; lo que no debe confundirse con un problema de rigurosidad, dado que esta, en todos los casos, ha de caracterizar cualquier esfuerzo de interpretación. Lo concerniente al diálogo se aplica, como se está señalando, a la práctica académica; pero a la hora de proponer a la educación superior la formación de personas capaces de “dotar de sentido” a

su existencia, la apertura a los demás sin duda que es una práctica que ha de ocupar un lugar central. En este contexto ¿No resulta oportuno preguntarse acerca de la necesidad de unas competencias genéricas particularmente destinadas a posibilitar la 'actitud' dialógica?

Clásicamente la noción de verdad puede asumirse desde la perspectiva griega, en tanto que ἀλήθεια, 'aletheia', es decir, desocultación, manifestación. En este sentido, es que la verdad es inherente a la cosa misma, al hecho histórico, a la realidad vital de esa otra persona que está ahí. Por ello la actitud hermenéutica procura dar lugar a la verdad, permitirle su manifestación. Gadamer afirma que "hay una relación originaria entre el ser verdadero y el discurso verdadero" (Gadamer, 1998d, p. 53), por lo que "la verdad del discurso se define como adecuación del discurso a la cosa". (idem, p. 54) De lo anterior se desprenden dos aspectos relacionados con la verdad. Por un lado el que esta se manifiesta, como un don, a todo intérprete honesto –que no busca manipular lo que indaga– y por otro, el problema de la comunicación de ella por medio del discurso, lo que implica la adecuación de este a aquella. ¿Qué alcance tiene la noción de "verdad" para un universitario hoy? ¿Tiene "sentido" esta pregunta? Aquí pueden deslizarse cuestiones de diverso tenor: epistemológicos, gnoseológicos, lógicos, ontológicos, existenciales, ...

Tanto al considerar la verdad del discurso por medio del cual alguien expone sus consideraciones en torno a determinada cuestión, como al momento en que se pretende interpretar el contenido de una exposición; no puede dejar de tenerse presente que todo lo dicho, se expresa y se interpreta a partir de un conjunto de nociones no explicitadas que hacen al horizonte de comprensión de cada persona. Puesto que la verdad es ontológicamente de la cosa, y desde ella se manifiesta, será entonces el diálogo el vehículo que permita a los interlocutores acceder a una expresión más plena de ella, a partir de la intercomunicación de las percepciones de cada uno. En la 'era de las comunicaciones', donde se han desarrollado ciertamente diversas teorías en torno a la comunicación humana, sin embargo ¿no es el desencuentro, la incompreensión, la inadvertencia del punto de vista

del interlocutor, las causas habituales de conflictos corrientes? ¿No resulta imperioso propender a la formación de universitarios capaces de “atender” al otro (o a ‘lo’ otro)?

Gadamer en su hermenéutica, ha puesto el acento en el problema de la aplicación. La capacidad de comprender no tiene su razón de ser en el acopio de información, sino en la habilitación para obrar¹. Comprender, para obrar bien, para obrar conforme a la verdad. De aquí que la educación orientada hacia la comprensión, también implica dotar al estudiante de lo necesario para poder obrar adecuadamente en cada caso. Quizá convenga poner de manifiesto que la capacidad de obrar debe entenderse en toda su extensión, es decir, desde resolver un cálculo con precisión, pasando por el saber del artesano orientado a determinada producción, hasta el obrar moral que involucra la decisión libre en tanto que afecta a otro.

Más arriba se decía que la educación debería promover la comprensión de la verdad de lo otro... y es que justamente lo que se ha de indagar y lo que se busca comprender es aquello otro, que es portador de verdad. Hablar de ‘lo otro’ en primer lugar puede referir al universo que el hombre contempla ante sí. La actividad que las ciencias, el arte y la filosofía persiguen, cada una a su modo y a través de su metodología, procurando interpretar la porción del universo que se les presenta como objeto. Luego el currículum organiza las estructuras de contenidos que se han de presentar a los estudiantes. Con lo que estos se encuentran es con modelos explicativos acerca de la realidad, ya sea una teoría científica o una expresión artística o filosófica. De alguna manera el estudiante ha de comprender lo que otros comprendieron acerca de cierto objeto de estudio. El abordaje hermenéutico es complejo, pero en todos los casos se trata de alcanzar el sentido de lo interpretado; y ya se considere o no la mediación de aquellos que han formulado las explicaciones recibidas, para que pueda darse un aprendizaje significativo, lo que ha de ocurrir es que el objeto en cuestión, en tanto que otro real que está ahí, logre interpelar al aprendiz.

¹ Adviértase la posible cercanía semántica entre ‘habilitación para obrar’ y ‘ser competente para’.

² Aquí se adopta la expresión ‘macrotema’ para referirse a lo que en otros autores se ha hallado como, por ejemplo, ‘unidades

En segundo lugar, hablar de 'lo otro' puede estar referido a un Tú. Aquí la connotación es diversa de la anterior, se trata del encuentro interpersonal, que debe estar dado por medio de un vínculo más propio, como es el diálogo. A través de la conversación hay un acontecer de la verdad, que surge del intercambio honesto que se da entre quienes, partiendo de sus convicciones –ideas previas–, son capaces de exponerlas al juicio de su interlocutor con la actitud de apertura necesaria como para poder ser objetado. Algo que ha de caracterizar estas experiencias es el reconocimiento pleno del otro en su alteridad, en su dignidad, en su capacidad de percibir la realidad desde perspectivas diversas; esta actitud hermenéutica ha de ser valorada como una gran riqueza. Por lo general el diálogo, con su ritmo de pregunta y respuesta, es el camino por el cual se va desarrollando la cultura humana.

También puede hablarse de 'lo otro', cuando se dirige la mirada hacia la tradición. En relación con el hecho educativo se quiere destacar aquí una cuestión respecto a la tradición y el papel de 'lo clásico'. En la mayoría de los ámbitos del conocimiento humano, pero especialmente en las llamadas 'humanidades', se recurre en la enseñanza a las fuentes originales –y sus traducciones a las lenguas particulares– con el fin de conocer en forma directa a los autores 'clásicos'. Dirigirse a ellos en clave hermenéutica, es decir, ubicándolos en sus propios horizontes históricos y acercándolos a los horizontes de comprensión de los estudiantes, podría de alguna manera –si se permite aquí esta sugerencia– hacer de los alumnos, discípulos directos de los 'maestros clásicos'. Lo que esto replantea es el papel del docente, que en lugar de hablar de Aristóteles, podría 'dejar hablar' a Aristóteles.

En cuarto lugar, referirse a la verdad de 'lo otro', puede relacionarse también con la noción gadameriana de autoridad. Dos párrafos más arriba se hacía referencia a la importancia de la alteridad de un Tú, poniendo énfasis en la dignidad de cada uno asumida desde la diversidad. Permítase insistir una vez más en la riqueza que se encierra en la diversidad, pues justamente es a partir de ella desde donde se enriquece cada uno y se edifica el patrimonio común. Pero si se experimenta la diversidad resulta natural que se

reconozca en algunos otros su autoridad, es decir, la coherencia por medio de la cual se expone su concepción de la realidad y se desarrolla su vida. Se podría considerar, en clave gadameriana, hasta qué punto todo proceso educativo está centrado en torno a la autoridad, ya sea del docente o del autor del texto, en tanto que se confía en lo que transmiten.

Finalmente, se puede aludir aquí a 'lo totalmente Otro', particularmente si lo que se busca es alcanzar la plenitud de la verdad. La actitud hermenéutica asumida en los ámbitos presentados hasta aquí, remite a la percepción finita del ser humano. Este hecho es un límite y una riqueza, pero fundamentalmente un dato de la realidad. Y poder asumir existencialmente esta finitud, no puede más que abrir el horizonte hacia la infinitud.

Una de las frases más citadas de Gadamer, es que "*el ser que puede ser comprendido es lenguaje*". Aquí se la retoma a fin de vincularla con lo que se venía exponiendo en las líneas precedentes. Quizá pueda asumirse el lenguaje como el medio que dispone el hombre, en tanto finito, para poder construir su percepción del mundo y vivir en él. Y en este sentido la captación misma del ser, es posible no sólo expresarla por medio del lenguaje, sino además dejarla acontecer a través de él. Y esto se pone de manifiesto particularmente en el diálogo interpersonal. Cuando dos personas comparten sus impresiones, persiguiendo ambas la verdad, el hilo conductor de la conversación está más allá de cada uno de los dialogantes. Ambos están en el diálogo. El ir y venir de las preguntas y respuestas va dirigiendo el contenido hacia lugares insospechados. La verdad acontece, se desoculta, diría Gadamer, en la sinceridad del lenguaje. Este es un tema central para completar estas cuestiones que surgen al considerar con categorías hermenéuticas algunos de los desafíos que atraviesa la educación superior en la sociedad contemporánea. Para abordarlo de un modo profundo, es oportuno seguir la perspectiva filosófica.

El relato, para Ricœur, tiene una importancia fundamental puesto que está íntimamente relacionado con la temporalidad, marcando, articulando y clarificando la experiencia humana (...) la comprensión que alcanza el hombre sobre sí mismo no puede realizarse si no es a través del lenguaje, puesto que el lenguaje configura la experiencia que tiene

el hombre del mundo. Es importante reiterar que la comprensión hermenéutica se basa en una concepción del lenguaje, y también del tiempo. (Ríos Saavedra, 2005, pp. 54-55)

En sintonía con el pensamiento de Gadamer y Heidegger será de interés apreciar los aportes que Ricœur formula a la noción de círculo hermenéutico. “Desde esta perspectiva podemos decir que el que narra su historia, al mismo tiempo se comprende a sí mismo, puesto que en ese acto se apropia de su vida. Pero también podemos decir que comprender la historia personal es hacer un relato de ella, con lo cual entramos en el círculo hermenéutico de la comprensión.” (Ríos Saavedra, 2005, p. 55)

En el marco de las consideraciones en torno al lenguaje y la comprensión, Ricœur desarrolla una línea de investigación que resultará de interés para este trabajo, se trata del papel de la metáfora como vehículo expresivo e interpretativo. No sólo en manifestaciones artísticas se recurre a metáforas como vehículo comunicativo. Los modelos científicos también lo hacen. En el discurso cotidiano suele recurrirse a ellas. Posiblemente las cuestiones más significativas o trascendentales son consideradas bajo el formato de las metáforas. Lo mismo ocurre cuando se trata de referir el sentido que algo tiene o justificar el modo del propio obrar. Por ello será de interés aquí considerar hasta qué punto es la metáfora un medio pertinente en el proceso de comprensión, qué relación guarda con los ‘prejuicios gadamerianos’ (o ideas previas), cómo se desarrolla a partir de la pre-estructura de comprensión.

Finalmente lo más interesante será advertir que la reflexión de Ricœur trasciende el ámbito del texto para extenderse a la vida. “El desarrollo de la teoría del texto de Ricœur se enriquece enormemente al considerar la *acción humana* como un cuasitexto, puesto que, al igual que el texto escrito, al liberarse de su agente, la acción va a adquirir una autonomía semejante a la autonomía semántica de un texto. (...) para Ricœur, la acción, igual que un texto, es una obra abierta, dirigida a una serie indefinida de posibles lectores.” (Ríos Saavedra, 2005, p. 57, el texto destacado es del original) En este punto, poder “narrar la propia vida” es una vía apropiada para poder “dotarla de sentido”. De todo esto surgen

cuestiones relativas a ¿qué tipo de competencias genéricas son necesarias en el ámbito de las posibilidades narrativas, lingüísticas, metafóricas...? ¿Es que esto lo necesita solamente quien se ocupa de las 'letras', o de la filosofía? ¿Qué tanto necesita de ello, el físico, el médico y el ingeniero?

Como se había anticipado, a lo largo de esta sección se han suscitado diversas cuestiones que ayudan a situar la coyuntura en que se encuentra la educación en general y la formación superior en particular. Y se ha puesto la atención en el problema de la comprensión y la significatividad o el sentido.

Las secciones que siguen se proponen, frente al amplio abanico aquí desplegado, focalizar las cuestiones específicas que se han indagado en este trabajo.

1.3. Delimitación del objeto de estudio

Esta investigación parte de cuestiones de índole pedagógicas, a la hora de que su tema central gira en torno a un nuevo tipo de competencias genéricas que aquí se denominan 'Competencias semánticas', sin embargo se recurre para poder justificar el alcance de las mismas a una disciplina propia del ámbito filosófico como es la Hermenéutica. Por tal razón se trata de **una investigación situada en el ámbito de la Filosofía de la educación.**

A los efectos de espigar con detalles los aportes de la Hermenéutica, se ha aplicado una metodología de investigación cualitativa, a una selección de textos. De allí se han obtenido los conceptos que han permitido desarrollar la propuesta innovadora que aquí se persigue.

El alcance de esta investigación se puede presentar en tres pasos: a) partiendo de considerar la noción de 'competencias genéricas' y sus pretensiones en el currículum de la formación universitaria, se señalan algunas lagunas que parecen advertirse en ellas frente a una serie de situaciones coyunturales propias de la sociedad contemporánea (ver Hipótesis 1); b) sobre esa base se analizan los aportes de la Hermenéutica y sus puntos de relación

con la problemática educativa mencionada, derivando desde allí la noción de 'Competencias semánticas' (ver Hipótesis 2 y 3); c) en el marco de las conclusiones se esbozan (aunque no se desarrollan, por exceder el alcance de esta investigación) algunas líneas de impacto y futuras investigaciones que pueden derivarse a partir de la presente.

En las páginas anteriores se han abierto un gran número de cuestiones. Como podrá advertirse el punto de partida fue muy general, se formularon algunas consideraciones desde la sociología y la economía. Se fue pasando luego al ámbito de la educación y en especial al contexto de la Universidad europea que, desde hace una década y media, se ha propuesto orientarse en torno al desarrollo de competencias. El punto de convergencia del recorrido fue el problema de la 'crisis de sentido'. Pero se puso de relieve que el mismo atañe a las personas más que a la sociedad. De modo que a partir de allí, si bien se originaron diversas preguntas, estas más que dispersar la atención la han focalizado.

Más abajo se ha de acotar con precisión el alcance de esta investigación al explicitarse las hipótesis y los objetivos perseguidos. Aquí siguiendo la propuesta metodológica referida en el trabajo de A. Meltzoff (2000) y de León & Montero (2003), en lo concerniente a la formulación de preguntas que enmarquen un trabajo de investigación, pueden proponerse en este caso las siguientes cuestiones de carácter descriptivo que orientaron esta indagación:

- ¿Compete a la Universidad atender a la formación integral de los estudiantes que asisten a ella? ¿Esto implica, en algún modo, proveerles elementos que les permitan significar y plasmar su propio proyecto personal de vida?

- La Hermenéutica, en tanto se ocupa del problema de la comprensión ¿Qué aportes específicos puede realizar a la Pedagogía y, a través de ella, a la Educación superior?

- ¿Podrían proponerse competencias para propiciar la comprensión y significación? ¿En qué términos pueden definirse estas "Competencias semánticas"?

1.4. Hipótesis y objetivos

En relación con las preguntas precedentes se han asumido una serie de hipótesis de trabajo y, en relación con ellas, se han definido los objetivos que orientaron la investigación. En este apartado se expresan tales hipótesis y objetivos de modo esquemático. Para hacer más transparentes las motivaciones que llevan a estas formulaciones, se explicitan brevemente las principales razones sobre las hipótesis propuestas.

Las hipótesis son:

- 1) **Existe un desfase entre la dinámica social ‘compleja’ que caracteriza la vida humana actual y las competencias que los sistemas educativos se proponen desarrollar para brindar respuestas a la altura de dicha coyuntura.**

En particular se considera aquí que las competencias centran su atención en el desarrollo de aspectos vinculados con la inserción social y laboral de las personas, sin una atención explícita a otras cuestiones que incluyan lo que concierne a los procesos de significatividad existencial. Se estima que los procesos formativos desarrollados a lo largo de la vida –y entre ellos los abordados durante el tránsito por la Universidad- han de atender estas demandas vitales de cada persona. En el momento presente las personas requieren reflexionar, como parte de sus procesos formativos, sobre el alcance de sus facultades comprensivas-interpretativas, para poder advertir las posibilidades y limitaciones intrínsecas. El mayor desafío que ha de asumir todo proceso formativo en vistas al futuro, está íntimamente vinculado con posibilitar a las personas *pasar del conocimiento significativo al sentido de la vida*, superando situaciones de sinsentido o de vacío existencial. Como se habrá de mostrar en la sección 3.1. la literatura postula en torno a la noción de competencia, expectativas que no son plenamente abordadas en los trabajos donde se exponen de modo explícito diversas configuraciones de competencias genéricas.

Por su parte, en la segunda hipótesis se postula que:

- 2) La Hermenéutica, en tanto disciplina filosófica, es el ámbito apropiado para reflexionar sobre cuestiones relativas al problema de la comprensión e interpretación y las relaciones que ello guarda con la significatividad existencial.**

Se estima que desde éste campo disciplinar se puede atender a algunas cuestiones relevantes para dar respuestas a temas de fondo que se presentan en la actualidad como rasgos de la sociedad compleja. Estos aportes, orientados al tratamiento de la significatividad y del sentido, son aspectos capitales en el marco de la vertiginosa dinámica social vigente y a los efectos de toda actuación, tanto en el ámbito profesional, como vital y existencial.

Finalmente, la tercera hipótesis, afirma que:

- 3) Resulta pertinente el desarrollo de unas Competencias semánticas que atiendan a los procesos hermenéuticos requeridos para que una persona pueda dar significado legítimo a sus experiencias de vida.**

El modelo del Espacio Europeo para la Educación Superior, así como otras regiones y países, se han centrado en torno al desarrollo de competencias, como una manera de formación y aprendizaje que procura proporcionar a cada persona instrumentos pertinentes para desempeñarse y desenvolverse en la sociedad. Frente a ello se advierte que, en el concierto de la complejidad de las sociedades contemporáneas, ha de proponerse también el desarrollo de competencias semánticas o hermenéuticas que posibiliten procesos de sentido, de significación y de significatividad existencial.

Las Competencias Genéricas son presentadas, en ocasiones, en tres rubros: las instrumentales, las interpersonales y las sistémicas. Sin embargo la complejidad de la sociedad contemporánea requiere sujetos capaces de dar significado, no sólo a la avalancha informativa disponible a cada minuto sino, sobretodo, a cada circunstancia en que

la vida personal y los lazos sociales, requieren opciones y decisiones, tanto en el ámbito profesional como en plano vital, existencial.

En los tiempos que corren, los jóvenes que egresan de los niveles de estudios preuniversitarios, lo hacen desde circunstancias vitales muy diversas que antaño. No solamente en cuestiones cognitivas pueden advertirse cambios, sino también respecto a la madurez personal requerida para asumir aspectos propios de la vida adulta. La opción por una carrera y, poco más tarde, el ejercicio profesional; el compromiso cívico-político; la posibilidad de construir vínculos afectivos sólidos capaces de fundar y sostener una familia; podrían ser algunos ejemplos. Al menos a modo de cuestión puede plantearse que los ámbitos de educación superior, en los primeros años de las carreras de grado, han de asumir que también es necesario dotar a los estudiantes de herramientas que los **hagan competentes** para estas y otras cuestiones básicas, orientadas a **asumir la vida adulta plenamente**.

En un artículo originado en la Universidad Católica de Lovaina (De Ketele, 2008), luego de recorrer históricamente la evolución del concepto de 'competencia' aplicado al ámbito educativo, se pone de relieve que es probable que la concepción actual que el autor presenta bajo la expresión 'conocer es demostrar su competencia', pueda ceder su lugar a un nuevo enfoque donde se requiera **ser competente para 'saber estar'**. Se hace referencia allí a capacidades vinculadas con **los procesos** (a) **interpretativos**, (b) **de representaciones y elaboración de juicios** y (c) **de conducta**. Se menciona en forma explícita que si bien no habría incompatibilidad alguna con el saber y el saber hacer; sin embargo **el enfoque del 'saber estar' procuraría ser más 'integral'**. Se presentan como signos que van abriendo un lugar en esta revisión sobre la acepción de la noción de competencia, algunos síntomas como por ejemplo: el desarrollo de la violencia generalizada, la falta de respeto y la degradación de los bienes públicos, la inseguridad creciente, el papel de la televisión en relación con la pérdida de sentido crítico, la persecución de criterios cuantitativos en detrimento de los cualitativos, entre otros.

Un enfoque educativo centrado en el desarrollo de competencias en primer lugar se presenta como superador de otro organizado alrededor de contenidos disciplinares. Que una persona sea competente implica que puede realizar, en acciones concretas, lo propio de diversos órdenes: cognitivos, afectivos, motrices, etc. Sin embargo, como se comienza a advertir en algunas publicaciones que acaban de ser aludidas, es probable que haya que incluir en el marco de las competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) otras que tiendan a desarrollar capacidades relevantes para insertarse en la vida de la compleja sociedad contemporánea. Entre ellas **parecen necesarias algunas competencias interpretativo-hermenéuticas, orientadas a procesos de significación y sentido que, además de impactar en la vida profesional y laboral, habrán de atender al proceso vital total, en el marco de la concepción actual del aprendizaje a lo largo de la vida.**

Para que las instituciones de educación superior puedan ofertar una formación integral que posibilite personas reflexivas y críticas, capaces de integrarse en la dinámica social, no como meros consumidores o engranajes de un sistema tecnocrático, es necesario que, **entre las competencias genéricas** en que se ha de preparar a los estudiantes se **incluyan aquellas que habiliten los procesos interpretativos, que hagan posible dar significado tanto a los marcos conceptuales como a los acontecimientos personales que en los ámbitos académico, profesional o personal les toque vivir.**

Estos párrafos no pretenden más que ejemplificar en qué dirección se perfila este nuevo tipo de competencias genéricas, denominadas 'Competencias semánticas'. Obviamente no se trata de cuestiones propias de una disciplina (y por tanto de competencias específicas), sino de ámbitos que resultan fundamentales para que cualquier sujeto pueda comprender el mundo, en la complejidad del siglo XXI, pero además transformarse en un agente capaz de construirlo y transformarlo, en diálogo con otras personas, bajo el anhelo de que este resulte habitable para el mismo ser humano. Aquella

Universidad capaz de dar pasos en esta dirección estará, sin lugar a dudas, innovando en un terreno, cuyos frutos cosechará cada estudiante en abundancia.

Como se detalla en la segunda parte de este trabajo donde se expone la metodología adoptada para esta investigación, el tratamiento de las hipótesis ha implicado diversas acciones. Así, a los efectos de verificar que *existe desfase entre la dinámica social ‘compleja’ que caracteriza la vida humana actual y las competencias que los sistemas educativos se proponen desarrollar para brindar respuestas a la altura de dicha coyuntura* (Hipótesis 1), se ha realizado un triple recorrido: en primer lugar se ha explicitado la noción de ‘competencia académica’ a la luz de una amplia bibliografía que ha sido revisada, advirtiendo las notas destacadas en cada estudio como modo específico de dar respuesta a las demandas actuales. Frente a ello se ha contrastado el alcance de las Competencias genéricas conforme son presentadas por distintas fuentes y de allí se han advertido las zonas de cobertura y de desfase entre las demandas postuladas para la formación centrada en el desarrollo de competencias y el tipo de respuestas ofertadas desde los diseños de Competencias genéricas analizados.

Los resultados obtenidos frente a la Hipótesis 1, han dado lugar al tratamiento de la Hipótesis 2, en la cual se articula la parte central de esta indagación que se orienta a estudiar que *la Hermenéutica, en tanto disciplina filosófica, es el ámbito apropiado para reflexionar sobre cuestiones relativas al problema de la comprensión e interpretación y las relaciones que ello guarda con la significatividad existencial*. A los efectos de abordar esta cuestión se ha optado por el desarrollo de una ‘teoría fundamentada’ a partir de una metodología cualitativa de análisis de contenido. Para poder orientar esta labor se definieron unos objetivos que orientaron la investigación.

La primera parte de la investigación cualitativa se orientó hacia:

1. Identificar en la Hermenéutica filosófica, cuestiones de interés para los tópicos de esta investigación, a los efectos de realizar sobre ellos un tratamiento cualitativo exhaustivo.

La consecución del objetivo 1 implicó una serie de acciones de muy largo alcance, como ha sido: dar preferencia a unos autores sobre otros en el ámbito de la Hermenéutica filosófica, a partir de la consideración de sus obras. Establecida la 'población' a ser estudiada, en este caso los autores elegidos, hubo que definir una 'muestra' entre sus múltiples obras, a los efectos de que ellas fueran objeto del estudio exhaustivo propio de la metodología cualitativa de análisis de contenido. Llegados hasta aquí, la codificación de varios centenares de citas, abrió paso a un segundo objetivo que se ha propuesto:

2. Realizar un inventario de categorías hermenéuticas que puedan implicar un valor agregado en el tratamiento de las Competencias genéricas.

Este segundo objetivo ha llevado a esta investigación a desarrollar el núcleo principal de la misma cuyo proceso implicó un largo análisis conceptual de varios centenares de citas, que luego fueron vinculadas mediante *networks* que relacionaban los códigos aplicados y que, finalmente, permitieron alcanzar una primera síntesis que se ha visto plasmada en una serie de mapas conceptuales. Este progresivo proceso de estudio se ve plasmado en la sección 3.2. donde se exponen, en cuatro grandes núcleos, las categorías hermenéuticas indagadas. Esos núcleos son: La comprensión humana en perspectiva ontológica, la comprensión humana como proceso lingüístico, la comprensión como proceso que afecta a la persona humana y la comprensión como cuestión central en los procesos educativos.

Con todo ello se habría alcanzado lo postulado en la segunda hipótesis que refería a la Hermenéutica como un campo disciplinar apropiado para abordar el problema de la comprensión humana. Llegados hasta aquí y en vistas del tratamiento de la tercera hipótesis que señala que *resulta pertinente el desarrollo de unas Competencias semánticas que atiendan a los procesos hermenéuticos requeridos para que una persona pueda dar*

significado legítimo a sus experiencias de vida, se ha propuesto el tercer objetivo que implica:

3. Postular el marco teórico para las “Competencias semánticas”, justificando el alcance de estas.

La atención a la tercera hipótesis se ha realizado al llevar adelante este último objetivo general, dando lugar, en la sección 3.3., al desarrollo de la propuesta innovadora de esta tesis.

Los presentes objetivos de la investigación se han tomado como referencia para definir las estrategias metodológicas para abordar este proceso de trabajo, la cual se encuentra tratada en la segunda parte. Además, a partir de ellos se realizó un planeamiento orientado por unos objetivos específicos e indicadores de logro que han guiado la investigación (ver Anexo 2).

1.5. Estado del arte. Sociedad, educación y hermenéutica.

Se presenta, de modo conciso, el análisis bibliográfico que se ha efectuado en esta investigación. Se ofrece una descripción que recorre los principales núcleos temáticos tratados sin pretensión de ser exhaustivos, aunque sí, descriptivos. A los efectos de no redundar en tópicos ya referidos y en otros que se han de presentar más abajo, en esta sección se aludirá solamente a los hallazgos bibliográficos en torno a los temas de interés para este estudio. Se presenta aquí bibliografía actualizada sobre los temas que han resultado significantes en esta investigación.

Lo que se expone es un sucinto ordenamiento de los *papers*, libros y tesis que se han consultado durante la investigación, señalando algunas relaciones o contrastes hallados entre ellos, sin pretender constituir con esto un marco teórico. Respecto a esto último puede estimarse que, los resultados alcanzados como producto de la indagación cualitativa de las obras de Gadamer y Ricœur, revisten el carácter de ‘marco teórico-conceptual’ (ver p. 106 y

ss.) frente a la propuesta innovadora que se desarrolla en este trabajo bajo la categoría de 'Competencias semánticas' (ver p. 223 y ss.).

Uno de los ejes de interés que se ha trabajado en modo sistemático a lo largo de esta investigación guarda relación con la educación. Al respecto se ha considerado lo referente a **la educación en el momento actual**. Algunos de los artículos vinculados con esta consideración general abordan el problema de la complejidad social y su impacto en la educación. Boisier, (2010) analiza los nuevos paradigmas de: complejidad, constructivismo y subjetividad, para construir una concepción del desarrollo más íntegra y más acorde a la contemporaneidad; por su parte Taeli Gómez, (2010) realiza una mirada de corte histórico respecto a las relaciones entre complejidad social y educación y Robins (2011) sitúa estas variables en el contexto europeo, en el marco de una sociedad cada vez más cosmopolita.

Otros autores (Casado, 2011) analizan las relaciones de los sistemas educativos y su impacto en la formación para el trabajo; Bauman, (2008) establece relaciones entre cultura y educación, bajo un parámetro temporal, conforme a la noción de 'fluidez' con la que este sociólogo caracteriza la sociedad actual, lo cual afecta a las posibilidades de asignar sentido a los acontecimientos; mientras que Barrio Maestre, (2008) refiere a la educación posmoderna, objetando sus escasos referentes y generando innovaciones infundadas con base en el cambio por sí mismo. En un enfoque cercano, Huerga Melcon, (2010) analiza el impacto que la globalización tiene sobre los procesos educativos destacando el lugar de consumidores que compete a los sujetos. También se ha visto que la UNESCO (2005) contrasta las nociones de 'sociedad de la información' y 'sociedad del conocimiento' y, en forma paralela, contrapone lo que denomina 'brecha digital' y 'brecha cognitiva', frente a ello considera acciones políticas que estima apropiadas para promover un desarrollo ético y equitativo. Y en este sentido también Compás Montaner (2011) vincula a las sociedades neoliberales y su noción de 'Sociedad del conocimiento', considerando en ellas el problema de la crisis de sentido y el lugar protagónico que ha adquirido el consumo. También se han

visto artículos que analizan el impacto de las TIC y la Internet sobre los procesos educativos (Roig, 2011).

En particular se han hallado trabajos que se ocupan de las **relaciones entre hermenéutica y educación**. Por ejemplo, en el ámbito propio de la filosofía de la educación, bajo una perspectiva hermenéutica (Beuchot, 2011), comparando la paideia clásica con el concepto de formación propuesto por Gadamer (Vilanou, 2001). Algunos estudios en temas específicos han llamado la atención, como por ejemplo: sobre el acercamiento comprensivo a la educación corporal (Gómez Velásquez, 2012; Planella, 2005b) y el educar para la vida (Santos Guerra, 2010)

También se han revisado estudios donde se considera **el impacto de la hermenéutica en las actividades de investigación en educación**. Por ejemplo: Machado Ramírez (2008) realiza una comparación entre las principales ideas de las corrientes fenomenológica, existencialista, pragmática e intuicionista y la propia caracterización que se ofrece en la literatura actual sobre las llamadas investigaciones cualitativas. Por su parte, Labrador (2008) se propone un modelo prospectivo para la educación cuyo objetivo primordial es dejar evidencia sobre la forma correcta de manejar el futuro, para ello se utiliza un tipo de investigación documental, haciendo uso de la hermenéutica. También Mendoza (2008) privilegia a la hermenéutica como aquella que ayuda a entender el contenido-significado de los actos interpretativos de los docentes; mientras que Miranda Camacho (2006) formula una reinterpretación analítica de la política educativa desde una aproximación hermenéutico-crítica. Finalmente otros autores (Peña, 2006; Planella, 2005a; Ríos Saavedra, 2005) proponen diversas relaciones entre los métodos cualitativos y la dialéctica hermenéutica aplicada en los procesos de interpretación de la realidad educativa.

Se ha indagado en trabajos de investigación que versan sobre la **Educación Superior**. Algunos de ellos se ocupan del lugar propio que compete al estudio en la Universidad (Campbell Manjarrez, 2013), otros de la situación actual de la formación universitaria y sobre posibles aportes desde la hermenéutica (Moreno, 2011; Bravo León,

2006), en particular, el libro de Prada Lodoño (2011) está dedicado a temas específicos de hermenéutica y educación en el contexto universitario, resultando una publicación muy interesante para este trabajo. También se han leído investigaciones sobre el alcance del 'estudio reflexivo' de los estudiantes universitarios (González-Moreno, 2012). De modo específico Monclús Estella (2008) considera lo referente al aprendizaje a lo largo de la vida.

Otro tema explorado con particular interés ha sido el de la **noción de competencias en educación**. Algunos autores proponen consideraciones generales en torno al alcance de este concepto: por ejemplo Marí Ytarte (2013) trata acerca de la reforma universitaria y el denominado Proceso de Bolonia y el impacto que dichos cambios han tenido en el trabajo educativo en las aulas; Cabrales Vega (2010) propone una reflexión pedagógica e histórica, situándola en particular en las Ciencias de la Salud. De Ketele (2008) advierte el impacto cada vez mayor que tiene esta noción y llama la atención sobre algunas imprecisiones sobre ella. Cullen (2008 y 2009) realiza consideraciones más bien conceptuales y epistemológicas, midiendo su impacto en la política educativa. Perrenoud (2005) y Villa (2008) refieren en particular a sendas definiciones sobre competencias y sobre el modo de implantación educativa. Un buen número de ellos aborda puntualmente lo concerniente a las **competencias profesionales**. Por ejemplo, Blanco-González (2011) propone un estado del arte sobre modelos ontológicos de soporte a la gestión de competencias profesionales. Algunos de estos estudios han sido efectuados en escenarios específicos, como es el caso de: Charría Ortiz (2011) se ha propuesto la identificación y evaluación de las competencias como elemento de formación y posterior desarrollo profesional en el ámbito de la psicología; mientras que: de la Peña (2012) se ocupó de desarrollar y evaluar las competencias necesarias para ejercer la profesión en el campo de los Estudios Actuariales. Díaz (2010) realiza un abordaje del proceso de formación de competencias profesionales en la Educación Superior bajo la perspectiva de un proceso de enseñanza–aprendizaje desarrollador. Por su parte, Tejeda Díaz (2009) y García Manjón (2008) se han interesado por las competencias profesionales, en su interrelación con el desempeño y la idoneidad,

por una parte, y la empleabilidad, por otro. No son pocos los estudios sobre las **competencias del profesorado**. Por su parte Cádiz (2012) formula una crítica a la noción de competencia, por su ambigüedad en el sentido, significado, aplicabilidad y reales alcances, frente a lo cual postula un enfoque que denomina 'humanista'. Larose (2011) desarrolla un modelo para poder estudiar las prácticas docentes en el desarrollo de competencias. De modo similar Ibarra Sáiz (2010) considera cómo se conciben las competencias en la planificación de los másteres oficiales, obteniendo resultados comparativos entre distintas universidades. También buscando estándares, pero en este caso en las competencias vinculadas con las TIC se ha visto el trabajo de Morales (2012). De otro tenor: del Carmen Oviedo (2009), propone el modo en que una sociedad del conocimiento ha de otorgar un valor distinto a la información que se encuentre más allá de la mera transmisión, papel vinculado con la actuación docente. Otros estudios abordan específicamente algunas competencias requeridas por el profesorado, como ser: Torra (2012) discute sobre la formación de calidad del profesorado universitario, que permita la adquisición, desarrollo y evaluación de las competencias que, como docente, debe poseer para el ejercicio de su labor profesional. Carrera Farrán (2012) considera que la competencia digital ha de formar parte de las competencias docentes que caracterizan el perfil profesional del profesor de educación superior. De Juanas Oliva (2012) considera el empleo de los medios sociales, así como de sus aplicaciones y herramientas colaborativas. Santillán Briceño (2011) entiende que una competencia docente ha de favorecer la estimulación del desarrollo de habilidades intelectuales de los estudiantes. También se ha leído la propuesta de competencias docentes en escenarios de educación no presencial (Imbernón, 2011).

Entre algunos enfoques particulares sobre la formación centrada en el desarrollo de competencias, se advirtieron trabajos que refieren a **la percepción de los estudiantes respecto a la formación centrada en el desarrollo de competencias** (Díez González,

2009) y el análisis de los diseños curriculares organizados por competencias (Garagorri, 2007; Yáñez, 2005)

Un buen número de artículos de revistas de investigación abordan lo referente a **las competencias y su relación con los procesos de evaluación**. Por una parte, hay estudios que se refieren al alcance de la evaluación basada en el desarrollo de competencias, por ejemplo: Cano (2008) señala las características que debiera tener una evaluación de los aprendizajes por competencias. Por su parte, Moreno Olivos (2012), se propone contribuir al debate teórico actual en torno a la evaluación de competencias. Quijano Hernández (2003), considera los aspectos cualitativos y diagnósticos vinculados con el modelo de evaluación por competencias. Para de la Orden (2011), es necesario especificar y definir la competencia como objeto de evaluación y analiza las posibilidades al respecto. Torra Bitlloch (2010), propone un proceso de integración, desarrollo y evaluación de competencias, que ha de verificarse coherente con el modelo docente y con el encuadre general del Espacio Europeo de Educación Superior. De modo similar López-Pastor (2011) distingue la evaluación formativa y la evaluación por competencias, al tiempo de narrar experiencias de intercambio en una Red de evaluación formativa en docencia universitaria. Otros estudios exponen los resultados de sus indagaciones de campo en el terreno de la evaluación de competencias, por ejemplo: Cano (2012) advierte que los resultados de su investigación ponen de manifiesto que las prácticas evaluativas siguen centradas en el aprendizaje del estudiante mientras que un bajo número de profesores utilizan estrategias evaluadoras centradas en competencias. En un ámbito más específico Rullan Ayza (2010) indaga la evaluación en los Trabajos Fin de Grado (TFG) y en particular sobre la evaluación de las competencias transversales en los mismos. Algunas publicaciones dan cuenta de innovaciones y experiencias llevadas a cabo en el marco de la evaluación, como es el caso de: Rodríguez Gómez (2012) quien plantea acciones innovadoras sobre la evaluación en la educación superior que rondan en torno a los problemas de participación e involucramiento en el proceso, por ejemplo en la autoevaluación y la coevaluación. También García Sanz

(2014) propone valorar el nivel de logro de las competencias transversales y específicas de los estudiantes mediante la aplicación de rúbricas. García García (2010) se refiere al desarrollo de herramientas para la evaluación de competencias transversales. Fernández March (2010) analiza también el uso de rúbricas, pero desarrolla la propuesta insistiendo en la importancia del seguimiento del proceso y no solamente en la evaluación del producto final.

Estudios más específicos discuten lo referente a **las competencias en la universidad**. Como caso se puede citar a Aristimuño (2004) quien analiza de qué modo un conjunto de competencias orientan el desarrollo curricular de los programas de las titulaciones. También García San Pedro (2007 [tesis doctoral], y 2009) se refiere a aspectos conceptuales en relación con la definición de competencias, sus consecuencias, fundamentos y concreción en la Educación Superior. Las reflexiones que se presentan remiten a los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la temática y se proyectan sobre la dimensión organizativa en la vida universitaria. Otros trabajos, como el de Irigoyen (2011), analiza una concepción del proceso enseñanza-aprendizaje como interacción didáctica, considerando como factores determinantes: el desempeño del estudiante y del docente; el artículo de Salas Zapata (2005) pone de relieve estudios realizados sobre la implantación del aprendizaje por competencias en Latinoamérica, particularmente en Colombia. Otros estudios indagan el impacto de la formación centrada en el desarrollo de competencias: Conchado Peiró (2013) se refiere a la opinión de los graduados universitarios quienes señalan como puntos fuertes de sus estudios las competencias relacionadas con las metodologías docentes tradicionales como son los conocimientos, la capacidad de análisis y aprendizaje o el trabajo en equipo. Palmer Pol (2009) analiza y compara la opinión de los empleadores y de los académicos respecto a la importancia que otorgan a las competencias genéricas en la formación. Con relación a este tipo de estudios sobre el alcance e impacto del desarrollo de competencias, tanto en Europa como en América Latina, se ha revisado un buen número de publicaciones referentes al Proyecto Tuning (Beneitone,

2014; Tuning Project, 2013; Esquetini Cáceres, 2013; Miranda Barrios, 2013; Montaña López, 2013; Muñoz González, 2013; Fernández Guillermet, 2013; Soto Espinoza, 2013; Campos Rodríguez, 2013; Contreras Véliz, 2013; Rodríguez Cárdenas,, 2013; Pedraza Aboytes, 2013; Guerrero Spínola, 2013; Arroyo Paniagua, 2013; Hanne, Christel. 2013; Arévalo, 2010), donde cada una de ellas expone los resultados de las investigaciones efectuadas ya sea en Competencias genéricas o específicas.

Poyatos Matas (2012), investiga la naturaleza de los distintos modelos de doctorado, y cómo su conceptualización inicial ha evolucionado y se ha diversificado en nuevos modelos de educación doctoral, en el marco del aprendizaje basado en competencias. También en la escuela preuniversitaria (Coll, 2007 y 2006) hay trabajos que dan cuenta del debate prolongado en torno a la implantación de sistemas educativos centrados en torno a competencias.

Sobre **competencias genéricas** se han considerado obras específicas, como por ejemplo el clásico libro de Barnett (2001) donde se propone una revisión crítica en torno a ese concepto. También Tobón (2006) propone en su libro el tipo de respuesta que la formación basada en el desarrollo de competencias puede ofrecer en el marco de una sociedad caracterizada por la complejidad. González Maura (2008) busca comprender la necesaria interrelación entre competencias genéricas y específicas en el proceso de formación profesional universitaria. Y, también, en un escenario local se ha visto el artículo de Sánchez-Elvira (2010) el cual recoge de qué forma se han planteado las universidades españolas la incorporación de las competencias genéricas. Siguiendo en el marco de los estudios sobre competencias genéricas, se han revisado algunos *papers* específicos sobre competencias genéricas y trabajo en grupos (Hernández Sellés, 2012; Gómez-Ruiz, 2011), por su parte Domingo Roget (2009) se refiere a las competencias genéricas reflexivas. Algunos autores se interesan por las competencias ciudadanas (Ochman, 2013; Delgado, 2007; Monereo, 2007), así como por las competencias para la interculturalidad (Ricardo Barreto, 2013). Se han hallado consideraciones sobre la noción de competencia bajo una

perspectiva multidimensional (Escudero Muñoz, 2008); en el campo de las labores profesionales (Carrión Maroto, 2014; Álvarez-Rojo, 2011; Erazo-Jiménez, 2009) y sobre la noción de metacompetencias (Rosado, 2013; Reguant Álvarez, 2012; Bernard, 2010). Sobre estos últimos artículos se encontrarán referencias directas en el cuerpo de esta investigación.

Otro eje de interés indagado con detalle ha sido el referente a **la Hermenéutica**. Algunos de los artículos leídos dan cuenta del **desarrollo histórico de la hermenéutica**: Unos proponen un breve recorrido por los orígenes de la hermenéutica filosófica en general (Beuchot, 2012; Cruz Villalobos, 2012; González Agudelo, 2011), Catoggio (2010) por su parte destaca los vínculos con el pensamiento ilustrado; mientras que otros se concentran específicamente en el desarrollo de la hermenéutica de Aristóteles (Beuchot, 2007), de Dilthey (Dimitrievna Okolova, 2009) o de Gadamer (Vergara Henríquez, 2011; Karczmarczyk, 2006). Se han revisado algunos tratados clásicos sobre Hermenéutica (Palmer, 2002; Eco, 1992; Coreth, 1972; Grondín, 1999, 2008), y ensayos sobre la situación actual de la Hermenéutica (Corona, 2013).

Se han hallado estudios que se focalizan sobre relaciones específicas entre la **hermenéutica y otros ámbitos filosóficos**: en relación con la crítica y hermenéutica (Karczmarczyk, 2010; Oliva Mendoza, 2009); relativos a la hermenéutica y la fenomenología (Maturó, 2012). Otros consideran el vínculo entre la hermenéutica y la historia de la filosofía (López Sáenz, 1996) o en relación con la ciencia (Hurtado Malpica, 2011; Larrique, 2008). Alguno considera las relaciones entre hermenéutica, filología y filosofía (Fehér, 2013), también sobre la relación entre hermenéutica y educación (Brauer, 2010; Fornari, 2001a) y sobre la relación entre hermenéutica y acción social (Parra, 2011). Ya en un aspecto más específico se han visto estudios sobre el problema de la comprensión (Peñalver, 2005) y sobre la noción de comprensión bajo la perspectiva hermenéutica (Vélez Upegui, 2011).

De modo particular se han considerado **publicaciones sobre Hans-Georg Gadamer**. Una obra clásica sobre la biografía de Gadamer es el trabajo de Grondín (2000) quien formula un desarrollo cronológico del filósofo alemán, proponiendo entre líneas la gestación de las principales intuiciones por él desarrolladas. Otros trabajos realizan distintos análisis de la obra de Gadamer: Por ejemplo: van Niekerk (2002) y Aguilar (2004) ofrecen sendos artículos en que presentan los aportes generales de su teoría hermenéutica, mientras que por su parte Henríquez (2010) se refiere a las principales nociones de Gadamer y su vínculo con algunos conceptos heideggerianos. En esta misma línea, pero centrando su atención en un aspecto específico, Gutiérrez Alemán (2002), ensaya relaciones en torno a la noción de comprensión entre Heidegger y Gadamer. Vergara Henríquez (2011), reposiciona la categoría de 'sentido' en relación con las de comprensión y diálogo en el contexto de la consciencia histórico-lingüística de la existencia. Se han visto varias obras colectivas dedicadas a los aportes de Gadamer (Davey, 2006; Krajewski, 2004; Dostal, 2002), una de estas obra colectivas recorre varios temas de interés que, en particular, vinculan la hermenéutica de Gadamer y la Ricœur (Mootz, 2011). Lawn (2011) ha publicado un diccionario sobre términos gadamerianos. Otros estudios se proponen situar el pensamiento gadameriano en el conjunto de la filosofía, como por ejemplo el de Gjesdal (2009) que sugiere vínculos entre la filosofía de Gadamer y el idealismo alemán. En cambio otros procuran extraer algo específico de ella, como por ejemplo Caloca Ayala (2009) centra su atención en cuatro aspectos de la hermenéutica de Gadamer: trascendencia, verdad, límite y lenguaje. Por su parte se han leído varios trabajos de Karczmarczyk sobre temas relacionados con esta investigación. En particular, con referencia directa a Gadamer, uno de ellos (2006) refiere al pensamiento gadameriano en el contexto de la historia de la hermenéutica; mientras que otro (2007a) pone la atención en las nociones de comprensión y aplicación y un tercero (2007b) en su teoría estética.

Otros estudios refieren específicamente a **la obra “Verdad y Método”**. Conill Sancho (2012) aborda los aportes y límites de esta obra bajo la óptica de la filosofía práctica; Corona (2012) la relaciona con el pensamiento de Heidegger y Ricœur, en torno al lenguaje. Por su parte Grondín (2012c) propone razones que justifican la acogida de esta obra en su época; Palazzi (2010) a cincuenta años de su publicación establece un diálogo con Apel, Habermas, Marquard, Koselleck y Rosen. Peregoles (1996) formula una consideración general de la obra, mientras que Sarrate García (1995) la mira bajo la óptica de la semiótica.

También se han trabajado con interés algunos artículos referidos a la obra de Gadamer “La educación es educarse” (Ávila de Vanegas, 2011; Cleary, 2001).

Se han hallado diversas publicaciones que consideran **relaciones entre el pensamiento gadameriano y el de otros filósofos**. Por ejemplo: las influencias de Platón en Gadamer (Aguilar Prado, 2013; Giménez, 2010), las influencias de Aristóteles en Gadamer (García G, 2000); las influencias de pensadores presocráticos en Gadamer (Oñate, 2005), las influencias de Heidegger en Gadamer (Rivara Kamaji, 2003; Gutiérrez, 2000), las influencias de Nietzsche en Gadamer (Gutiérrez Alemán, 2012), estudios comparativos entre Heidegger y Gadamer (Lozano Díaz, 2006; De la Maza, 2005), las influencias de Husserl en Gadamer (Cuartas, 2011), estudios comparativos entre Husserl y Gadamer (Lozano Díaz, 2006), las relaciones entre Foucault y Gadamer (Lanz, 2012), las relaciones entre el pensamiento de Hegel y Gadamer (Santilli, 2011; Vilanou, 2002). También, otros, consideran los debates entre Gadamer y Derrida (Gutiérrez Alemán, 2012; López Sáenz, 2000) y los debates entre Gadamer y Habermas (Karczmarczyk, 2008).

Se han leído artículos **sobre el problema de la comprensión en Gadamer** como el de Vigo (2012). El estudio del lenguaje y la lingüística humana en Gadamer es tratado por diversos autores, por ejemplo: Piossek Prebisch (2012) pone en diálogo a Nietzsche con Gadamer en torno a las nociones de lenguaje, pensamiento y libertad; por su parte Díez Fischer, aborda el tema del lenguaje y la hermenéutica gadameriana bajo diversas perspectivas: en su vínculo con la historia (2009a), el lenguaje del ser en la hermenéutica

(2009b) y los aportes de herencia medieval al considerar la trascendentalidad del lenguaje (2009c). Pérez Antón (2004) propone el lenguaje como horizonte de una ontología hermenéutica; entre tanto, Labastida (2004) formula las principales cualidades de la teoría lingüística de Gadamer, partiendo de fundamentos del pensamiento griego y con notables influencias heideggerianas. El texto de Kant (1996) propone algunas claves dialécticas propias de la obra de Gadamer. También se ha hallado el estudio de los contrastes con los análisis de Wittgenstein (Miras Boronat, 2009). Otros conceptos relevantes en Gadamer son: el de 'prejuicio' (Catoggio, 2012; Gende, 2000) y el de 'círculo hermenéutico' respecto al cual Maturo (2012) aborda esta noción refiriéndose a la influencia del sitio desde donde se realiza la interpretación, esto lo hace en el marco de lo que otros autores denominan 'pensamiento situado' –particularmente en el ámbito latinoamericano-. Otros trabajos como el de Boell (2010) sitúa este tema en el marco de los procesos de investigación y revisión bibliográfica, para destacar el tipo de circularidad que caracteriza a esas situaciones interpretativas; algo próximo es el artículo de Debesay (2008) aborda el círculo hermenéutico en relación con los contextos de razonamiento en el que se basa la interpretación del investigador cualitativo. También la gestación de esta noción en Schleiermacher es analizada por Ochoa Disselkoen (2007). Otros trabajos han considerado el concepto de 'autoridad' en Gadamer (Fornari, 2001b; Schwartz, 1999). El concepto de 'tradición' en Gadamer es tratado desde varias perspectivas: Rodríguez García (2012) aborda el problema del 'sentido' que un texto es capaz de alcanzar en un lector que se encuentre interpelado por él, considerando para ello el lugar que compete a la 'tradición'. Por su parte Warnke (2012), discute sobre la relación entre tradición y solidaridad, bajo la perspectiva ético-política. López Sáenz (2011) considera fenomenológicamente esta noción en referencia a la 'sedimentación de sentido' que ella implica; Strauss (2002) asume las relaciones que ella guarda con la racionalidad, la historicidad y la lingüística; y Arriarán (2000), discute acerca del alcance eurocéntrico de la noción de tradición, en un artículo crítico, desde una perspectiva latinoamericana. Por su lado, Fornari (2001b) advierte las

implicancias entre tradición y educación y las ubica en diálogo con otros filósofos como Rorty; y González-Valerio (2003) señala las influencias heideggerianas al respecto. Algunos autores discuten si nociones gadamerianas de este tenor ubican a este autor en una posición conservadora (Atkinson, 2009). Otros autores analizan el lugar persuasivo de la tradición en los procesos de comprensión humana (González, 2012). También hay artículos que analizan lo relativo a la tradición bajo la perspectiva teológica (Pillay, 2002). Otros se refieren a las relaciones entre interculturalismo y tradición en sentido gadameriano (Arias Sandí, 2010; López Sáenz, 2006). Otro grupo de artículos revistados tratan sobre: Hermenéutica gadameriana y ética (Martínez Contreras, 2012; López Sáenz, 2001). Hermenéutica gadameriana y política (Acosta, 2006). La relación entre historicidad y comprensión es abordada por Bermúdez Tobón (2012) quien parte del supuesto que para abordar la historicidad de la comprensión es necesario superar un abordaje exclusivamente metodológico y Bilen (2000) que en su libro propone la historicidad de la comprensión y el problema del relativismo.

Se han hallado estudios sobre **conceptos específicos de la hermenéutica gadameriana** como por ejemplo: El concepto de 'diálogo' en Gadamer es considerado desde el lugar que ocupa en su teoría lingüístico-ontológica por Labastida (2006); por su parte Guzmán (2006) aborda el tratamiento del diálogo platónico según la perspectiva gadameriana. Calderón Cervantes (2003), en su artículo, hace referencia a las connotaciones simbólicas involucradas y Revilla Guzmán (1995) aborda la obra de este filósofo, desde la escritura y el diálogo. También se ha comparado la conversación y la traducción en tanto procesos de interpretación complejos (Green, 2011). En un campo diferente, se ha atendido al diálogo interpersonal y su rol en las actividades de investigación (Binding, 2008). Un interesante trabajo analiza el lugar de la 'escucha del otro' como propuesta de la hermenéutica dialógica gadameriana (Monteagudo, 2013).

Otros temas relevantes de la hermenéutica filosófica que se han visto considerados son: El lugar de la pregunta en Gadamer y su relación con la actividad pedagógica

(Bingham, 2005); el concepto de verdad en Gadamer (Peregoles, 1994); el problema de la aplicación en la hermenéutica de Gadamer (Karczmarczyk, 2007a); el papel de la hermenéutica gadameriana en la conformación del sentido (Catoggio, 2012) y la noción de 'historia efectual' (Gander, 2004). En otro orden de temas, algunos artículos relacionan las ciencias naturales-fácticas y las ciencias humanas con los aportes que puede efectuar la hermenéutica a estas (Vidal Jiménez, 2012; Rivas, 2005; Ramírez, 1998).

La cuestión estética en Gadamer es tratada por diversos textos, habiéndose tomado aquí el artículo de Lapoujade (2002) que formula una consideración general de la estética desde la hermenéutica; el de Otero León (2008) que propone que la estética gadameriana procura superar los particularismos y elevar hacia la generalidad, recuperando el valor formador de la obra de arte; y, por su parte, López Sáez (2007) aborda las expresiones de arte posmodernas desde la teoría estética gadameriana. Relacionado con esto, las nociones de juego, símbolo y fiesta; aplicadas al ámbito estético son abordadas por Paz Barahona (2005), y el lugar del diálogo en la interpretación estética es trabajado por Slattery (2007). El valor cognitivo del arte lo analiza Karczmarczyk (2007b) y, finalmente, la hermenéutica y la poesía es la cuestión abordada por Sánchez Benítez (2004)

Se ha efectuado un estudio bibliográfico sobre **Paul Ricœur** y su obra. El libro de Dosse (2013) es un valioso estudio con consideraciones biográficas y sobre el conjunto de la producción filosófica de Ricœur. En esta línea también se sitúa el artículo de Baliñas Fernández (2006).

Para introducirse en la obra del filósofo francés, el artículo de Sierra Gutiérrez (2005) intenta una visión panorámica general. El artículo de Silva Arévalo (2005) considera la obra ricoeuriana en el marco de la hermenéutica contemporánea, proponiendo lo original de su aportación. Ya entre los estudios clásicos sobre este autor, se puede hacer referencia a la

obra de Begué (2003) que, dividida en cinco partes, articula nociones relevantes entre los estudios vinculados a la teoría de la acción y los que hacen a la narratividad.

Algunos trabajos consideran la **teoría hermenéutica de Ricœur**. El libro de Mootz (2011) pone en diálogo a Gadamer con Ricœur, abordando una docena de capítulos con cuestiones propias de la hermenéutica que han sido sopesadas desde la perspectiva de cada uno de estos filósofos. Las relaciones entre hermenéutica y fenomenología han sido trabajadas por Langdridge (2004), así como en el capítulo tercero del libro de Bengoa Ruiz de Azua (1994) quien propone un esquema genérico donde relaciona los aportes de la fenomenología a la hermenéutica, en el marco del pensamiento filosófico de la época. La noción de alteridad y hospitalidad en el conjunto de la obra ricœuriana se advierte tratada en el artículo Mena Malet (2005).

Hay artículos que estudian las relaciones entre **el pensamiento de Ricœur y otros filósofos**: entre Aristóteles y Ricœur (de Haro, 2002); entre el pensamiento de Hegel y Ricœur (Charpenel, 2010); entre el pensamiento de Husserl y Ricœur (Walton, 2011). Relaciones entre la teoría narrativa en Eco y Ricœur (Smith, 2010). Reflexiones sobre narración e identidad en el cruce de las emociones personales (Montoya Londoño, 2010)

Varios estudios versan sobre **su teoría sobre los textos**, en particular: Vélez Upegui (2010) se refiere al alcance de la noción de 'texto' como concepto, en la obra de Ricœur. Ardila (2010) parte de nociones tomadas de la obra ricœuriana para aplicarlas en el estudio de un texto de Cortazar. Suárez (2010) aborda la noción de 'triple mimesis'. El libro de Corona (2005) propone un claro esquema de la teoría narrativa y aborda también el estudio de la metáfora; y, por su parte, el trabajo de Gende (2005) trata la obra de Ricœur discutiendo el problema de la interpretación y del intérprete. El artículo de Palazón Mayoral (2009) propone puntos de encuentro con el estructuralismo.

Otros trabajos se ocupan de su noción de **hermenéutica de la acción**. El artículo de Rodríguez Manrique (2011) valora sus aportes para esclarecer cuestiones propias de la

epistemología de las ciencias sociales. Otros trabajos buscan establecer relaciones con la ética: por ejemplo la tesina de Saraiva Nunes de Pinho (2009) refiere a una 'ética dialogal en P. Ricœur'; Zapata Díaz (2006) formula nociones éticas a partir del abordaje fenomenológico de *Sí mismo como otro* y, este mismo autor, en otro artículo (2012) propone algunos elementos en el ámbito de la filosofía política de Ricœur.

También se han leído estudios sobre narratividad y vida, e identidad narrativa (Salles, 2009; García Fallas, 2006), y desde la perspectiva de la antropología filosófica (Yutzis, 2008)

Entre los estudios hallados que abordan la obra de Ricœur, se advirtieron algunos sobre cuestiones particulares como ser: un artículo se ocupa de hermenéutica y simbolismo (Valverde, 2003); otro sobre la noción ricoueriana de ideología (Alfaro Vargas, 2008). Basombrío (2008) sobre la corporeidad y la sexualidad en Ricœur. Geanellos (2000) retoma aportes de la teoría de la interpretación de Ricœur para aplicarlos en el terreno de la investigación. Y, finalmente, el artículo de González Ontiveros (2009) propone referencias entre la hermenéutica de Ricœur y la educación.

También se han hecho consultas a estudios sobre algunas cuestiones específicas abordadas en esta investigación. Por ejemplo: Sobre la relación intrínseca entre lenguaje y conocimiento (Horta, 2010). Estudios sobre la noción de alteridad, bajo una perspectiva ontológica y ético-política (Hernández Castellanos, 2011).

Sobre las relaciones entre **diálogo y educación** (Delgado González, 2010; Beraldi, 2002; Burbules, 1999)

Otros estudios refieren al problema del '**sentido de la vida**' bajo la perspectiva de la antropología filosófica (Grondín, 2005) . Y la formación para el sentido de la vida, poniendo en diálogo la noción de 'cuidado de sí' de M. Foucault con el concepto de *Bildung* en Gadamer (Lanz, 2012)

Algunos estudios abordan de manera específica el problema de la educación y **el sentido** o significación, en el marco de la cuestión hermenéutica. (Grondín, 2012a y 2012b). Barragán Giraldo (2011) propone esta cuestión partiendo del supuesto que el 'sentido' es una construcción cultural. Cañas-Fernández (2010) enfoca este asunto bajo la noción de 'rehumanización' que postula necesaria para el presente; por su parte Irizar (2009) asume desde una perspectiva metafísica el problema del sentido; y el artículo de Mendoza (2008) vincula en forma explícita a la hermenéutica como posibilidad en la búsqueda del sentido de la praxis pedagógica. Se ha revisado con un interés específico algunas obras de Viktor Frankl (Frankl, 2000; 1991; 1980). Y también se han consultado algunos estudios empíricos sobre temas relacionados con el sentido de la vida (García-Alandete, 2009; García-Alandete, 2013)

Se indagó también la teoría sobre la **noción de metáfora**. Soto (2012) y Beuchot, (2007) abordan el tema bajo la óptica de Aristóteles. Fermandois (2000) se plantea la relación entre metáfora y verdad. Silva F. (2009) trata la cuestión del juego y la metáfora bajo la óptica de Derrida y Ricœur.

Como se deja advertir, los temas en torno a los cuales se ubican el mayor número de indagaciones y consultas bibliográficas, gira en torno a:

- Las características sociales que marcan la situación actual a la que procura atender la educación.
- Los estudios que buscan dar respuestas para esta coyuntura social, en torno al modelo educativo centrado en el desarrollo de competencias y el aprendizaje que se extiende a lo largo de la vida.
- Investigaciones sobre la hermenéutica de Gadamer y Ricœur y los aportes que, en particular, son capaces de ofrecer a las cuestiones educativas.

Teniendo como marco referencial estos tres ejes, las búsquedas bibliográficas se fueron concatenando, abriendo progresivamente los temas centrales de esta investigación, de modo que, por una parte se ha advertido que existen un gran número de estudios que manifiestan preocupación por la dinámica social actual, al referirse a los 'paradigmas de la complejidad', las nuevas sociedades cosmopolitas, las novedades que caracterizan a la 'fluidez social' y la 'globalización', por referir ciertos ejemplos. En este concierto se pone de relieve lo que algunos autores refieren como 'crisis de sentido' o dificultad de hallar el sentido vital, hecho diagnosticado en las sociedades 'más desarrolladas' hace algunas décadas.

Frente a ello, en el marco del EEES y en otros escenarios, como por ejemplo en países latinoamericanos, se ha visto en el modelo educativo centrado en el desarrollo de competencias y en la noción del aprendizaje a lo largo de la vida, un modo de respuesta pertinente frente a algunos de los principales desafíos contemporáneos. Hay un buen número de artículos y textos que han tratado las objeciones que suscitó este modelo en sus orígenes. Pero actualmente se encuentran un buen número de estudios que consideran el impacto y los aportes que este enfoque ha suscitado y los ajustes que aún necesita. Se ha advertido que ciertas cuestiones tratadas tangencialmente por algunos autores, pueden requerir mayor profundidad. Entre estos temas, se encuentran aquellos que guardan relación directa con el 'sentido vital' y los modos en que las personas pueden desarrollar sus proyectos de vida en las circunstancias sociales presentes. Frente a ello, no se han encontrado investigaciones que hayan abordado respuestas específicas a tales cuestiones desde estos modelos educativos. Para profundizar en ello, la noción de 'metacompetencia' resultó un hallazgo valioso, aunque tratado en pocos artículos.

Para poder dotar de una fundamentación filosófica robusta y adecuada se ha abierto el tercer eje de búsquedas bibliográficas en el campo de la Hermenéutica en general. Paulatinamente esa búsqueda se focalizó en estudios sobre la obra de Gadamer y Ricœur, en las cuales se advirtió su cercanía y pertinencia para abordar los temas de interés. En

este sentido, buena parte del trabajo de indagación bibliográfica se centró en las obras propias de estos filósofos (proceso que se describe con detalle en la siguiente sección, destinada a la metodología) y, como se puso de relieve en este apartado, se ha podido acompañar ese estudio por una vasta cantidad de publicaciones que se dedican al tratamiento de la hermenéutica gadameriana y ricoueriana.

Finalizando este balance descriptivo sobre el estado del arte, puede advertirse que entre las nociones hermenéuticas más tratadas, se encuentran: el problema de la comprensión y del sentido; el lugar del lenguaje (y la experiencia lingüística en general) como modo de acceso a la realidad; la teoría narrativa y el lugar propio de los estudios sobre el 'discurso' y la metáfora, como maneras de afrontar el problema del encuentro con el otro y con lo otro; y, en este escenario, el puesto particular del diálogo. También, hay temas específicos que se han enumerado en las páginas precedentes, que han de iluminar esta investigación, como por ejemplo, considerar el impacto propio de la historicidad y la distancia histórica sobre los procesos de comprensión. Se han valorado, en particular, los múltiples trabajos que tratan diversos vínculos entre la teoría hermenéutica y la educación. Esto servirá como marco referencial ya establecido por los académicos, para situar esta investigación en el campo de la Filosofía de la educación.

Metodología

2. METODOLOGÍA

2.1. El método de investigación

En esta segunda parte de la tesis se ha de exponer cuál ha sido el método de investigación adoptado para la misma. Para referirse a los criterios seguidos, es necesario tener presente las hipótesis que se han asumido. Las tres hipótesis postuladas, en su conjunto, permiten advertir el horizonte en que se mueve esta indagación.

La primera de ellas, refiere a que *existe un desfase entre la dinámica social 'compleja' que caracteriza la vida humana actual y las competencias que los sistemas educativos se proponen desarrollar para brindar respuestas a la altura de dicha coyuntura*. Para su tratamiento se ha realizado un triple recorrido. Inicialmente se ha indagado acerca de la noción de 'competencia académica' consultando una amplia diversidad de fuentes, alcanzando como resultado una caracterización amplia para ese concepto. En un segundo momento se han recorrido diversos estudios sobre Competencias genéricas considerando las propuestas por ellos desarrolladas. En tercer lugar se han confrontado los modelos de Competencias genéricas con la caracterización amplia y se ha advertido que existen ciertos matices propuestos en la noción de Competencia académica que no son tratados en los modelos analizados. El tratamiento de estas cuestiones se encuentra desarrollado en el apartado 3.1. (ver infra: 'Resultados de la investigación').

La corroboración de la Hipótesis 1, abre el terreno para el tratamiento de la Hipótesis 2, que sostiene que: *La Hermenéutica, en tanto disciplina filosófica, es el ámbito apropiado para reflexionar sobre cuestiones relativas al problema de la comprensión e interpretación y las relaciones que ello guarda con la significatividad existencial*. Como puede leerse, este enunciado invita a realizar una indagación sobre cuestiones propias en el terreno de la Hermenéutica filosófica. Se ha estimado que los resultados de esta cuestión representan el punto clave de esta tesis. Por tal motivo se ha decidido efectuar un tratamiento exhaustivo de las fuentes que cayeron bajo estudio en esta temática. Como se expone detalladamente

en el apartado siguiente (2.2.) se ha adoptado una metodología cualitativa de análisis de contenido que ha permitido alcanzar fructíferos resultados en el tratamiento de una voluminosa bibliografía. Para justificar la preferencia de esta metodología se estima pertinente formular unas breves consideraciones a continuación.

La presente investigación se sitúa en el ámbito de la Filosofía de la educación. Con esto se quiere hacer explícito que los fundamentos que se han de proponer están tomados principalmente de la obra de dos filósofos contemporáneos: Hans-Georg Gadamer (1900-2002) y Paul Ricœur (1913-2005). Por estos motivos es lícito señalar que el marco general en el que se inscribe la presente, es de carácter teórico-conceptual, es decir se trata de una investigación de carácter especulativa. Expresado en otros términos, se desarrolla aquí una indagación que pretende aportar elementos que coadyuven a la reflexión de los fundamentos filosóficos del modelo pedagógico de desarrollo de competencias. Este párrafo resulta oportuno incluirlo aquí, al momento de iniciar el tratamiento relativo a la metodología de la investigación que se ha desarrollado en torno al presente trabajo. Como se describirá más abajo, la rigurosidad metodológica del cuerpo de esta indagación responde a los cánones propios del saber filosófico. No obstante lo dicho, la metodología cualitativa de análisis de contenido, y en particular la utilización de un software específico como Atlas.Ti, se ha visto como una estrategia de mucho valor a la hora de estudiar una obra filosófica como la que se ha tratado aquí. Ciertamente ello no es una práctica habitual en investigaciones filosóficas, lo que ha significado para esta investigación un valor agregado de mucha importancia. Se consideró muy útil aplicar esta metodología con el objeto de sistematizar de un modo riguroso los conceptos que se exponen, pudiendo garantizar un abordaje conceptual exhaustivo, aplicando una metodología que conduzca a una 'teoría fundamentada', es decir, a proponer una construcción teórica debidamente fundada en datos que, en este caso, se obtuvieron de las fuentes estudiadas. (Strauss & Corbin, 2002)

Finalmente, la tercera hipótesis, propone que *resulta pertinente el desarrollo de unas Competencias semánticas que atiendan a los procesos hermenéuticos requeridos para que una persona pueda dar significado legítimo a sus experiencias de vida.*

Como ya se ha dicho, es interesante advertir que ha sido una opción intencional que el escenario donde se inscribe esta tesis sea el Programa de doctorado propio de una Facultad de Psicología y Educación. Expresado en otras palabras, si bien esta investigación gira en torno a cuestiones de índole filosófica, lo que se propone como resultado de esta indagación es dar lugar a una noción propiamente pedagógica, en tanto sea capaz de propiciar un abordaje más amplio en torno a las Competencias genéricas. Como se discutirá más abajo, esta tesis ha de postular un tipo de competencias nuevas y, dejar planteadas unas líneas de trabajo posteriores en vista de su potencial implementación.

Sintetizando, esta investigación que es propiamente filosófica, ofrece su aportación específica a las ciencias de la educación, ya que es allí a donde se dirigen sus resultados y propuesta innovadora.

Como podrá leerse en la sección 3.3. los resultados del estudio cualitativo llevado a cabo sobre las obras de los filósofos Gadamer y Ricoeur (tratados específicamente a la luz de la Hipótesis 2), al ser confrontados con las 'lagunas' halladas por los modelos de Competencias genéricas (estudiados al abordar la Hipótesis 1), permitirán atender lo postulado en la Hipótesis 3.

2.2. Método cualitativo

Desde la perspectiva metodológica, en el campo de las Ciencias Sociales, uno de los lugares comunes en que se encuentra todo investigador al diseñar un nuevo programa de trabajo, resulta ser la adopción de un enfoque cuantitativo o cualitativo. Para el presente trabajo, donde se ha de abordar un volumen importante de textos, se ha optado por un estudio de índole cualitativo.

Ciertamente “la investigación cualitativa nace asociada a una disciplina: la antropología cultural, y aparece identificada con un método de *trabajo de campo*, denominado *etnografía*.” (Izcará Palacios, 2009a, p. 26, la cursiva es del original), sin embargo “fueron los sociólogos urbanos de la Escuela de Chicago quienes en una serie de trabajos publicados en los años veinte y treinta, dieron mayor impulso al método cualitativo” (ibídem, p. 27; Cfr. Piovani, 2011)

En términos generales, Sandín Esteban citando a Tesch afirma que “la investigación cualitativa, tal y como el término es usado por diversos autores significa un determinado enfoque en la producción de conocimiento” (Sandín Esteban, 2003, p. 122), por ello “las metodologías cualitativas ya no serán un terreno exclusivamente de antropólogos y sociólogos, sino también de escritores, pensadores e investigadores provenientes de diferentes disciplinas” (Vera Lugo, 2007, p. 242)

En estos momentos bajo esta denominación la literatura específica en cuestiones metodológicas sitúa múltiples modos de abordaje de los datos, aceptables y adaptables para distintos campos disciplinares. Por ello, se puede coincidir con la afirmación que realiza Izcará Palacios (2009a) cuando dice que “la propia creatividad y el carácter flexible de la investigación cualitativa implican que no existe un procedimiento estandarizado para operar” (p. 15)

En el marco de esta “multiplicidad de métodos que son calificados como cualitativos a los que subyace una orientación teórica específica. (...) cada uno de los diferentes métodos cualitativos se caracteriza por unas técnicas o instrumentos de acopio de información que se cruzan entre sí.” (Izcará Palacios, 2009a, pp. 31-32)

Dentro del abanico de amplias posibilidades que se está presentando, para este trabajo se ha adoptado un enfoque que, acordando con varios autores, se puede denominar ‘**análisis de contenido**’. Lo que se ha realizado es un tratamiento cuidado de la producción

escrita de unos autores, de cuyos conceptos, se han extraído nociones que resultaron centrales en la propuesta misma de esta investigación.

Según algunos trabajos, “el análisis de contenido es tratado como una ‘técnica’ aplicable a la reelaboración y reducción de datos, que se beneficia del enfoque emergente propio de la investigación cualitativa” (Cáceres, 2008, p. 57) Sin embargo, luego de haber realizado el abordaje de los documentos en cuestión, se puede coincidir con el autor que afirma que “la investigación cualitativa presenta una paradoja: estudia muestras de tamaño reducido, pero genera un volumen grueso de información” (Izcará Palacios, 2009a, p. 76)

Entre quienes utilizan la metodología del análisis de contenido también se advierten aquellos que lo hacen indagando cuantitativamente, lo que implica buscar regularidad en el uso de palabras, o frecuencias en la asignación de ciertos significados, por referir algún ejemplo. Aquí en cambio se realizó un tratamiento cualitativo, porque lo que resultó de interés fue advertir el tratamiento de ciertos conceptos y las relaciones propuestas entre ellos, en el marco de unos autores específicos que comparten un campo disciplinar. Por ello aquí, “tanto los datos expresos (lo que el autor dice) como los latentes (lo que dice sin pretenderlo) cobran sentido y pueden ser captados dentro de un contexto. El contexto es un marco de referencias que contiene toda aquella información que el lector puede conocer de antemano o inferir a partir del texto mismo para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice en el texto. Texto y contexto son dos aspectos fundamentales en el análisis de contenido.” (Abela, 2002, p. 2)

Resulta “evidente que el interés del análisis de contenido no reside sólo en la descripción de los contenidos, sino en lo que estos, una vez tratados, podrían enseñarnos relativo a ‘otras cosas’”. (López Noguero, 2011, p. 175). Para posibilitar este proceso creativo e innovador se recurre generalmente “al estudio del significado basado en redes semánticas, en la que el significado depende de las conexiones de unos términos con otros.” (Delgado, 2010, p. 510)

Yendo al modo propio de este enfoque de trabajo se puede afirmar que

el propósito básico del análisis es la identificación de determinados elementos componentes de los documentos escritos: letras, sílabas, lexemas, fonemas, sintagmas, palabras, frases, párrafos, títulos, caracteres, reactivos, secciones, temas, asuntos, medidas de espacio, medidas de tiempo, símbolos, etc. y su clasificación bajo la forma de variables y categorías para la explicación de fenómenos sociales bajo investigación. (Fernández, 2002, p. 37).

En lo que concierne al presente estudio, ya se da cuenta más abajo de las opciones realizadas a este respecto.

Sintetizando, se puede decir con Cáceres, que citando a Mayring, afirma:

El análisis cualitativo de contenido se define a sí mismo dentro de este marco de trabajo como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio. (Cáceres, 2008, p.56).

En los apartados siguientes, se ofrecen los detalles relativos al modo en que se ha aplicado en esta investigación la referida **metodología cualitativa del análisis de contenidos**.

Fuentes y muestra

A la hora de iniciar el proyecto que dio lugar a la presente investigación, como suele ocurrir en estos casos comenzaron a plantearse diversas preguntas de indagación en el marco de las líneas de investigación propias de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto, ámbito elegido para este trabajo y, naturalmente, las expectativas y trayectos previos del investigador.

Abela (2002), citando a M. Bunge define el concepto “problema” como “una dificultad que no puede resolverse automáticamente sino que requiere una investigación conceptual o empírica”. (p. 11), siendo el primero de estos enfoques, el conceptual, el que se adopta en este trabajo.

Esta investigación comenzó mediante el relevamiento de los diversos aportes que, autores relacionados con la Hermenéutica, han propuesto en torno a la cuestión educativa o temas afines como lo es el problema de la comprensión. Como resultado de ese proceso se advirtió que los aportes que H-G Gadamer y P. Ricoeur realizan, a los efectos de profundizar el problema relativo a las Competencias Genéricas, resultan pertinentes para centrar en torno a ellos este trabajo. (Se puede ver más detalles de este estudio previo en p. 100 ss.)

Definidos los autores por ser investigados, ha quedado circunscrita la 'población' a estudiar, entendiendo bajo esta expresión que ella "está compuesta por todas y cada una de las unidades documentales escritas, susceptibles de ser estudiadas con el análisis de contenido y de interés para los propósitos y necesidades de cada investigación en particular, por lo que debe delimitarse en forma precisa desde el inicio de las mismas." (Fernández, 2002, p. 38)

El siguiente paso fue el tratamiento de la obra de estos dos autores. Dado al elevado número de obras de Gadamer y Ricoeur y, en cierta medida la diversidad de temas tratados en ellas, resultó necesario definir criterios para obtener una 'muestra' tomada de esa 'población' a los efectos de llevar a cabo, sobre las obras que resultan de específico interés para esta tesis, un tratamiento cualitativo exhaustivo. Para poder realizar la referida selección, en una etapa inicial se realizó una primera lectura de las obras citadas, las cuales son referidas, en buen número, a lo largo de este trabajo.

Los criterios que se consideraron a los efectos de realizar este recorte y selección de la 'muestra' tuvieron que ver fundamentalmente con dos principios: por una parte, se han buscado aquellas obras donde cada autor aborda la temática específica que concierne a este estudio, por otra, se tuvo la advertencia que sobre un determinado concepto se trata en diversos textos, de manera que, en los casos que eso ocurre, se procuró hallar los modos alternativos (si los hay) en que los temas fueron expuestos por cada uno de los dos filósofos.

Para definir la ‘muestra’ se optó por la definición de macrotemas² que han tenido por finalidad ofrecer el marco referencial para poder realizar un primer recorte relativo de la bibliografía disponible. Se han contemplado dos ámbitos para esta selección. Por un lado se establecieron unos núcleos temáticos tomados de la Hermenéutica filosófica, por otro, algunos referidos a la educación superior, en particular a lo que concierne al concepto de Competencia. Se enuncian seguidamente los macrotemas y más abajo se procurará una explicitación sumaria y no exhaustiva de cada uno, destinada solamente a hacer más transparente el proceso de investigación que se ha desarrollado.

Esta investigación se centrará en torno a cuatro macrotemas:

1. El problema de la comprensión humana.
2. El comprender y la capacidad de dar sentido a la propia existencia humana.
3. Los procesos comunicativos y el lenguaje, como mediaciones para la comprensión.
4. Las Competencias en la formación superior. Las “Competencias semánticas”

El procedimiento aplicado consistió en confrontar el repertorio bibliográfico de Gadamer y de Ricœur frente a esos criterios de selección, a los efectos de poder determinar una ‘muestra’ pertinente a partir de la ‘población’ disponible. Con este procedimiento se ha ajustado y acotado el elenco bibliográfico a estudiar, habida cuenta de ser ellas las obras de ambos autores donde se tratan, de modo directo, las cuestiones relevantes para esta investigación. (Una síntesis de este procedimiento puede verse en el Anexo 3)

Los tres primeros macrotemas propuestos, fueron indagados fundamentalmente desde la perspectiva de Hans-Georg Gadamer y Paul Ricœur, aplicando para ello la metodología cualitativa que se está describiendo en esta sección. Para el último macrotema, se recurrió a

² Aquí se adopta la expresión ‘macrotema’ para referirse a lo que en otros autores se ha hallado como, por ejemplo, ‘unidades genéricas’ (Porta, 2003, p.11)

diversa bibliografía sobre la cuestión, pero teniendo como marco de referencia principal la obra de Villa (2008) 'Aprendizaje basado en competencias'.

MACROTEMA 1. El problema de la comprensión humana.

1.1. Una cuestión que involucra a todo el ser humano (dimensión antropológica).

Aquí resulta de interés advertir que el problema de la comprensión humana como tal, ha sido una cuestión que inquietó la reflexión filosófica desde la antigüedad. En estos tiempos, en particular en el contexto de la Pedagogía, hay una asociación directa entre la comprensión y los procesos cognitivos, quizá como resabio de la Ilustración, la perspectiva tecnocrática de la eficiencia propia de la sociedad postindustrial y el desarrollo de investigaciones en el campo de la educación y la Psicología que han puesto especial énfasis en este tipo de procesos. En este sentido la Hermenéutica filosófica puede ayudar a revisar este punto, dado que para ella resulta central el problema del comprender e interpretar. Esta perspectiva ha de enriquecer sustancialmente la consideración pedagógica. Algunos aspectos:

1.1.1. Comprender: Mucho más que un tema cognitivo.

1.1.1.1. **Metacognición.** En general este concepto es muy apreciado en la literatura pedagógica de las últimas décadas. Está orientado desde una perspectiva epistemológica, desde la cual se propone que cada sujeto sea capaz de reflexionar acerca de sus propios procesos cognitivos. Sin embargo aquí se cae en una espiral que se cierra sobre sí misma. Es decir, se reflexiona cognitivamente, sobre la propia cognición. No está mal, pero algo hace pensar que esta cuestión podría situarse desde una perspectiva de mayor alcance en el marco de las capacidades humanas.

1.1.1.2. **Dimensión semántica de la comprensión.** Un aspecto que puede tomarse para ampliar la perspectiva de la metacognición está referido al problema de explicar de qué

modo se atribuyen significados a los diversos entes que se presentan a una persona. Ya Aristóteles había formulado una teoría gnoseológica para explicar la formación del concepto. La pedagogía constructivista actual, en sus diversos modelos, procura otras explicaciones en esta dirección, aunque especialmente circunscriptas al ámbito cognitivo. Sin embargo este es un proceso muy complejo que trasciende el plano cognitivo-pedagógico. La Hermenéutica se ocupa de esta cuestión tanto en el sentido metodológico como en el ontológico (ver más abajo)

1.1.1.3. **La asignación de significatividad vital.** Lo que se está comenzando a esbozar pone de relieve un aspecto muy importante para el presente. En el marco de la educación, vuelve a llamar la atención el problema de los fines educativos. Desde hace unas pocas décadas la educación se ha ido ‘universalizando’, sin embargo este gran logro social aún no ha podido esclarecer un rumbo explícito centrado en el mismo ser humano y su pleno desarrollo. Se ha escrito mucho sobre políticas educativas. En el contexto europeo hay literatura abundante en el marco del Proceso de Bolonia, en lo concerniente a la formación en competencias: inserción laboral, movilidad, capacidad de adecuación a escenarios cambiantes, etc. Pero lo que no se advierte es un marco conceptual de fondo, donde quede de manifiesto la ‘aportación real’ que los procesos formativos realizan ‘a las personas’ que participan de ellos. Las políticas educativas suelen caracterizar a los estudiantes como sujetos sociales que han de participar como ciudadanos en el marco de una matriz fundamentalmente económico-productiva. Ello no está mal, pero cabe preguntarse hasta qué punto el itinerario formativo que cada persona transita durante una media de veinte años, lo capacita para dar significado a su propia existencia. Se espera que algunos aportes de la hermenéutica puedan atender estas cuestiones, quizá a partir de lo que sigue.

1.1.2. **Planteo ontológico.** Aquí solamente se mencionan algunos conceptos centrales que habrán de indagarse en este macrotema relacionado con la comprensión.

1.1.2.1. **Círculo hermenéutico.** Tanto desde Heidegger como desde Gadamer podrá retomarse la noción del 'círculo hermenéutico' o 'círculo de la comprensión' para advertir que el problema del comprender es constitutivo del ser humano y que, por otra parte, va más allá de lo netamente cognitivo.

1.1.2.2. **Pre estructura de la comprensión. Prejuicios.** En el contexto del punto anterior, ya Heidegger ha postulado ontológicamente el problema de una pre estructura cognitiva. Es probable que, en algún sentido, esto pueda ponerse en relación con las nociones piagetianas. Gadamer aborda el problema de los prejuicios, como condiciones necesarias para el proceso comprensivo, sin embargo pone atención en lo relativo a la legitimación de ellos.

1.1.2.3. **Fusión de horizontes.** Lo referente a los horizontes y la fusión de los mismos resulta una cuestión central en la hermenéutica gadameriana en el marco de esta investigación.

1.2. **Lo comprensible – lo interpretable (dimensión epistemológica).**

Resultará oportuno incluir una consideración acerca del objeto de la comprensión. Qué es lo que resulta accesible mediante los procesos comprensivos y cuáles son algunos requisitos indispensables.

1.2.1. **La alteridad.** Esta noción filosófica resulta muy importante para poder ubicar a los autores en un contexto general. Desde aquí podrá asumirse el planteo de la relación sujeto-objeto e ir, incluso, más allá con los aportes de la hermenéutica.

1.2.2. **El acceso a 'lo otro'.** En términos generales la comprensión es una acción que incluye un 'objeto a ser comprendido' que podría designarse como un 'otro'. Un problema que no se puede soslayar es cómo acceder a ese 'otro', asumiendo y respetando su 'otredad'.

1.2.3. **La actitud dialógica.** Una vía de respuesta a la cuestión planteada en el punto anterior surge al reflexionar acerca del alcance del diálogo como capacidad humana. Sin embargo aquí lo dialógico es mucho más que un proceso comunicativo.

1.2.4. **Historia efectual gadameriana.** Todo proceso comprensivo se ve atravesado por la historicidad en la cual este acontece. Ésta influye y determina todo proceso de comprensión. Esta noción ha de ocupar un lugar en esta investigación.

1.2.5. **Aletheiología.** Algunos autores al comentar la obra de Gadamer han acuñado esta expresión para referirse al modo como él se posiciona frente al problema de la verdad. Comprender el término verdad como *alétheia*, implica considerarla como un proceso de desocultamiento de la cosa misma. Esta es una perspectiva que resulta relevante en el marco de la noción de comprensión gadameriana y que está íntimamente vinculada con los ítems anteriores.

MACROTEMA 2. El comprender y la capacidad de dar sentido a la propia existencia humana.

Al indagar la obra de Gadamer, resulta de interés advertir que los procesos hermenéuticos son presentados en el marco de la noción de ‘aplicación’, indicando con ello que los procesos interpretativos no persiguen la pura erudición sino, más bien, el poder verse implicado de modo renovado en las acciones del acontecer vital.

2.1. **Lo concerniente a la ‘aplicación’.** Este es un concepto muy relevante de la hermenéutica gadameriana que habrá de trabajarse en el contexto de esta investigación, procurando considerar su alcance en el contexto educativo.

2.1.1. **La acción humana.** En este punto, Paul Ricoeur ayudará a advertir el modo en que la hermenéutica contemporánea ha trascendido el ámbito de la interpretación de las obras literarias (textos) para extender su campo hasta el mismo obrar humano en su conjunto.

2.2. **El diálogo como posibilitador de la fusión de horizontes.** Ya se señaló más arriba la dimensión dialógica necesaria para los procesos comprensivos, en tanto que desde ella puede accederse a la realidad de 'lo otro'. Aquí quiere retomarse lo concerniente al diálogo quizá de un modo más instrumental, en el sentido de que éste hace posible la fusión de horizontes. También será el diálogo una manera hermenéutica de abrir la dimensión siguiente:

2.3. **Dimensión ético-política.** En cierto sentido la noción gadameriana de la 'aplicación' conduce al ámbito ético-político. Y es que este plano de la vida humana se ve necesariamente vinculado con los procesos de comprensión-interpretación.

2.3.1. **La construcción de un 'nosotros'.** La significatividad como construcción social. Este punto y el siguiente están íntimamente relacionados entre sí y, a su vez, lo están con lo precedente. Pensar en construir un 'nosotros' político, requiere como condición revisar los procesos comprensivos y ver de qué modo puede articularse una 'significatividad social'.

2.3.2. **La legitimación de los prejuicios. Autoridad y tradición.** Para atender lo referente a la 'significatividad social' aludida en el punto anterior y, a la vez, como marco para legitimar los propios prejuicios (ver supra), Gadamer se refiere a las nociones de autoridad y tradición.

MACROTEMA 3 Los procesos comunicativos y el lenguaje, como mediaciones para la comprensión.

Estos temas resultan insoslayables al tratar a los autores referidos en esta investigación.

3.1. **Lo lingüístico como mediación de acceso al 'ser'.** Para Gadamer, la capacidad lingüística humana es el modo de acceso a la realidad misma. Por tanto este tema resultará

de gran interés y podría resultar un campo de reflexión importante en relación con la dinámica educativa contemporánea.

3.2. Lo paralingüístico como capacidad expresiva humana. Lo estético. Es aquí donde se podrá reparar en la concepción gadameriana sobre 'la experiencia estética', en especial a través de las categorías de símbolo, fiesta y juego.

3.3. La articulación de la significatividad a través de la metáfora. Un punto de gran interés en el contexto de lo lingüístico y los procesos de comprensión, está dado por el lugar que ocupa la metáfora a la hora de construir significados. Para este punto se dará cita a Paul Ricoeur quien ha dedicado gran trabajo a esta consideración.

Los tres primeros macrotemas, enmarcan los principales ejes de indagación en el campo de la Hermenéutica filosófica, como marco teórico para la presente investigación. Si bien el desarrollo precedente puede resultar extenso, se ha buscado con él explicitar la vastedad de las relaciones entre Hermenéutica y Educación. Se trata, sin embargo, de un abordaje panorámico formulado a partir de las lecturas realizadas y el recorrido de la obra de Gadamer y Ricoeur en general. El desarrollo de la investigación misma condujo a un ajuste cierto, donde se relativizaron algunas cuestiones en función del predominio de los temas centrales.

El propósito de este trabajo de investigación, partiendo de una indagación teórica, es generar una propuesta innovadora para la educación superior en el marco del desarrollo de competencias. En este contexto se propone el cuarto macrotema, a saber:

MACROTEMA 4. Competencias en la formación superior.

4.1. Usos y alcances de este concepto en el marco del EEES. Luego de más de una década de implementación del Proceso de Bolonia, en el Espacio Europeo de Educación Superior, se han dado pasos significativos para la implementación de un sistema universitario orientado tras el desarrollo de competencias en los estudiantes. Existen

múltiples publicaciones que promueven y critican tal posicionamiento. Entre las últimas, algunas objeciones fuertes giran en torno a un enfoque excesivamente pragmático que las competencias tienden a propiciar en la educación superior. Este pragmatismo, en algunos casos, objeta la separación entre la formación profesional (fuertemente mercantil) y una educación superior que responda a demandas generales del sujeto en tanto persona.

4.2. Las competencias genéricas y su impacto en el desarrollo personal. Entre los avances logrados en el desarrollo de una formación tendiente a desarrollar competencias se advierte la distinción entre las competencias específicas y las genéricas. La Universidad de Deusto se ha caracterizado por estudiar con detenimiento estas últimas, como nota peculiar. En esta indagación se pone la atención especialmente sobre los tres grandes grupos de competencias genéricas, en tanto que, aún ellas, parecen estar fuertemente orientadas hacia la vida profesional en general. Tal revisión implica cuestionar hasta qué punto la educación universitaria que, en términos generales atiende a jóvenes de entre 18 a 25 años de edad, es capaz de brindar, desde la formación en competencias genéricas, respuestas a las 'demandas personales' de carácter 'existencial' propias de ese grupo etario, en el marco de la reflexión contemporánea relativa a la educación como proceso de toda la vida.

4.3. Ser 'competente' o 'estar en condiciones favorables' para realizar la vida con sentido. En el marco de lo ya aludido en el ítem anterior cabe remarcar que, de modo especial en el contexto de una sociedad de corte posmoderno, atender, desde la educación superior, a procesos de 'construcción de sentido' no es un tema menor. Una Universidad vanguardista habrá de ser aquella que, en el presente y en el futuro inmediato, sea capaz de formar profesionales competentes pero que se caractericen por articular su profesión con su proyecto personal y social de modo significativo. Hay grandes desafíos en este tiempo: la posibilidad de situarse personalmente, desde un discernimiento adecuado que incluya la demanda-necesidad del otro y de los otros; el ejercer liderazgo social en vistas de construir un 'nosotros' político, capaz de atender entramados sociales cada vez más diversos y, por ello, culturalmente más ricos y complejos. La sociedad presente requiere sujetos que

puedan 'comprender' y 'comprender-se', quizá podría decirse bajo una perspectiva hermenéutica, advertidos (como parte de su formación) de las dificultades que entraña todo proceso de comprensión-interpretación y el intento de acceder, a través de ella, a la realidad.

De lo expresado en este párrafo, lo referente a los tres primeros 'macrotemas' es lo que ha sido abordado mediante la metodología cualitativa del análisis de contenido, tal como se viene desarrollando en esta sección sobre la metodología de la investigación. Los términos señalados en negrita, han servido de criterios específicos frente a los cuales se ha confrontado la bibliografía de Gadamer y Ricœur, a los efectos de definir las obras a estudiar (es decir, la muestra).

El resultado del contraste de los macrotemas con el elenco bibliográfico (población a estudiar) dio como resultado la selección de once obras (muestra de estudio) que fueron abordadas mediante la metodología cualitativa de análisis de contenido. (Puede verse un cuadro de resumen en el Anexo 3) Ellas han sido:

Gadamer, H (1998 a). El giro hermenéutico. Madrid: Cátedra.

Gadamer, H (1998 c). Arte y verdad de la palabra. Barcelona: Paidós.

Gadamer, H. (1998 d). Verdad y método II. Salamanca : Sígueme.

Gadamer, H. (1999). Verdad y método I: fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca : Sígueme.

Gadamer, H. (2000 a). La educación es educarse. Barcelona: Paidós

Gadamer, H. (2006). Estética y hermenéutica. Madrid: Tecnos.

Gadamer, H. (2008). La actualidad de lo bello. Buenos Aires: Paidós.

Ricœur, P. (1977). La metáfora viva. Buenos Aires: La Aurora.

Ricœur, P. (1988). Hermenéutica y acción: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción. Buenos Aires: Docencia.

Ricœur, P. (1996). Sí mismo como otro. Madrid : Siglo XXI

Ricœur, P. (2006 b). Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido. México: Siglo Veintiuno Editores.

Las restantes obras de Gadamer y Ricoeur, han sido trabajadas a los efectos de completar y enmarcar el tratamiento de los diversos conceptos propuestos en esta investigación. El procedimiento utilizado con todas las obras consideradas ha sido el fichaje y la catalogación cruzada a los efectos de su recuperación durante la investigación y también al momento de la escritura del presente trabajo.

Abordaje cualitativo de textos

Con el repertorio de once textos especialmente seleccionados se ha realizado el tratamiento cualitativo, conforme se detalla en esta sección. Se ha considerado oportuna esta metodología, dado que ella permite un abordaje en profundidad de modo tal que, ciertos conceptos y redes de conceptos que se presentan en esta investigación, se han podido configurar recurriendo a todas las referencias proporcionadas por estos autores en las obras referidas, posibilitando el desarrollo de una teoría fundamentada.

Para poder aplicar esta metodología sobre un volumen bibliográfico muy extenso, se ha utilizado un software específico para este fin, como es Atlas.Ti.

La primera etapa del proceso de esta investigación, una vez seleccionadas las once obras a trabajar cualitativamente, fue la realización de una relectura detallada de cada una de ellas. Las siete obras de Gadamer alcanzan unas 1956 páginas y las cuatro de Ricoeur unas 1194 páginas, lo que suma un volumen de aproximadamente 3150 páginas. Para poder manipular cualitativamente el contenido de estos documentos se optó en primer lugar por seleccionar las citas de interés de cada una de esas fuentes. Estas citas, algunos autores las denominan 'unidad de registro', entendiéndolas "como el segmento específico de contenido que se caracteriza al situarlo en una categoría dada". (Abela, 2002, p. 13; Porta & Silva, 2003, p. 9)

El criterio principal para seleccionar las citas ha sido el de rastrear los conceptos expuestos por cada autor en sus obras. En este procedimiento ha habido un cierto correlato con los macrotemas referidos anteriormente, dado que ellos han sido determinantes también

en esta etapa del trabajo. De este modo se obtuvo, de la estructura retórica de cada texto, su 'esqueleto' lógico y la línea argumentativa propuesta. Se ha procurado recoger las clasificaciones, definiciones, y otros conceptos relevantes; dejando de lado párrafos retóricos y ejemplos innecesarios para este trabajo.

En el proceso de fichaje se ha procurado reflejar la estructura de cada obra, respetando su esquema conceptual y distinguiendo, los conceptos derivados y las taxonomías que, en ocasiones, los autores proponen. Todas ellas fueron transcritas a un procesador de texto para poder trabajarlas ágilmente con el software de tratamiento cualitativo. Las citas se recogieron en fichas, clasificadas por autor y por obra. Ellas suman 8318 fragmentos de texto.

Con los once archivos de texto que recogen las citas seleccionadas de cada una de las obras estudiadas exhaustivamente, se ha configurado la unidad de análisis. Sobre esta base comenzó el tratamiento propiamente cualitativo de las citas.

Sobre ellas se llevaron a cabo dos niveles de estudio: por un lado un análisis a nivel del texto, destinado a aplicar a cada cita una serie de códigos lo que permitió luego manipularlas de modo dinámico, hallando relaciones conceptuales de interés. Luego se realizó un análisis a nivel conceptual, destinado a indagar las relaciones de sentido y significación que los textos presentan.

Análisis a nivel textual

Se ha realizado un tercer tratamiento de los textos seleccionados, aplicándole a cada una de las citas tomadas de ellos, unos códigos que permitieron el tratamiento cualitativo. En este caso se procedió de un doble modo en esta etapa. Dado que el contenido a codificar ya se lo conocía, se pudieron establecer previamente una serie de códigos que se esperaban hallar. Sin embargo, a medida que se avanzaba en el tratamiento de las citas, se advertían conceptos que, por su reiteración o por su importancia, merecían incluirse en este proceso de codificación (*botton-up*).

Mientras se realizaba el proceso de codificación se ha ido definiendo, revisando y ajustando una ficha para cada código. En ella se señaló: una definición breve y otra ampliada, en qué caso había de aplicarse y cuándo no y, finalmente, algún ejemplo. Con esto se buscó evitar ambigüedades en el proceso de codificación y circunscribir con claridad el alcance de cada código. (Cáceres, 2008, p. 66)

A pesar de ello, a lo largo del tratamiento de las once obras, si bien se ha intentado no exceder innecesariamente el número de códigos, es cierto que se ha visto la necesidad de incluir códigos nuevos a los iniciales. Ciertamente esta información se ha considerado de mucho valor potencial para la etapa de análisis siguiente. Luego, algunos códigos que no resultaron significativos, simplemente no se han considerado en etapas posteriores de trabajo. Inicialmente el proceso contaba con poco más de veinticinco códigos que se habían postulado a partir de los macrotemas y sus nociones implicadas (ver supra), al acabar se disponía de un centenar. En el Anexo 4 se advierten los códigos aplicados y sus frecuencias, en el Anexo 5 puede tomarse contacto con la totalidad del material codificado de las once obras estudiadas.

Al finalizar la codificación de cada capítulo, en cada obra, se realizó una red de las relaciones primarias halladas en él. En esta etapa las relaciones efectuadas mediante la configuración de *networks* a través del software Atlas.Ti, no incluían relaciones lógicas o conceptuales entre los códigos, cuestión que se realizó en la etapa de análisis siguiente. De este modo se obtuvieron 107 redes que permitían visualizar conexiones primarias entre códigos, es decir, entre conceptos de interés para esta investigación. (Ver Anexo 6) Lo que aún quedaba pendiente hasta aquí, era establecer qué tipo de relaciones existían entre ellos. Sobre esto se avanzó en la siguiente etapa de análisis conceptual.

Análisis a nivel conceptual

El punto de partida para el análisis de las relaciones conceptuales entre los códigos, tuvo relación con dos factores: por una parte se consideraron *a priori* unos pocos conceptos

relevantes que resultaban aglutinadores del resto, en el marco de la presente investigación; pero además a esta altura del trabajo ya se disponía del proceso de codificación, en el cual podían advertirse las frecuencias con que cada código ha aparecido a lo largo del análisis. Resultó que, como era de esperar, entre estos dos factores hubiera algunas relaciones.

De todos modos lo señalado precedentemente requiere un análisis cuidadoso, ya que la frecuencia con que aparecen aplicados algunos de los códigos puede verse influida por el volumen de alguna de las obras tratadas, lo que llevaría a una reiteración en el proceso de codificación en torno a algunos de ellos. Sobre este proceso puede consultarse el Anexo 4, donde se da cuenta de los códigos, su frecuencia en cada obra y los valores totales.

De ahí que, por un lado se tuvieron en consideración estos datos numéricos, al menos como una variable, pero por otro se procedió a considerar de qué modo se podrían vincular los códigos en relaciones de índole conceptual. De este modo se fueron agrupando los códigos unos con otros. De aquí se produjo una doble observación: algunos códigos que habían tenido muy baja frecuencia, en verdad tampoco guardaban relaciones conceptuales relevantes con otros, en esos casos resultó preferible descartarlos en este momento del análisis. Además se advirtió que otros códigos podrían incluirse en más de una de las agrupaciones buscadas, lo cual se comprendió como un elemento importante, ya que han sido estos los nexos entre unas y otras 'familias de códigos'.

El proceso descrito en los párrafos anteriores concluyó en la determinación de siete 'familias de códigos' que se organizan en torno a los siguientes tópicos:

- Conocimiento humano
- Estética
- Filosofía
- Hermenéutica
- Lingüística humana

- Nosotros político
- Persona

Cada una de esas 'familias de códigos' incluyó una nube de códigos no excluyente. Esto significa, como se dijo, que existen algunos códigos que son comunes a más de una familia, aunque se procuró reducir al máximo tal coexistencia. (Ver Anexo 4)

Al interno de cada una de estas 'familias de códigos' prosiguió el análisis conceptual. Para ello se construyeron mapas conceptuales, uno para cada familia. Como es sabido, el diseño de tales mapas ofrece la explicitación de las relaciones entre los conceptos (códigos, en este caso), bajo la perspectiva dinámica de un ajuste y rediseño constante durante el trabajo. Esto fue así a medida que se fue realizando la escritura del presente trabajo dado que los mapas conceptuales sirvieron de marco referencial que, de continuo, fue confrontado con las referencias y la bibliografía ampliatoria sobre la cuestión.

Una de las familias de códigos se ha configurado en torno a la noción de 'hermenéutica'. Los códigos asociados en esta familia se dejan ver en el diagrama (ver a modo de ejemplo la Ilustración 1). Estos códigos se han aplicado sobre 1292 citas. En la etapa de análisis conceptual se consideraron las relaciones significativas al interno de esa familia de códigos. Este proceso comenzó por la revisión de las *networks* generadas con Atlas.Ti. Se consideraron dos tipos de redes intercódigos: la primera de ellas, vinculaba los códigos aplicados en cada uno de los capítulos en cada obra (Ver Anexo 6), las otras redes ponen de relieve los conceptos asociados a cada código en la totalidad del análisis aplicado a las once obras estudiadas. (Ver Anexo 7) Estas últimas, de modo particular, permiten advertir cuáles han sido los códigos relacionados por los mismos autores. Advertidas todas esas relaciones, el software permite leer aquellas citas a las que se han aplicado simultáneamente dos o más códigos y, por medio de esta metodología, resulta viable la consideración exhaustiva de todo el material, sondeando las relaciones conceptuales intrínsecas propuestas por los autores. Además el software permite editar una salida con

todas las citas a las que se le aplicó cada código, ello da la posibilidad de ponderar el tenor que cada autor propone a cada uno de los conceptos que se están estudiando. Este proceso de análisis se efectuó para cada uno de los códigos que conforman la familia. El resultado de este proceso, una vez que se ha advertido la connotación de cada concepto, ha llevado a la redacción de un primer mapa conceptual donde se han explicitado las relaciones al interno de la familia de códigos. A medida que el proceso ha continuado y se han ido estudiando cada una de las familias, los mapas se fueron ajustando y redibujando. Este es un proceso dinámico que, probablemente, si se volviera a revisar en este momento, luego de haber acabado la investigación, seguramente volvería a arrojar nuevas representaciones.

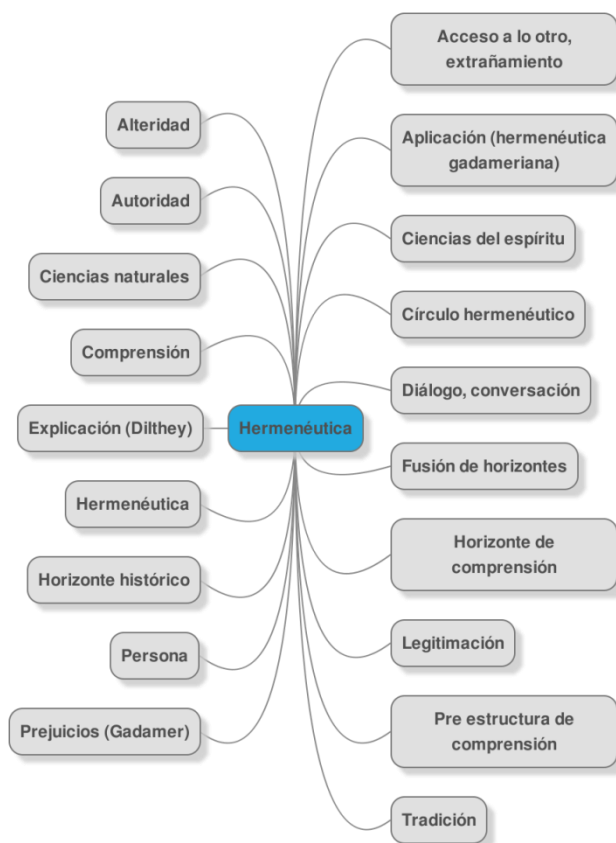


Ilustración 1: Familia de códigos

Solamente a modo de ejemplo se presenta aquí una de las instancias por la que ha pasado el mapa conceptual de la familia de códigos agrupados en torno a la noción de 'hermenéutica'. (Ver Ilustración 2 y todos los demás mapas en el Anexo 8).

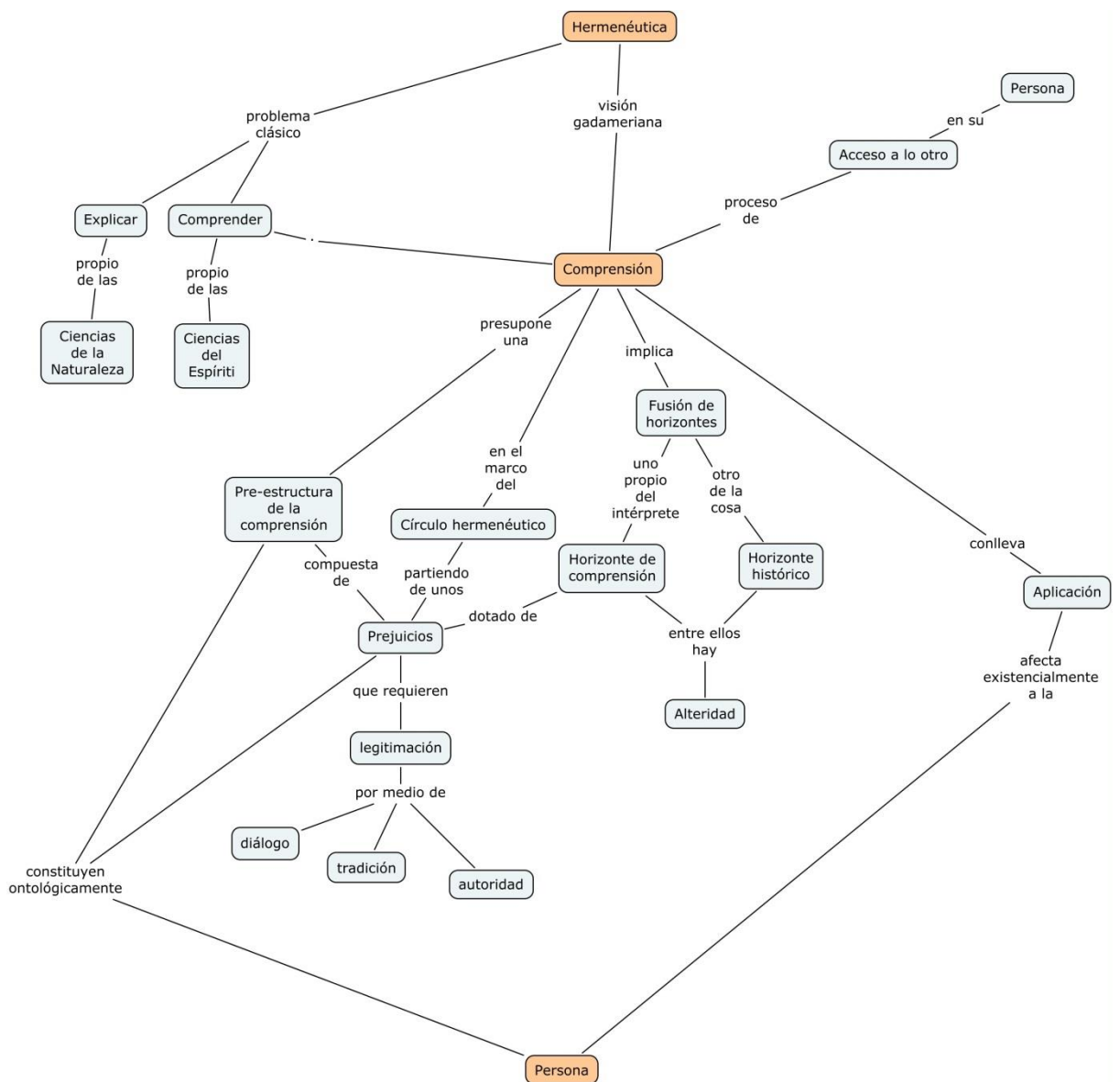


Ilustración 2: Proceso de análisis conceptual

Es probable que este mapa conceptual resulte algo más ilustrativo que la simple nube de códigos que se había presentado unas líneas más arriba, de todos modos, se presenta este segundo esquema solamente a modo ilustrativo respecto al procedimiento de investigación que se ha aplicado. Por medio del software utilizado, se han podido realizar búsquedas cruzando los códigos aplicados sobre la totalidad de las citas, obteniéndose de ese modo un cuadro de referencias detallado y exhaustivo de todos los lugares en los que los autores estudiados hacen alusión a tales temas. Esto ha redundado en un proceso

virtuoso, ya que permitió hacer una relectura selectiva por temas y por relaciones de temas, que fue de mucho valor para reflexionar sobre las cuestiones de interés.

El mismo itinerario se ha seguido con las siete familias de códigos que se han mencionado con anterioridad. Se omiten aquí cada uno de los diagramas para que ello no resulte abrumador y, porque como se ha manifestado, ello ha sido simplemente una etapa del proceso de análisis. La información completa puede revisarse en los Anexos.

Todo el procedimiento metodológico descrito aquí pretende reflejar las actividades llevadas adelante, sin embargo la comunicación de los hallazgos amerita la redacción explícita que se obtiene de la lectura de los aludidos mapas conceptuales donde se han esquematizado las relaciones conceptuales obtenidas del abordaje cualitativo de análisis de contenidos. Ello se lleva a cabo en la siguiente parte de este trabajo, en tanto que 'Resultados de la Investigación'.

A los efectos de documentar la presente investigación, se han configurado una serie de anexos que resultarán de carácter facultativo para quien desee recorrer los resultados del tratamiento cualitativo de las fuentes. Para ello pueden consultarse los anexos numerados entre el tres y el ocho. Algunos de ellos se encuentran desarrollados en estas páginas, sin embargo otros, debido a su extensión, han de consultarse en-línea. En cada uno de los anexos se brindan las indicaciones necesarias para su acceso.

Resultados de la investigación

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En las páginas que siguen se presentan los resultados de la investigación tomando como referencias para la exposición las hipótesis que se han asumido. Como ya se ha expresado en la sección referida a la metodología, el tratamiento para cada una de ellas es diferenciado y también hay alusiones a ello en cada lugar.

3.1. Primera Hipótesis. Nuevos desafíos para el aprendizaje basado en el desarrollo de competencias.

La primera de las hipótesis es: **Existe un desfase entre la dinámica social ‘compleja’ que caracteriza la vida humana actual y las competencias que los sistemas educativos se proponen desarrollar para brindar respuestas a la altura de dicha coyuntura.**

La presente investigación se ha propuesto abordar cuestiones de interés para los procesos de la educación superior en general, sin embargo, como se ha hecho referencia, se trata de un proyecto radicado en la Universidad de Deusto y, en ese contexto, se ha puesto particular atención al itinerario que se ha desarrollado en la última década en la educación superior europea. Sobre este punto hay documentación específica en el Anexo 1. Más allá de ello, lo que se trata en el conjunto de esta tesis, no desea circunscribirse a un abordaje local, de manera que se asumen las nociones de interés en términos generales ya que, ciertamente, el modelo de desarrollo de competencias y el aprendizaje centrado en el estudiante, son nociones que ocupan la atención pedagógica a nivel internacional. El análisis de los resultados de la investigación en torno a la Hipótesis 1, se presenta aquí estructurado en dos apartados. En primer lugar se presenta la noción de ‘aprendizaje basado en el desarrollo de competencias’ en el marco de estudios elaborados en diversas latitudes. Seguidamente en el párrafo titulado ‘Temas abiertos’ se ponen de relieve distintas consideraciones que destacan el aludido ‘desfase’ entre lo pretendido por este

modelo y las demandas sociales contemporáneas. Finalmente se exponen a modo de resultados, las evidencias que permiten corroborar la Hipótesis 1.

Aprendizaje en torno al desarrollo de competencias

La expresión 'competencias' se utiliza en diversos ámbitos y con énfasis de distinto tenor, según el contexto, el posicionamiento de quienes se refieren a ello y el momento histórico. Interesa aquí, realizar un abordaje de este concepto, procurando un recorrido amplio, para poder extraer de él su potencialidad máxima.

Una primera aproximación al concepto puede realizarse rastreando su etimología. Hay quienes han ensayado una búsqueda inicial en torno a algún antecedente griego, sin verdadero provecho. Aisladamente se advierte, por ejemplo, algunos esfuerzos "por encontrar las raíces de esta palabra en el griego antiguo, los primeros en la palabra *agon* que significa lucha, y los segundos en la raíz de la palabra *ikano*, cuyo derivado es *iknoumai*, que significa llegar. En todo caso, no hay evidencias de que la misma, en su sonido ni en su estructura, provenga directamente de este idioma." (Cádiz, 2012, p. 536)

El acceso etimológico es más viable al acercarse al ámbito del latín. Se puede advertir que

la palabra "competencia", según el Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana de Corominas (2006), comenzó a usarse a fines del siglo XVI, y aunque proviene del término latino *competentia* (que significa incumbencia, pericia, aptitud, idoneidad), su principal derivador es la palabra latina *competere*. Aquí *competere* nos recuerda que los prefijos *con-* y *com-* significan en latín "junto a", y la palabra *petere* significa "dirigirse a, pedir". Así, *competere* significa "ir al encuentro una cosa de otra", "ser adecuado". Además, ser adecuado se consigue preferentemente como "adecuar" en el Diccionario de la Lengua Española, y significa "proporcionar", "acomodar", "apropiar algo a otra cosa". De la palabra latina *competere* derivan los verbos "competer", "incumbir" y "pertenecer", cuyo significado más cercano es el de "estar investido de autoridad para ciertos asuntos". A su vez, de estos verbos deriva el adjetivo "competente", que significa "adecuado", "apto", "idóneo", "hábil" o "quien se desenvuelve con eficacia en un determinado dominio de la actividad humana". (Cádiz, 2012, p. 536)

Si bien “el término ‘competencia’ tiene una amplia polisemia, y es usado, de hecho, en disciplinas diversas, con significados muy específicos: como en biología, física, geología, ecología, lingüística, derecho, en la misma filosofía, etc. Por otro lado, su etimología latina no es unívoca, y tiene también una amplitud semántica más que interesante. Literalmente significa ‘recorrer junto con, caminar con, luchar junto a...’ y llamo la atención que tiene el mismo verbo raíz que re-petición: peti, ir, caminar, transitar” (Cullen, 2009, p. 115)

Más cerca del presente, el término que aquí se está considerando es utilizado por diversos sectores y autores, de modo que, por esas vías se va acercando al ámbito de la educación. Por ejemplo, “desde un enfoque lingüístico, Chomsky, caracteriza en 1957 el concepto de competencia al establecer la diferencia en la dicotomía básica de la estructura sintáctica del lenguaje; competencia (*competence*) y actuación (*performance*), en la que iguala la primera al conocimiento y dominio que el hablante u oyente tiene de su lengua, y a la segunda con el uso real que da a la lengua en situaciones concretas.” (Charría Ortiz, 2011, p. 137)

Por su parte

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en el documento DESECO (*Definition and Selection of competences*) define la competencia como: "La habilidad para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito y consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas", precisando que las competencias son sólo observables en acciones específicas. La competencia integra y relaciona las demandas externas, el contexto y las características personales, por lo que está fuertemente ligada a un contexto y a unos contenidos concretos. Los ambientes sociales y profesionales favorables y las instituciones y los recursos apropiados posibilitan y promueven el desarrollo de competencias efectivas. Hay que subrayar que el concepto de competencia suele referirse a capacidades, destrezas, habilidades o cualidades internas. (Riesco González, 2008, p. 85)

Riesco González (2008), citando a Zabalza, afirma que “El término ‘competencia’ alude a tres aspectos: a. El nivel de dominio que se posee en relación a algo. Se habla así de competencia lingüística, social, informática, profesional (o del profesional competente). Hay varios grados de dominio, desde el básico al especialista. b. Un dominio que implica la

capacidad para utilizar el conocimiento en actuaciones prácticas. c. Un dominio que abarca tanto dimensiones vinculadas al perfil de cada titulación como a dimensiones vinculadas a capacidades genéricas propias de la Educación Superior.” (p. 91)

Acercándose más aun al ámbito educativo, Carlos Cullen (2008) se pregunta “¿qué son las competencias? En términos de historia curricular es una categoría que reemplaza, fuertemente, a la de ‘objetivos educacionales’, que se había apoderado de la escena educativa a partir de la década del '70.” (p. 90). En ese contexto “la crítica a la ‘pedagogía por objetivos’, que lleva a hablar de una ‘pedagogía por competencias’, se basa en una crítica socio-política a los modelos eficientistas en educación. Las competencias permiten, en esta óptica, atender más a los sujetos concretos (con sus diferencias y saberes previos) y plantear la cuestión de la evaluación del aprendizaje con otros parámetros.” (Cullen, 2008, p. 90) En este sentido, puede considerarse “una definición más sutil de la eficiencia, que no busca ‘operacionalizar’ los fines, determinando ‘cambios de conducta deseables y observables’, sino que se preocupa más por desarrollar las habilidades y las destrezas para saber qué hacer ante cambios de desafíos y problemas, deseables y no deseables, observables y no observables” (ibídem)

En una sociedad sujeta a cambios constantes que, por otra parte, son extremadamente complejos de ponderar al mismo tiempo que acontecen, “las competencias son más relevantes porque se hacen cargo mejor de las necesidades sociales, formuladas hoy en términos de perfiles flexibles, tanto para la productividad como para la ciudadanía.” (Cullen, 2008, p. 91)

Por ello, Carlos Cullen (2009) propone que “plantear hoy la educación por competencias es un intento de respuesta posible a la crisis de la ecuación modernidad-educación, ante la crisis de los modelos ‘enciclopédicos’ y ‘tecnocráticos’.” (p. 114) Y ello “implica centrarse más en los sujetos (el capital humano) que en los conocimientos (modelo enciclopédico) o en las conductas (modelo tecnocrático). (...) entendimos, por fin, que

importan las competencias, más que los saberes aislados o las conductas controladas.” (Cullen, 2009, p. 118)

Antes de abrir este análisis a otras perspectivas, interesa atender alguna otra reflexión propuesta por Cullen al respecto. Desde la perspectiva de la filosofía de la educación

se trata de plantear las competencias no sólo en términos de desempeños eficientes, sino también de desempeños "correctos". Es decir toca necesariamente los fines de la educación. Las competencias no son, entonces, sólo un medio para lograr desempeños eficaces en la vida social y personal. Formar competencias es formar sujetos capaces de definir fines y medios, alternativas fundadas y estrategias diversas, capacidad, en última instancia, de evaluar desempeños a la luz de las posibilidades que vienen de las competencias adquiridas, y no de la demanda específica de determinados desempeños. Por eso la formación de competencias necesita intencionalidad educativa. No son una mera cuestión de desarrollo. (Cullen, 2008, p. 92)

Y en el mismo contexto filosófico, cabe también advertir “la difícil cuestión de si las competencias -que la escuela debe formar- se enseñan o sólo se desarrollan, se descubren o se construyen.” (Cullen, 2008, p. 92)

Abordar lo concerniente a la educación en torno al desarrollo de competencias, lleva también a considerar que este enfoque tiende en su horizonte a promover ‘personas competentes’. Esta acepción también es compleja.

Entre las múltiples objeciones que se han formulado en diversos momentos, lugares y escenarios a las propuestas que giran en torno a estos modelos, algunas de ellas –no pocas- han tenido lugar al vincular la noción de competencia al plano meramente laboral. Diversos autores han entendido que desarrollar competencias, es pensar en personas competentes para ocupar puestos de trabajo, con alta capacidad para cambiar de empleos, con posibilidades de desempeños eficientes y eficaces...

En la siguiente sección, se señalan varios temas abiertos respecto a la formación centrada en el desarrollo de competencias; sin embargo se advierte en buena parte de la bibliografía consultada que, a medida que el proceso de reflexión sobre esta noción en el

campo educativo ha ido madurando, el enfoque sobre ella se ha ido definiendo mejor, superando los planteos críticos radicales del primer momento. A pesar de ello, el asunto todavía tiene mucho camino por andar y, por ejemplo, la propuesta de este trabajo pretende sumar un paso más en esta dirección.

De modo que “no es solo la eficiencia del producto externo lo que permite hablar de una persona competente. Al respecto también se hacen necesarias las acciones perfectivas inmanentes que promueven ciertas actividades, y la contribución a la humanidad que favorece cierto buen desempeño.” (Cádiz, 2012, p. 541)

El enfoque que propone el desarrollo de competencias, procura de este modo:

Permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. Esta finalidad va más allá de todas las demás. Su realización larga y difícil, será una contribución esencial a la búsqueda de un mundo más habitable y más justo (Delors; citado por Cádiz, 2012, p. 542).

Es decir que

Las competencias educativas son el "plus" de subjetividad que la sociedad le pide a la escuela que "forme" en los individuos. Curricularmente, entonces, las competencias se definen como las complejas capacidades, integradas en diversos grados, que la escuela debe formar en los individuos, para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas. (Cullen, 2008, p. 93)

Para que ese ‘plus’ pueda desarrollarse efectivamente en cada persona, es que en el contexto europeo, la convergencia educativa ha implicado un conjunto de acciones que se potencian recíprocamente. Junto a la noción de desarrollo de competencias se ha puesto especial atención al hecho de que **el protagonista de todo aprendizaje ha de ser el mismo estudiante**. Por ello:

Frente al paradigma tradicional que centra el eje de la enseñanza sobre la tarea del profesor, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) promueve una teoría

basada en el supuesto de que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico. Aceptar este principio supone enfocar necesariamente los procesos de enseñanza desde una perspectiva distinta a la actual ya que el centro de la actividad pasa del profesor al estudiante. (De Miguel Díaz, 2005, p. 16)

En este sentido, las competencias se proponen como un marco de referencias que ayuda a que cada uno pueda desempeñar su papel en el proceso formativo. Para ello es importante que

La definición de las competencias debe estar explícita y de manera clara en el programa, de manera que el estudiante sepa qué se espera de él, aunque su grado y modo de concreción y exposición dependerá de cada asignatura. Esta tarea exige del profesor reflexión; no basta con poner un listado de competencias. La adquisición de competencias está muy ligada a la práctica. Aquí conviene que los profesores distingan distintos tipos de práctica: la práctica ligada al desarrollo de la asignatura *-in classroom*, podría decirse- la práctica ligada al ejercicio profesional -por ejemplo, contratos en prácticas o becarios en empresas- y el *practicum* propiamente dicho. La configuración del *practicum* debe ser tenida muy en cuenta en el diseño de cada asignatura, pues quizás algunas de las competencias profesionales que antes se adosaban al mismo, podrían ser desarrolladas previamente en este nuevo enfoque. (Riesco González, 2008, p. 95)

El rediseño de la educación ha requerido un abordaje total de aquello que cada titulación se propone, revisando los perfiles esperados para los egresados, la definición de las competencias pertinentes para ello y las estrategias de trabajo académico. De ello que

las competencias profesionales van unidas al concepto de perfil profesional, ya que como apunta Yañíz, C. (2004), 'el concepto de perfil profesional define la identidad profesional de las personas que, con una titulación académica, llevan a cabo una determinada labor' y por tanto, como afirma la autora, la relación de funciones y tareas profesionales ayuda a identificar la capacitación para llevarlas a cabo. De esta forma se traza un camino que une el concepto de perfil profesional con el de competencias profesionales, capacitación y por lo tanto con los planes académicos. (García Manjón, 2008, p. 5)

Esta nueva perspectiva educativa procura "modificar la actitud centrada en meramente aprobar y orientarla hacia el saber, hacia el conocimiento como algo valioso. Cambiar esta

perspectiva es, a nuestro entender, intentar desarrollar el valor de la orientación al conocimiento, a la búsqueda de la verdad, a la defensa de estos valores en cualquier circunstancia de sus vidas.” (Villa, 2008, p. 22)

Se puede hallar también la objeción de que “la noción de competencia apunta más a lo que el sujeto pueda hacer, que a lo que hace efectivamente.” (Cullen, 2008, p. 90) Sin embargo, como se señalaba más arriba, la reflexión al respecto ha ido zanjando esta dificultad. En estos momentos, la mayoría de la bibliografía coincide en que se entiende “por competencia el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores.” (Villa, 2008, p. 23) Expresado en otros términos “la noción de competencia que propone Perrenoud como ‘capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos’ ” (Aristimuño, 2004, p. 3)

De modo similar, Coll (2007) refiriéndose a Perrenoud, afirma que “ser competente en un ámbito de actividad o de práctica significa, desde este enfoque, ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas relacionados con dicho ámbito.” (p. 35)

La profesora María Elena Cano, de la Universitat de Barcelona, propone la justificación de los diseños curriculares por competencias, a partir de tres ejes: por una parte el estar inmersos en una sociedad del conocimiento, advirtiendo que ello conlleva el riesgo de una ‘intoxicación’ informativa, lo que requiere ser capaces de hallar la información pertinente en cada caso. Por otra parte, el carácter de sociedad compleja, demanda una formación que apueste por un ‘conocimiento integrado’, superando la súper-especialización y el reduccionismo que aísla y separa. Finalmente, propone lograr una formación integral que permita a las personas enfrentarse con una sociedad incierta. (Cfr. Cano, 2008, p. 2)

Como se tratará más abajo, una propuesta de aprendizaje centrado en el desarrollo de competencias, implica abordar diversas áreas, de modo que se hace necesario poner de relieve “la necesaria integración de distintos tipos de conocimientos (habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos factuales y conceptuales, motivación, valores, actitudes, emociones, etc.)” (Coll, 2007, p. 36) Entre ellas, toma un particular relieve “la adquisición de un tipo especial de competencias: las que convierten a un aprendiz en un aprendiz competente, las que están en la base de la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, las que permiten desarrollar las capacidades metacognitivas que hacen posible un aprendizaje autónomo y autodirigido.” (Ibídem).

El involucramiento de los estudiantes por un mayor protagonismo y la búsqueda de aprendizajes no meramente conceptuales, sino que movilicen a toda la persona, tienden a “crear una mayor conciencia y compromiso social entre los estudiantes universitarios, para que pongan sus capacidades y competencias al servicio de los demás y no sólo en su propio provecho o en beneficio de las enormes ansias de poder de las organizaciones empresariales que compiten en un mercado libre, cada vez más despiadado y globalizado” (Villa, 2008, p. 27)

Otro aspecto significativo del enfoque formativo que promueve el desarrollo de competencias tiene que ver con el carácter dinámico con que ellas son definidas y los diversos sectores que participan en tal proceso. Lo que equivale a decir que “desde una perspectiva amplia y compleja, la formación de competencias no es responsabilidad solamente de las instituciones educativas, sino también de la sociedad, del sector laboral-empresarial, de la familia y de la persona humana.” (Tobón, 2006, p. 16)

Ahora bien, cabe la pregunta “¿quién determina las competencias necesarias? El criterio de las exigencias de los desempeños, al ser éstos históricos y definidos socialmente, es el criterio de la demanda social.” (Cullen, 2008, p. 92)

En este sentido, una amplia variedad de estudios documenta investigaciones diversas por medio de las cuales se indaga la valoración que distintos sectores realizan sobre las competencias que han de requerirse para un mejor desempeño en distintos sectores de la sociedad, incluyendo los ámbitos laborales. En este campo se destaca el Proyecto Tuning, liderado por la Universidad de Groningen y la Universidad de Deusto. Este ha comenzado en el ámbito europeo (González & Wagenaar, 2006) y se ha extendido al continente latinoamericano (Beneitone, 2008; Esquetini Cáceres, 2013; Montaña López, 2013; Muñoz González, 2013; Fernández Guillermet, 2013; Soto Espinoza, 2013; Campos Rodríguez, 2013; Contreras Véliz, 2013; Guerrero Spínola, 2013; Arroyo Paniagua, 2013; Hanne, 2013; Beneitone, 2014; Rodríguez Cárdenas, 2013; Pedraza Aboytes, 2013; Miranda Barrios, 2013; Vélez González, 2014;) En ambos escenarios se ha investigado el parecer de académicos, estudiantes, graduados y empleadores, con relación a las competencias que estiman relevantes para diversas titulaciones. Las muestras alcanzadas en cada continente son amplias y diversas, proveyendo resultados de valor y significatividad orientadora para cada Universidad a la hora de trazar su propias acciones.

Revisando la documentación citada precedentemente, se aprecia que “la definición de Competencias, que da Tuning Europa, es la siguiente: las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión³, capacidades y habilidades. Fomentar las competencias es el objeto de los programas educativos. Las competencias se forman en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para diferentes cursos).” (Beneitone, 2008, p. 37)

En el Proyecto *Tuning* el concepto de las competencias trata de seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final

³ Este término ‘comprensión’, incluido en esta definición de competencia es posible de ser abordado bajo categorías hermenéuticas, como se tratará más adelante

de un proceso educativo lo cual enlaza con el trabajo realizado en educación superior. (...) las competencias se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. (Tuning Project, 2006, p. 15)

Lo expresado está de acuerdo con lo que “se pone de manifiesto en el Informe Delors (1966), el concepto de competencia integra los conceptos de saber, saber hacer, saber estar y saber ser, ya que cuando un individuo da respuesta a las diversas situaciones y tareas que se le plantean en el mundo laboral lo hace de una manera global en función de sus conocimientos y capacitación técnica así como de sus cualidades personales y actitudes sociales.” (De Miguel Díaz, 2005, p. 18)

Con el objeto de insistir en la pluralidad de enfoques respecto a las definiciones halladas respecto al concepto de competencia, además de los ya presentados se esbozan algunos más que sintetizan varios de los rasgos propuestos hasta aquí.

Por ejemplo Beneitone (2008) ofrece una acepción general, al decir que el concepto de competencia puede definirse “como las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida.” (p. 35) Pero profundiza esta expresión general, al afirmar que “las competencias son ‘complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas’ ” (Cullen, citado por Beneitone, 2008, p. 35)

En el mismo contexto, se propone que el desarrollo de competencias “plantea la formación integral que abarca conocimientos (capacidad cognoscitiva), habilidades

(capacidad sensorio-motriz), destrezas, actitudes y valores. En otras palabras: saber, saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, sin dejar de lado saber vivir en comunidad y saber trabajar en equipo” (Beneitone, 2008, p. 36)

Avanzando aún más, cabe la pregunta:

Pero ¿de qué modo se da la competencia? ¿Cómo se relacionan sus componentes? Se entiende que la competencia como constructo con antecedentes complejos es “una manifestación transversal de los componentes actitudinal, técnico, procedimental y social”, que si no concluyen estos cuatro componentes no podríamos estar hablando del logro de una competencia, sino de un componente particular. Es precisamente este rasgo el que demanda el cambio curricular. Ya no puede hablarse de un contenido adquirido o no, sino de una aplicación contextualizada, transferida a una situación de aprendizaje-evaluación concreta. (García San Pedro, 2009, p. 15)

Para poder organizar pertinentemente el aprendizaje en torno al desarrollo de competencias, el proceso de análisis condujo la reflexión hacia la distinción de dos tipos particulares de competencias a trabajar en la educación superior. Por una parte, la formación específica que caracteriza a cada uno en el marco propio de su disciplina, pero también, por otra parte, hay un conjunto de competencias genéricas que pueden ser comunes a todos los estudiantes más allá de la especificidad de su profesión. En este sentido:

El ABC [Aprendizaje basado en competencias] consiste en desarrollar las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las competencias específicas (propias de cada profesión) con el propósito de capacitar a la persona sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente. (Villa, 2008, p. 30)

Ambos tipos de competencias se articulan para llevar adelante la formación propia de cada titulación y se definen en el marco de las particularidades de cada Universidad. Lo cierto es que, en cada caso, se “requiere necesariamente partir de un perfil académico-

profesional que recoja los conocimientos y competencias que se desea desarrollen los estudiantes que estén realizando un determinado tipo de estudios.” (Villa, 2008, p. 30)

En este sentido, “se entiende por competencias específicas aquellas que le aportan una cualificación profesional concreta al individuo, es decir, saberes y técnicas propias de un ámbito profesional específico.” (De Miguel Díaz, 2005, p. 19). De aquí que

Frente a enfoques -que podemos llamar tradicionales- de los programas de formación centrados en la adquisición de los conocimientos, "la pedagogía orientada hacia la adquisición de competencias no se centra sobre lo que el alumno deberá saber al concluir una materia o ciclo sino sobre las acciones que tendrá que ser capaz de efectuar después de haber superado un periodo de aprendizaje". Lo que implica que sólo a través del desempeño de una actividad profesional podamos estimar la amplitud y nivel de las competencias adquiridas por un alumno. Este supuesto exige un giro fundamental tanto en la metodología de enseñanza como en los sistemas de evaluación a utilizar en la enseñanza universitaria. (De Miguel Díaz, 2005, p. 19)

Por otra parte las competencias genéricas o transversales son aquellas que cualquier estudiante ha de manejar para un pertinente desempeño de diversas situaciones propias de la formación superior. Dado el especial interés que revisten ellas para este estudio, se citará *in extenso* algunas de las notas que definen a este tipo de competencias. En particular se seguirá el análisis realizado por Villa (2008).

En términos generales las competencias genéricas aspiran a ser:

consistentes con los principios de los derechos humanos y los valores democráticos. Actualmente, se insiste desde diversas instituciones culturales, religiosas, sociales y políticas en la necesidad de promover determinados valores democráticos, el respeto a las ideas y creencias de las personas, el respeto hacia la cultura y costumbres de otros pueblos, etc.

Las competencias transversales desarrollan la capacidad individual para una buena y exitosa vida. Las competencias genéricas deben desarrollar las competencias básicas que ayuden a las personas a satisfacer sus necesidades personales; consistentes con una ética e incluyendo en el concepto de éxito en la vida, las relaciones con los demás, con el entorno físico y social. Este enfoque es alternativo a considerar las competencias predominantemente desde una perspectiva de productividad y competitividad.

Las competencias genéricas no son incompatibles con la diversidad individual y social. El concepto de competencias asume que tanto los individuos como las sociedades muestran características distintas y mantienen variados estilos de vida, costumbres y enfoques de la vida. Es importante, para elaborar las competencias desde un nivel relativamente abstracto, reconocer que su desarrollo y aplicación puede tomar muchas formas dependiendo de factores individuales y sociales. (Villa, 2008, p. 43)

Además se añaden aquí algunas características a contemplar en la definición y consideración de las competencias genéricas, tales como:

Las competencias genéricas son integradoras de las capacidades humanas. Una competencia genérica o transversal no debe dissociar el conocimiento de los valores y actitudes de su uso. Contrariamente, debe integrar el conocimiento con las habilidades personales y sociales y considerarlo desde el punto de vista ético y social. Aprendemos y nos desarrollamos no únicamente para beneficio personal sino también para el desarrollo y beneficio de los demás.

Las competencias desarrollan la autonomía de las personas. No cabe duda, que una persona competente es una persona con autonomía personal, laboral y profesional. Las competencias deben favorecer en su grado máximo la autonomía de la persona y su capacidad de decisión y actuación personal.

Las competencias desarrollan la significatividad del aprendizaje. Las competencias conllevan en su germen la potenciación del aprender a aprender, que es la base de la adquisición y desarrollo de cualquier competencia. Las personas que no son capaces o tienen dificultades para aprender a aprender de forma autónoma no logran las condiciones básicas para llegar a ser verdaderamente competentes. (Villa, 2008, p. 44)

Los autores aludidos definen tres grupos de competencias genéricas, a saber:

Competencias instrumentales: son aquellas que tienen una función de medio. Suponen una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional. Incluyen destrezas en manipular ideas y el entorno en el que se desenvuelven las personas, habilidades artesanales, destreza física, comprensión cognitiva, habilidad lingüística y logros académicos.

Competencias interpersonales: suponen habilidades personales y de relación. Se refieren a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado y aceptando los sentimientos de los demás, posibilitando la colaboración en objetivos comunes. Se relacionan con la habilidad para actuar con generosidad y comprensión hacia los demás, para lo cual es requisito previo conocerse a uno mismo. Estas destrezas implican capacidades de objetivación,

identificación e información de sentimientos y emociones propias y ajenas, que favorecen procesos de cooperación e interacción social.

Competencias sistémicas: suponen destrezas y habilidades relacionadas con la totalidad de un sistema. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo. Estas competencias incluyen habilidad para planificar cambios que introduzcan mejoras en los sistemas entendidos globalmente y para diseñar nuevos sistemas. Requieren haber adquirido previamente las competencias instrumentales e interpersonales. (Villa, 2008, p. 24)

En la obra que se está analizando (Villa, 2008), los autores distinguen diversos niveles de logro de cada competencia, los que suelen estar definidos en relación a estos criterios:

1. El nivel básico se refiere al conocimiento que el estudiante posee, necesario para desarrollar la habilidad pretendida. Este conocimiento puede hacer referencia a datos, hechos, características, principios, postulados, teorías, etc. También puede ser un primer paso de autoevaluación, que permite a la persona conocer su nivel inicial en la competencia.
2. El segundo nivel es el modo en que aplica el conocimiento o la destreza en diferentes situaciones. (Analiza, resuelve, aplica, enjuicia, clarifica, etc.)
3. El tercer nivel indica el modo en que la persona es capaz de integrar la destreza o habilidad en su vida (o en alguna faceta: académica, interpersonal, social, laboral, etc.) y es capaz de demostrar su habilidad. La característica esencial de este nivel es el uso que la persona hace de la competencia. La competencia puede referirse al ámbito instrumental, interpersonal o sistémico, según una tipología de competencias. En otras taxonomías, los ámbitos son denominados con otras etiquetas: metodológicas, tecnológicas, etc. (Villa, 2008, p. 48)

Resulta relevante y de particular interés para esta indagación “la interpretación como competencias para la vida de la expresión inglesa *skills for life*... Las *skills*, o destrezas, que pretende medir la prueba PISA se han difundido en el ámbito educativo como competencias básicas identificadas, de forma simple en este caso, con la capacidad de los alumnos para aplicar los conocimientos adquiridos en la escuela a la resolución de problemas en la vida real.” (De la Orden, 2011, p. 8) En otros términos, uno de los temas innovadores que habría de estimular la formación centrada en el desarrollo de competencias, es la posibilidad de que ellas sean ‘transferibles’, es decir, impliquen la posibilidad de aplicar las competencias a

situaciones diversas. Ello conlleva íntima relación con el ‘aprendizaje a lo largo de la vida’ ya que, por una parte aquello en lo que una persona es competente es algo que perdura con el paso del tiempo y, por otro, el encuentro de situaciones nuevas, suscita la necesidad de profundizar o desarrollar nuevas competencias.

Temas abiertos

La noción de competencia, como ya se ha hecho referencia más arriba, ha sido en sí misma polémica y se han generado en su entorno largos debates y propuesto diversas objeciones. Se han leído expresiones como: “El nuevo vocabulario, que incluye términos como ‘competencia’, ‘resultados del aprendizaje’, ‘acumulación de créditos’, ‘perfiles de aprendizaje’ y se refiere a los estudiantes como ‘productos’ ” (Barnett, 2001, p. 70)

El paso del tiempo, ha permitido reelaborar el alcance de este término, para situarlo en el contexto de lo que quiere significar propiamente para el quehacer educativo. De algún modo se podría decir que, quienes han ido siguiendo este debate entre los años noventa y el presente, son testigos de una innovación semántica para este concepto, ya que se ha ido configurando una nueva acepción para el término ‘competencia’ en referencia al plano de la educación. Esta nueva significación, así y todo, es amplia y da lugar a múltiples matices, tal como se ha presentado en el apartado anterior. Ciertamente carece de lugar continuar discutiendo en este momento el vínculo entre la noción de competencia académica y la competencia restringida al plano laboral. A pesar de que se ha configurado un sentido propio para esta noción, de todos modos quedan varios temas abiertos, algunos de los cuales se quieren problematizar aquí.

Uno de los temas que interesa reseñar guarda relación con la dinámica de la educación contemporánea de alcance masivo. La organización a gran escala de los sistemas educativos nacionales, en todos los niveles, ha resultado un proceso inevitable a la hora de atender un número creciente de estudiantes. Esta es una excelente noticia: la formación tiene un alcance muy amplio, incluso la formación superior. Esta organización,

sistematización y burocratización de los sistemas educativos, pretende atender a las nuevas demandas de servicios educativos. En este escenario surge el EEES y todo el proceso de convergencia propio de la UE que ya se ha descrito (Ver Anexo 1). Un problema asociado a ello puede ser que “en términos de ‘competencias’ desgajadas de los contextos socioculturales de adquisición y de uso puede dar lugar a un proceso de homogeneización curricular que acabe ahogando la diversidad cultural.” (Coll, 2007, p. 37)

Este riesgo ha sido contemplado desde el comienzo, ya que se lee en diversos sitios que el EEES no pretende sino un marco de transparencia y convergencia que facilite el encuentro y el intercambio. Cada país es responsable de diseñar sus propuestas formativas específicas y, en este sentido, preservar y desarrollar aquello propio y significativo de su contexto cultural local. Un papel similar tiene cada Universidad, a la hora de diseñar sus titulaciones, definiendo las competencias que ellas han de promover en los estudiantes.

Ciertamente que en estas últimas décadas, “la puesta en práctica de los cambios que plantea el proceso de convergencia conlleva, por tanto, un cambio en la concepción del papel que desempeña el profesorado, lo que le genera una sensación de incertidumbre” (Álvarez-Rojo, 2011, p. 2)

De todos modos, avanzando todavía un paso más en esta dirección, el problema sigue siendo tal, porque incluso en el nivel de una dada titulación “las competencias, sean del orden que fueren, seguirán siendo comportamientos y capacidades para actuar de maneras deseadas y definidas por otros.” (Barnett, 2001, p. 122) En este punto se genera una tensión inevitable. Las propuestas curriculares refieren a una serie de resultados esperados como fruto del proceso académico. Se trata de estándares de alcance general. ¿De qué modo evaluar si ellos son alcanzados por cada graduado? Todo proceso de evaluación se halla siempre sesgado por diversas contingencias, lo que lo hace capaz de denotar algunos aspectos, pero el alcance global que implica el dominio de una competencia (saber, saber hacer, saber ser, ...) resulta muy difícil de poder ser medido. De allí que “es necesario poner en duda el papel de los resultados en la educación superior.” (ibídem)

Con respecto a esto, el problema se hace aún más delicado, cuando se incluyen en él cuestiones menos fácticas y más axiológicas. “Aquellos que cuestionan seriamente dicho planteamiento consideran que la formación en competencias es limitada, ya que sólo es para los aspectos técnicos y el trabajo, soslayando el aspecto socio-humanístico y, además, constituye una aproximación pragmática y eficientista, con escaso énfasis en la formación para la vida, en el desarrollo de habilidades que impliquen pensamiento crítico y reflexivo, y la exigua relación entre los aspectos esencialmente teóricos y los prácticos.” (Irigoyen, 2011, p. 261)

Esta discusión da lugar a otro de los temas abiertos que podría esgrimirse suscribiendo el reclamo por el cual “la sociedad le transmite a la educación superior que, la preparación académica no resulta suficiente para afrontar la Vida.” (Barnett, 2001, p. 39) Frente a ello cabe la pregunta: “¿Podemos concebir una educación superior para la vida como algo diferente de una educación superior para el trabajo?” (Barnett, 2001, p. 48) La persona que participa de los procesos de la formación superior es una. De ahí que no tiene sentido pensar como ‘algo diferente’ a esos ámbitos de la formación. Quizá la cuestión podría reformularse y plantearse en términos de si la educación superior ha de comprender solamente competencias en vistas al desempeño laboral.

Frente a ello se puede asumir que “la educación superior debería permitir a los individuos armar un conjunto de proyectos de vida. Sería una combinación de cuestiones intelectuales y éticas y daría a las personas la capacidad de concebir un conjunto de proyectos moralmente defendibles y las capacidades para llevarlos a cabo.” (Barnett, 2001, p. 117) Y profundizando esta noción:

Una educación superior para la vida no dejaría de lado la razón instrumental, ya que esta forma parte de la vida, pero daría el espacio necesario a otras formas de la razón, como la interpersonal, la crítica y la estética, aunque ellas no constituyan la tendencia principal de la sociedad moderna. (...) En una educación superior para la vida, el concepto de resultados tendría un espacio limitado o ningún espacio. (Barnett, 2001, p. 117)

En los párrafos siguientes se retoman algunas expresiones propuestas por la obra, ya clásica, de Barnett (2001) a los efectos de avanzar en temas de interés para esta investigación.

El punto de partida puede ser asumir que “la sociedad del aprendizaje genera más y más información. En consecuencia, solemos escuchar frases como ‘la sociedad de la información’ o ‘la sociedad del conocimiento’, pero no otras como ‘la sociedad de la comprensión’ o ‘la sociedad de la sabiduría’.” (Barnett, 2001, p. 69) Al parecer, en principio:

Las ideas de competencia, resultados, desempeños y actividades no encajan bien con la comprensión. Resulta tentador decir que esta no es observable, mientras que las otras ideas son características de las realizaciones humanas. Sin embargo, se trata de una distinción demasiado simple y no del todo adecuada. La comprensión se da a conocer en los desempeños. Sin embargo, podemos entender algo sin mostrar al mundo que comprendimos. (Barnett, 2001, p. 113)

La última afirmación pone de relieve la complejidad de este asunto. El ‘problema de la comprensión’ involucra a la persona en su totalidad, de modo que evaluar o medir su alcance requiere un número de variables que excede toda pretensión. Sin embargo se puede avanzar en alguna dirección y, en esta investigación, se recurrirá a la Hermenéutica filosófica como puerta de acceso a algunos de los campos de interés.

Por ejemplo, avanzando en este asunto, Barnett (2001) afirma que “una comprensión completa requiere de la comprensión de las comprensiones⁴ de los individuos.” (p. 114) y ello es un tema de interés hermenéutico.

Las ‘Competencias genéricas’, tienen el cometido de desarrollar cuestiones de índole general y comunes a todo estudiante superior, al margen de su disciplina específica. Muchas de ellas contribuyen a disponer a las personas en campos fundamentales para la vida adulta en sociedad. Sin embargo, “es posible que los distintos tipos de habilidades comunicativas y analíticas que la mayor parte de las disciplinas requieren sean excesivamente estrechos y de limitado valor en el amplio e interpersonal mundo de la vida.”

⁴ Nótese en esta expresión la noción implícita de una ‘metacompetencia’, asunto que se tratará más adelante

(Barnett, 2001, p. 119) Por el contrario, “‘Comprensión’ es un término difícil para quienes sustentan una perspectiva de la educación basada en la competencia. (...) sostendré que, en la educación superior, el de comprensión es un concepto fundamental e irreductible.” (ídem, p. 145)

El ‘problema de la comprensión’, tiene implicancias muy amplias. Barnett (2001) considera que “se busca el operacionalismo, propio de la competencia y no el aspecto crítico propio de la comprensión.” (p. 153) Es que “por cerebral y abstracta que parezca en la verdadera comprensión siempre hay un componente vital. La comprensión invade el mundo de la vida.” (p. 154)

“Dado que la comprensión es personal y debe ser patrimonio del individuo, es imposible predecir de antemano la comprensión que un estudiante configurará.” (Barnett, 2001, p. 159) Pero ciertamente, “la propia comprensión es una comprensión de la comprensión de los demás y, al mismo tiempo, es válida como comprensión porque entra en resonancia con la comprensión de los otros.” (ídem, p. 147) De aquí que el autor afirma que “la comprensión tiene un carácter dialogístico.” (ídem, p. 157)

Finalmente, hay dos conceptos relacionados con la comprensión que también aborda Barnett. Por una parte el de ‘madurez intelectual’. Respecto a ella, dice:

La madurez intelectual se refiere a un estado de seguridad intelectual. Los estudiantes llegan a este estado cuando 1) son capaces de expresar sus ideas; 2) son capaces de respaldar esas ideas con razones; 3) son capaces de identificar razones que las contradicen; 4) están dispuestos a ceder y a modificar sus posiciones pero 5) solamente a partir de razones más fuertes. Los componentes de la madurez intelectual, por lo tanto, son el compromiso (respecto de la propia posición y de las razones que la sustentan), la fortaleza (para no ceder excepto que exista una razón más poderosa), la humildad (para estar preparado a ceder una posición con la cual estamos comprometidos), la curiosidad (para seguir buscando posiciones contrarias) y apertura (ser sensibles a la posibilidad de que los argumentos en contra provengan de orientaciones inesperadas). La condición pedagógica en que puede producirse esta madurez intelectual es el espacio intelectual. (...) El concepto de la madurez intelectual también se relaciona con el de comprensión. (Barnett, 2001, p. 188)

El otro tema al que hace referencia es a que: “Si la noción de sabiduría parece extraña como descripción para los ‘resultados del aprendizaje’ en la universidad, quiere decir que la relación del estudiante con sus estudios es muy limitada.” (Barnett, 2001, p. 213)

Sintetizando lo tratado:

la reinterpretación de las demandas recibidas por la universidad; el diálogo entre los diferentes agentes; una evaluación argumentada, rigurosa y válida; junto con la comprobación de las implicaciones y de la validez del conocimiento construido sobre el tema que nos ocupa, constituyen excelentes recomendaciones para incorporar nuevos enfoques a la enseñanza universitaria y para tomar las mejores decisiones sobre el modo de hacerlo. Una evaluación ética del proceso es la garantía de calidad del mismo, el antídoto para las resistencias estériles y la oportunidad de generar estrategias que den forma a las resistencias constructivas. (Yañiz, 2005, p. 38)

Resultados frente a la Hipótesis 1

La hipótesis 1 postula: **Existe un desfase entre la dinámica social ‘compleja’ que caracteriza la vida humana actual y las competencias que los sistemas educativos se proponen desarrollar para brindar respuestas a la altura de dicha coyuntura.**

Para resumir los resultados de la exposición precedente cabe apreciar los esquemas que se proponen seguidamente. En el primero de ellos se reúnen las características que los autores estudiados han señalado como definiciones intrínsecas a la noción de competencia.

La noción de competencia implica...	
Habilidad para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito y consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas	
que tales respuestas han de ser observables en acciones específicas	
integra y relaciona las demandas externas, el contexto y las características personales	
Se relaciona con un determinado nivel de dominio que se posee en relación a algo	
Implica desarrollar las habilidades y las destrezas para saber qué hacer ante cambios de desafíos y problemas	(*)

Las competencias no son, entonces, sólo un medio para lograr desempeños eficaces en la vida social y personal. Formar competencias es formar sujetos capaces de definir fines y medios , alternativas fundadas y estrategias diversas, capacidad, en última instancia, de evaluar desempeños a la luz de las posibilidades que vienen de las competencias adquiridas, y no de la demanda específica de determinados desempeños	(*)
No es solo la eficiencia del producto externo lo que permite hablar de una persona competente	
Permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus <i>capacidades de creación</i> , lo que implica <i>que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal</i> .	(*)
es el propio estudiante el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico	(*)
Lo que convierte a un aprendiz en un aprendiz competente, está en la base de la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida	
Desarrollar las capacidades metacognitivas que hacen posible un aprendizaje autónomo y autodirigido	(*)
el concepto de competencia integra los conceptos de saber, saber hacer, saber estar y saber ser , ya que cuando un individuo da respuesta a las diversas situaciones y tareas que se le plantean en el mundo laboral lo hace de una manera global en función de sus conocimientos y capacitación técnica así como de sus cualidades personales y actitudes sociales	(*)
capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida	(*)
saber, saber hacer en la vida y para la vida , saber ser , saber emprender, sin dejar de lado saber vivir en comunidad y saber trabajar en equipo	(*)
una manifestación transversal de los componentes actitudinal, técnico, procedimental y social	
El ABC [Aprendizaje basado en competencias] consiste en desarrollar las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las competencias específicas (propias de cada profesión) con el propósito de capacitar a la persona sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente	(*)
desarrollan la capacidad individual para una buena y exitosa vida	(*)
deben desarrollar las competencias básicas que ayuden a las personas a satisfacer sus necesidades personales ; consistentes con una ética e incluyendo en el concepto de éxito en la vida , las relaciones con los demás, con el entorno físico y social	(*)

no debe dissociar el conocimiento de los valores y actitudes de su uso	
Las competencias deben favorecer en su grado máximo la autonomía de la persona y su capacidad de decisión y actuación personal	(*)

Cuadro 1. Síntesis características de las competencias. Fuente: Elaboración propia

En el cuadro precedente (Cuadro 1) se han resumido características señaladas por diversos autores expuestos en la sección anterior, como aproximación a la noción de competencia académica. En el mismo se han destacado en negrita y marcado en la columna derecha con (*) aquellas nociones constitutivas del concepto de competencia que, en sí mismo, por su complejidad, interesa abordar en esta investigación, en particular en el contexto de la Hipótesis 1 que aquí se considera.

Se ha analizado con atención la obra de Villa (2008) “Aprendizaje basado en competencias”, ya que se trata de un estudio en profundidad de las competencias genéricas que, en el siguiente cuadro, se resumen:

Cuadro de competencias genéricas		
Instrumentales	Cognitivas	Pensamiento analítico Pensamiento sistémico Pensamiento crítico Pensamiento creativo Pensamiento reflexivo Pensamiento lógico Pensamiento analógico Pensamiento práctico Pensamiento deliberativo Pensamiento colegiado
	Metodológicas	Gestión del tiempo Resolución de problemas Toma de decisiones Orientación al aprendizaje Planificación
	Tecnológicas	Uso de las TICs Gestión de bases de datos
	Lingüísticas	Comunicación verbal Comunicación escrita Comunicación en lengua extranjera

Interpersonales	Individuales	Automotivación Diversidad e interculturalidad Adaptación al entorno Sentido ético
	Sociales	Comunicación interpersonal Trabajo en equipo Tratamiento de conflictos y negociación
Sistémicas	Organización	Gestión por objetivos Gestión de proyectos Orientación a la calidad
	Capacidad emprendedora	Creatividad Espíritu emprendedor Innovación
	Liderazgo	Orientación al logro Orientación al liderazgo

Cuadro 2. Clasificación de Competencias genéricas. Fuente: Villa (2008)

También se han considerado los estudios llevados a cabo en el marco del Proyecto Tuning. El cuadro siguiente esquematiza las competencia genéricas abordadas:

Competencias instrumentales	Capacidad de análisis y síntesis Capacidad de organizar y planificar Conocimientos generales básicos Conocimientos básicos de la profesión Comunicación oral y escrita en la propia lengua Conocimiento de una segunda lengua Habilidades básicas de manejo del ordenador Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas) Resolución de problemas Toma de decisiones
Competencias interpersonales	Capacidad crítica y autocrítica Trabajo en equipo Habilidades interpersonales Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas Apreciación de la diversidad y multiculturalidad Habilidad de trabajar en un contexto internacional Compromiso ético
Competencias sistémicas	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica Habilidades de investigación Capacidad de aprender Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) Liderazgo Conocimiento de culturas y costumbres de otros países Habilidad para trabajar de forma autónoma Diseño y gestión de proyectos Iniciativa y espíritu emprendedor Preocupación por la calidad Motivación de logro

Cuadro 3. Clasificación de Competencias genéricas. Fuente: Tuning Project. (2006).

Una de las primeras observaciones que se desea proponer aquí surge como resultado de comparar el Cuadro 1 con los Cuadros 2 y 3. En el primero de ellos se ha destacado en las líneas identificadas con (*) ciertas notas particulares que definen a las competencias, conforme a los autores estudiados. Un buen número de esas características propias de las 'competencias académicas' no resultan 'directamente' atendidos por los grupos de competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) aludidas en los Cuadros 2 y 3. A modo de ejemplo puede hacerse referencia a que la formación centrada en el desarrollo de competencias ha de incluir la intención de que el estudiante se involucre desde su 'propio proyecto personal', siendo ese al marco desde el cual 'sepa qué hacer' ante desafíos y problemas cambiantes, como los que pueden presentarse en el ámbito académico (o profesional, o vital), para lo cual ha de 'asumir sus responsabilidades'. También hay alusiones a 'saber ser y saber estar', y a la resolución de diversas 'situaciones de la vida'. Todo ello se refiere en otro lugar como competencia para 'saber vivir' y como 'integración de las propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesional'. También se hace referencia a la 'satisfacción de las necesidades personales', la actitud ética, la 'capacidad de decisión y actuación personal', hechos que han de concurrir en un cierto tipo de 'éxito en la vida'.

Como puede advertirse las competencias genéricas sintetizadas en los Cuadros 2 y 3, *por sí solas y aisladamente* no se encaminan en la dirección que reclaman estas características enunciadas como logros esperados del desarrollo de competencias. Pero también es oportuno señalar que, la concomitancia de algunas de esas competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, pueden efectivamente realizar sus aportes en la dirección aquí tratada. Una limitación hallada en el modelo así presentado es su capacidad de integración y su expresa alusión a algunas de las notas referidas en el párrafo anterior.

Además ha quedado fundamentado en el apartado precedente denominado 'Temas abiertos', en el cual se han recogido apreciaciones de varios autores, algunos de los límites

y cuestiones no suficientemente atendidas desde el modelo de desarrollo de competencias en su versión actual.

Lo expresado aquí permite corroborar lo postulado en la Hipótesis 1. Dado que los sistemas de formación intentan atender a las necesidades halladas en el ámbito donde se implementan, entonces efectivamente lo aquí mostrado pone de relieve que **existe un desfase entre la dinámica social ‘compleja’ que caracteriza la vida humana actual y las competencias que los sistemas educativos se proponen desarrollar para brindar respuestas a la altura de dicha coyuntura.** La expresión ‘desfase’ no implica ‘contradicción’ o ‘impertinencia’, sino aquello descrito en estas últimas páginas, donde se señala que para superar el sinsentido que genera, en muchas situaciones, la complejidad; ha de atenderse de modo explícito el desarrollo de unas ‘Competencias semánticas’, es decir, acciones que atiendan de modo directo lo relativo a los procesos de interpretación y comprensión, llevando a la persona desde la significación al sentido.

3.2. Segunda Hipótesis. Aportes que la hermenéutica puede realizar al campo educativo.

La segunda hipótesis de esta investigación es que: **La Hermenéutica, en tanto disciplina filosófica, es el ámbito apropiado para reflexionar sobre cuestiones relativas al problema de la comprensión e interpretación y las relaciones que ello guarda con la significatividad existencial.**

En la segunda parte de este trabajo se ha presentado la metodología que se utilizó en esta investigación. Se han expresado las razones por las cuales se adoptó una *metodología cualitativa de análisis de contenido*, exponiéndose con detalle, el modo en que ella se aplicó a las fuentes seleccionadas. El resultado de ese proceso fue la recopilación de todos los lugares donde los autores estudiados se han referido a los temas de interés para esta investigación, lo que se logró mediante la aplicación de códigos (Ver Anexo 4), *networks* (Ver Anexos 6 y 7) y, finalmente, la definición de familias de códigos y la relación entre ellos,

estudiada mediante mapas conceptuales. (Ver Anexo 8). Este proceso fue exhaustivo, en el sentido de que pretendió aplicar una metodología que permitiera un abordaje completo e integrado de las nociones relevantes para este trabajo. Ello se vio plasmado, por una parte, en un conjunto de relaciones fundamentales entre los conceptos de interés y, por otro, en la compilación de todas las citas halladas en las obras estudiadas, en las que los autores aluden a cada tópico. (Ver Anexo 5).

Para poder avanzar en las consideraciones innovadoras de esta tesis, el paso siguiente consiste en exponer los resultados que se derivan del estudio cualitativo que se ha descrito. Para ello se han de destinar las siguientes páginas procurando un tratamiento detallado de las principales nociones hermenéuticas que resultan de valor para fundamentar las Competencias semánticas. Este recorrido se efectúa yendo de lo general a lo específico. Se comienza proponiendo el alcance de la noción de Hermenéutica filosófica y sus vínculos con la educación; y presentando a los autores más reconocidos en esta materia, dando las razones de preferencia de algunos de ellos para esta investigación. Allí podrá advertirse que resulta ser una cuestión capital para esta disciplina el tratamiento del problema humano de la comprensión–interpretación. Seguidamente se aborda el problema de la comprensión humana, bajo las siguientes cuestiones:

- La comprensión humana en perspectiva ontológica,
- como proceso lingüístico,
- como un proceso que afecta a la persona humana, y
- como una cuestión central en los procesos educativos.

Como ya se discutió más arriba, dado el tenor filosófico de esta sección, aquí se pondrá la atención en el abordaje especulativo y argumentativo, a partir de los resultados del estudio cualitativo efectuado.

Hermenéutica y educación: La Hermenéutica como saber filosófico

Para iniciar esta sección, se propone una breve presentación del alcance de la Hermenéutica como saber propiamente filosófico y una justificación en torno a la preferencia de ciertos autores para realizar esta parte de la investigación.

Como se hará referencia seguidamente, los autores vinculados en forma directa con la Hermenéutica son varios, uno de los más destacados es H-G. Gadamer. Su obra ya se encuentra suficientemente tratada, al punto que Chris Lawn y Niall Keane, han publicado *The Gadamer Dictionary* (2011). Recurrimos allí para consultar por el término '*philosophy*', a los efectos de ver la concepción que estos autores le asignan a la filosofía de Gadamer.

Leemos textualmente:

"Gadamer's calls his work philosophical hermeneutics; this invites the question; How is his version of hermeneutics related to the traditional project of philosophy? His hermeneutics is not a general theory of interpretation, nor is it a manual for guiding understanding in the human sciences, but because philosophical hermeneutics concerns itself with the general nature of human understanding, it occupies a space once the domain of philosophy: it is for this reason that Gadamerian hermeneutics is unavoidably philosophical. Philosophy has become a narrow specialism of little concern to other areas of intellectual life and philosophical hermeneutics has little in common with the more technical and recondite aspects of contemporary analytic philosophy. The original task of philosophy, as the ancient Greeks conceived it, for example, was to engage in the most general and wide-ranging enquiry. Over time knowledge has been divided into areas of specific concern and hived off from philosophy: psychology, mathematics, in fact all areas of enquiry were originally aspects of the ancient discipline of philosophy. Gadamer's philosophical hermeneutics, with its claims to universality, offers the possibility of a return to a more unitary and all encompassing mode of enquiry. Gadamer himself applied hermeneutical perspectives to, inter alia, literary and philosophical texts, medical science and education. In recent years hermeneutical perspectives have made their mark upon

linguistics, sociology and social theory, history, theology and jurisprudence.”⁵ (Lawn, 2011, p. 104)

Como puede advertirse el ámbito propio de la filosofía ha cambiado notablemente desde su desarrollo germinal en el ámbito griego hasta la actualidad. Ciertamente la especificidad de las diversas áreas del conocimiento dio lugar a sectores especializados de carácter científico. Con ello se presenta una peculiar dificultad, característica del último siglo y que tiende a profundizarse: la proliferación de disciplinas, cada una con sus propios procesos de análisis, diseccionan la realidad hasta porciones *a priori* inimaginadas y, en ocasiones, inconexas. Ello resulta apropiado, desde la perspectiva de la especificidad y el detalle, pero hace cada vez más dificultosa la posibilidad de síntesis e integración. En este sentido puede ubicarse incluso lo que compete a la Pedagogía en tanto área científico-disciplinar.

Frente a ello, el saber filosófico conserva su interés por esa síntesis e integración, procurando una reflexión para la cual las partes son en un todo. Por otro lado, a diferencia del modo en que proceden las ciencias empíricas, interesa a la filosofía asumir que “el fenómeno primario siempre es el ver-algo-como-algo y no la percepción sensorial, la cual supuestamente incluye el dato puro del objeto.” (Gadamer, 2006, p. 184) este ‘ver-algo-como-algo’ hace referencia al acto interpretativo que caracteriza el mirar filosófico.

En el seno de la actividad filosófica, puede asumirse que “el problema de la hermenéutica es el problema del entender” (Coreth, 1972, p. 63) lo que presentado de este

⁵ Gadamer llama a su obra hermenéutica filosófica, lo que invita a la pregunta: ¿Cómo es su versión de la hermenéutica en relación con el proyecto tradicional de la filosofía? Su hermenéutica no es una teoría general de la interpretación, ni es un manual para guiar la comprensión en las ciencias humanas, pero debido a que la hermenéutica filosófica se ocupa de la naturaleza general de la comprensión humana, la cual ocupa un espacio en el dominio de la filosofía: es por esta razón por la cual la hermenéutica gadameriana es inevitablemente filosófica. La filosofía se ha convertido en una especialidad restringida, de poco interés para otras áreas de la vida intelectual y la hermenéutica filosófica tiene poco en común con los aspectos más técnicos y recónditos de la filosofía analítica contemporánea. La tarea original de la filosofía, como los antiguos griegos la concibieron, por ejemplo, fue participar en la investigación más general y de amplio alcance. Con el tiempo el conocimiento se ha dividido en áreas de interés específico y se ha disociado de la filosofía: la psicología, la matemática, de hecho, todas las áreas de investigación eran originalmente aspectos de la antigua disciplina: la filosofía. La hermenéutica filosófica de Gadamer, con sus pretensiones de universalidad, ofrece la posibilidad de un retorno a un modo de investigación más unitario y abarcativo. El propio Gadamer aplica perspectivas hermenéuticas, entre otras cosas, a textos literarios y filosóficos, la ciencia médica y la educación. En los últimos años las perspectivas hermenéuticas han dejado su marca en la lingüística, la sociología y la teoría social, la historia, la teología y la jurisprudencia.

modo implica un terreno muy amplio y poco definido. Gadamer aclara que “la hermenéutica es filosofía porque no puede limitarse a ser el arte de entender las opiniones del otro” (Gadamer, 1998d, p. 117), es decir, no es solamente una cuestión metodológica.

Si se sondea brevemente la etimología de la palabra Hermenéutica, se encuentra que ella está asociada a una familia de términos griegos. Por una parte Ἑρμης⁶ ha sido el mensajero de los dioses en el ámbito de la mitología clásica. En ese sentido su papel era el de un ἑρμηνεύς⁷. En la misma familia de palabras el verbo ἑρμηνεύω⁸ y el sustantivo ἑρμηνεία⁹ guardan relación directa con este concepto. En términos generales este grupo sémico hace referencia al problema de la interpretación de textos (o de oráculos divinos, en el contexto de la mitología clásica). Dicho en otras palabras, lo concerniente a la Hermenéutica se asocia en forma directa con el problema de la interpretación. Si se recorre la historia de la actividad hermenéutica y, con ella, las posturas que respecto a ella se han asumido en diversos momentos, se advierte que por mucho tiempo se la consideró como un ‘arte de interpretar’. Esta expresión liga a la hermenéutica con consideraciones principalmente metodológicas. Se trataría de disponer los medios para una apropiada interpretación. Esta pretensión ha sido predominante por siglos y dio lugar a mucha literatura al respecto. Pero frente a ello Gadamer afirma que: “Mientras se defina la hermenéutica como arte de la comprensión y se entienda el ejercicio de este arte, como en el caso del arte de hablar y de escribir, a modo de una destreza o competencia, ese saber disciplinar podrá utilizar conscientemente las reglas y se podrá llamar arte (...) Pero no es eso la hermenéutica ‘filosófica’.” (Gadamer, 1998d, p. 245)

El modo en que asumió esta noción Martín Heidegger, fue el que inaugura de modo decidido el ámbito de una ‘Hermenéutica filosófica’. Tarea que Gadamer continuará dándole sus propios matices. Él mismo cuenta que asistió a un curso dictado por Heidegger en 1923 que llevaba por título: ‘Ontología. Hermenéutica de la facticidad’. Y en el marco de esos

⁶ Hermes o Mercurio

⁷ (hermeneus) Intérprete

⁸ (hermeneuo) Interpretar, traducir, expresar en palabras, explicar.

⁹ (hermeneia) Interpretación, explicación.

recuerdos afirma que “sólo el giro que Heidegger dio a la fenomenología de Husserl y que al mismo tiempo significó la recepción de la obra diltheyana por parte de la fenomenología, otorgó a la hermenéutica por primera vez una significación filosófica fundamental” (Gadamer, 2002a, p. 358)

Resulta aquí de interés hacer alguna breve referencia a ese curso dictado por Heidegger y recordado años más tarde por Gadamer. Como él ha afirmado, en esa obra se advierten rasgos que definen el alcance de la Hermenéutica en tanto filosófica. Comienza recorriendo el alcance de la expresión ‘hermenéutica’. Luego de considerar los presupuestos de Platón y Aristóteles, señala que “en el helenismo se generalizó este significado del ἐμῆνευεῖν, que corresponde a nuestro ‘significar’; una palabra, una frase quiere decir algo, ‘tiene un significado’ ”. (Heidegger, 2000, p. 29). Luego de completar un periplo histórico arriba a su propuesta para referirse a “la hermenéutica en cuanto interpretación que la facticidad hace de sí misma”¹⁰ (p. 32)

Heidegger sigue afirmando que “la hermenéutica no tiene por objetivo la posesión de conocimientos, sino un conocer existencial, es decir, un ser”. (Heidegger, 2000, p. 37) Y, en este contexto, desarrolla algunas nociones propias y destaca el papel de la fenomenología como modo de indagación filosófica y en particular para poder abordar lo concerniente a la realidad humana. Por ello se puede acordar que “el complejo proyecto heideggeriano y gadameriano de una ‘fenomenología hermenéutica’ estaba en un comienzo imbuido por la tendencia (típica de la época) de pensar o ‘concebir desde la vida’.” (Conill Sancho, 2012, p. 254). Sin abundar en detalles que no son oportunos en esta introducción al problema hermenéutico, interesa hacer referencia a que, en esta misma obra, Heidegger propone que fenomenológicamente la realidad humana puede asumirse como un ‘ser-ahí’. Ello implica una temporalidad de la cotidianidad y, en ella, una manifestación que puede ser percibida, aunque quizá, ocultando como una máscara, ese existir fáctico. Para ver más allá de esa máscara y poder penetrar en el ser, es necesario un ‘trato demorado con las cosas’ y, sólo a

¹⁰ Más adelante se ha de explicitar, con la ayuda de Gadamer, el alcance de esta expresión.

partir de él, es posible referirse a la 'significatividad' del mundo en tanto acontecimiento. Estas nociones han de haber impactado fuertemente en el joven Gadamer, de 23 años de edad.

Antes de avanzar en nociones específicas de la 'Hermenéutica filosófica' cabe referir que se ha revisado la obra de varios autores relacionados con la Hermenéutica, en una etapa inicial. Esta recorrida exploratoria y preliminar ayudó a situar la cuestión hermenéutica. Por una parte Friedrich Schleiermacher (1768-1834) y Wilhelm Dilthey (1833-1911), representan un período 'moderno' donde la hermenéutica adquiere un estatuto universal en tanto 'arte de comprender'; el énfasis propuesto por estos autores es fundamentalmente metodológico. Como ya se comentaba líneas arriba con Martín Heidegger (1889-1976) se produce un 'giro existencial' y 'ontológico' para esta disciplina. Con este autor se inaugura una perspectiva netamente filosófica y ya no metodológica para la Hermenéutica. Herederos de este nuevo enfoque son Rudolf Bultmann (1884-1976), Hans-Georg Gadamer (1900-2002), Paul Ricœur (1913-2005), entre otros. A partir de aquí ha habido enfoques más regionales respecto al campo hermenéutico. Por ejemplo Andrés Ortíz-Osés (1943) ha formulado la noción de 'hermenéutica simbólica', Mauricio Beuchot Puente (1950), ha desarrollado la 'hermenéutica analógica'. Otros autores realizaron aplicaciones específicas, como Emilio Betti (1890-1968) que vinculó las nociones hermenéuticas al campo jurídico; Jürgen Habermas (1929) generó una discusión entre hermenéutica y 'crítica de las ideologías'; Jacques Derrida (1930-2004) que siguiendo a Heidegger ha puesto énfasis en el papel de la 'deconstrucción' frente a los procesos de comprensión; Richard Rorty (1931-2007) que ha tomado algunos conceptos hermenéuticos bajo una perspectiva pragmática y Gianni Vattimo (1936) que se ha referido a un 'nihilismo hermenéutico'. (Cfr. Grondín, 2008)

Como resultado de esta indagación preliminar, se optó por concentrar la atención en la obra de Gadamer y Ricœur, como autores principales de esta tesis. Al resto se ha recurrido en referencias específicas como se puede advertir a lo largo de estas páginas. Las razones

de esta preferencia son múltiples y si bien se desarrollan más abajo con detalle las principales aportaciones de ambos filósofos, cabe aquí al menos una breve justificación. Como se acaba de reseñar en el párrafo anterior, la Hermenéutica filosófica inaugurada por Heidegger ha sido ampliada y profundizada por muchos autores, bajo perspectivas diversas. Gadamer, en toda su obra, pero especialmente en 'Verdad y Método' aborda de modo directo el problema de la comprensión. Para ello articula el lugar que ocupan los prejuicios, la cultura-tradición, y 'los otros' en la mediación dialógica. Advierte que la capacidad comprensiva humana desborda todo intento de objetividad, propio de las ciencias fácticas, estudiando modos diversos de acceso a la verdad que se desoculta en su acontecer frente a todo intérprete. Ricœur, con un itinerario diverso al de Gadamer, aborda también las cuestiones hermenéuticas. Uno de sus aportes centrales gira en torno al lugar que ocupa el lenguaje en los procesos de comprensión, siendo este un tema de preocupación común para ambos autores. El tratamiento de la Hermenéutica filosófica en Gadamer y Ricœur, tendrá también en común la cuestión relativa al 'sentido' que brota en todo proceso de comprensión y las relaciones de este con la lingüisticidad humana. En el apartado siguiente se desarrollan con detalle los aportes de ambos filósofos.

Tratamiento de la Hipótesis 2

Respecto a las páginas que siguen, si bien se ahorrarán referencias de carácter metodológico, es importante que se tenga presente que esta elaboración es un **resultado directo del proceso cualitativo de análisis de contenido**. Ha de considerarse que a la luz de los mapas conceptuales elaborados (ver Anexo 8) se desarrolla el esquema discursivo de esta sección y, la gran cantidad de citas en que se apoya esta parte del trabajo es resultado del proceso de codificación descrito anteriormente. Se ha dado prioridad a las referencias bibliográficas de esas obras de Gadamer y Ricœur que fueron escogidas (ver Anexo 5), pero se encontrarán también citas a otros autores que han sido consultados por sus estudios referidos en torno al pensamiento de estos dos filósofos de la Hermenéutica:

Gadamer y Ricœur. Si bien durante el proceso de análisis conceptual se han conformado siete ‘familias de códigos’ a partir de las cuales se han configurado sendos mapas conceptuales; para esta etapa de redacción se ha procurado una síntesis aun mayor, sosteniendo el criterio antes propuesto, por el cual se busca un grado de análisis teórico-conceptual, con su correspondiente nivel de generalidad.

Los hallazgos conceptuales realizados se han de sistematizar en torno a cuatro ejes:

El problema de la comprensión
La comprensión humana en perspectiva ontológica
La comprensión humana como proceso lingüístico
La comprensión humana como un proceso que afecta a la persona humana
La comprensión humana como una cuestión central en los procesos educativos

Cuadro 4. El problema de la comprensión. Fuente: Elaboración propia

Cada uno de estos ejes se desarrolla a continuación y permiten corroborar el alcance de la Hipótesis 2, por medio de la cual se muestra la pertinencia de la Hermenéutica filosófica como ámbito para reflexionar sobre el problema humano de la comprensión.

La comprensión humana en perspectiva ontológica

En el marco de lo introducido en el párrafo precedente, se indaga en las páginas siguientes, el alcance de la noción de ‘comprensión’ desde la perspectiva de la Hermenéutica filosófica, en modo particular desde la reflexión de Gadamer y Ricœur.

Gadamer advirtió en Heidegger que lo relativo a la comprensión no es un problema metodológico, como lo trataba particularmente la hermenéutica decimonónica, ni una cuestión puramente cognitiva, como lo suele asumir la Pedagogía desde mediados del siglo XX.

En palabras de Debesay (2008):

“It gives us a miniaturized view of the understanding process in reality. Consequently, our interpretations should be viewed in light of the fact that Gadamer provides a philosophical description of how we understand, not a method in its narrowest sense. Consequently, the hermeneutical circle can in principle be interpreted too strictly in practice despite traditional perceptions of alternative methods of understanding.”¹¹ (p. 59)

De aquí que haya que advertir que **lo concerniente a la comprensión es un problema constitutivo de la realidad humana**. Cualquier intento por definir al ser humano, ha de admitir que, es propio de su modo de existir, el ‘ser comprendiendo’. En ello se apoya la razón por la que se trata este tema desde una perspectiva ontológica.

El desarrollo de esta sección se organiza conforme al siguiente detalle que permite exponer las nociones relevantes encontradas en el proceso de investigación.

La comprensión humana en perspectiva ontológica
Círculo hermenéutico
Pre-estructura de la comprensión
Pre-juicios
El problema de la legitimidad de los prejuicios
Lo otro en su alteridad
Lo heredado por medio de la cultura y la tradición. Su autoridad.
La incidencia de la historia sobre los procesos de comprensión. La historia efectual.
La metáfora gadameriana de los horizontes
La comprensión como fusión de horizontes
El diálogo y la fusión de horizontes

Cuadro 5. La comprensión humana en perspectiva ontológica. Fuente: Elaboración propia

¹¹ Esto da una visión en miniatura del proceso de comprensión de la realidad. En consecuencia, nuestras interpretaciones deben ser vistas a la luz del hecho que Gadamer proporciona, una descripción filosófica de cómo entendemos, no es un método en su sentido más estricto. En consecuencia, el círculo hermenéutico en principio, puede ser interpretado de manera demasiado estricta en la práctica a pesar de la percepción tradicional de los métodos alternativos de comprensión

Círculo hermenéutico

Un modo de acceso al problema ontológico de la comprensión puede ser a través de la noción de 'círculo hermenéutico'. Sin embargo esta expresión proviene de un itinerario preliminar, donde su uso fue en sentido metodológico.

Muy apretadamente, sólo al efecto de una sumaria contextualización se puede revisar el recorrido realizado por Gadamer (1999) en *Verdad y Método*, entre los capítulos 6 y 8, por él considerados 'preliminares históricos' de su propuesta hermenéutica.

Retomando un proceso que se inicia en el ámbito griego, Gadamer afirma que hacia los tiempos de la Reforma, "la hermenéutica intenta en ambos terrenos, tanto en la literatura humanística como en la Biblia, poner al descubierto el sentido original de los textos a través de un procedimiento de corrección casi artesana" (1999, p. 226). Esto implica un proceso gradual que conduce hacia el hecho de que, en el siglo XVIII, "ya no existe ninguna diferencia entre la interpretación de escritos sagrados y profanos, y por lo tanto no hay más que una hermenéutica" (ídem, p. 229)

Sin embargo Gadamer afirma que "el verdadero giro que da Schleiermacher a la historia de la hermenéutica" guarda relación con una serie de cuestiones novedosas. Para él "en principio comprender significa entenderse unos con otros. Comprensión es, para empezar, acuerdo." (1999, p. 232), Ahora bien, "El verdadero problema de la comprensión aparece cuando en el esfuerzo por comprender un contenido se plantea la pregunta reflexiva de cómo ha llegado el otro a su opinión." (ídem, p. 233).

Para Schleiermacher, "lo que se trata de comprender no es la literalidad de las palabras y su sentido objetivo, sino también la individualidad del hablante o del autor." (Gadamer, 1999, p. 239) Esta perspectiva de talante más bien psicológico, más allá de las dificultades a las que pueda arribar, dio lugar a concebir que "el método de comprender (...) habrá de ser tanto comparativo como adivinatorio. En uno y otro sentido seguirá siendo sin embargo 'arte', porque no puede mecanizarse como aplicación de reglas." (ídem, p. 244).

De este proceder se puede advertir una noción preliminar en torno al 'círculo hermenéutico':

La combinación de los procedimientos comparativo y adivinatorio pone en movimiento un trabajo en absoluto lineal, sino que describe un *círculo*. En el trazado de este círculo se dan pasos de ida y vuelta, progreso y retroceso correctivo de los avances, lo cual implica la aceptación de una relación previa entre el todo y las partes a interpretar. El ingreso a dicha estructura no nace de un punto cero, sino que supone el presentimiento de la totalidad en la que adquieren sentido las partes, presentimiento inicial que ha de ser confrontado más tarde y, según el caso, rectificado o confirmado. (...) Este modo de interpretación supone una constante remisión de los elementos menores del discurso a su completitud, movimiento en el cual la propia referencialidad criba los posibles malentendidos. Pero esta posterior rectificación de un malentendido previo, supone que en el primer acercamiento al discurso el intérprete ha esbozado ya una línea inicial de sentido que le permite acceder a la comprensión del mismo y que, por su carácter anticipatorio-proyectivo, puede denominarse *presentimiento*. La dificultad que presenta el círculo hermenéutico descrito no aparece una vez que éste ha sido puesto en movimiento, sino que radica en el momento del comienzo y en el modo de ingresar al discurso, o con otras palabras en detectar dónde tiene origen el presentimiento. (Delgado, 2010, pp. 11-12, la cursiva es del original)

Por lo tanto "en la oscilación del ir y volver se capta la relación todo-partes y la combinación de la interpretación gramatical con la psicológica configura con mayor probabilidad un discurso en su sentido auténtico." (Delgado, 2010, p. 12)

El recorrido de Gadamer avanza proponiendo relaciones con la 'escuela histórica'. Entre los autores referidos, toman relieve los aportes de Dilthey en relación con el concepto que aquí se está proponiendo. Ciertamente existe una "diferencia entre que se intente comprender un texto como construcción literaria y por referencia a su intención y composición, o que se lo intente emplear como documento para el conocimiento de un nexo histórico más amplio." (Gadamer, 1999, p. 253) Pero en verdad el planteo se extiende aún más, ya que "no sólo las fuentes llegan hasta nosotros como textos, sino que la realidad histórica misma es un texto que pide ser comprendido." (ídem, p. 254) Como puede advertirse el alcance para la tarea hermenéutica se va dilatando cada vez más y junto a ella la cuestión relativa a su circularidad implícita.

Las operaciones de comprensión, según Dilthey, tienen lugar dentro del principio del círculo hermenéutico (...) El todo se define por las partes y recíprocamente las partes sólo se pueden entender con referencia a un todo. El término crucial en Dilthey es 'significado'. El significado es lo que la comprensión capta en la interacción recíproca esencial entre el todo y las partes. (...) El sentido del todo determina la función y el significado de las partes. Y el significado es algo histórico. Es una relación del todo con las partes vista por nosotros desde una perspectiva dada, en un tiempo determinado y para una combinación de partes dada. No es algo que esté por encima o fuera de la historia, sino una parte de un círculo hermenéutico siempre históricamente definido. (Palmer, 2002, pp. 163-164)

Al ampliar la perspectiva al escenario de la historia, se pone de relieve que en el proceso de comprensión los contextos juegan un papel importante. Toma relieve la advertencia de que los acontecimientos, o la obra literaria, son fruto de un momento y unas circunstancias; y por otra parte, el intérprete que les adjudica un 'significado' lo hace desde su propio lugar histórico, estableciéndose entre ambos una distancia histórica que condiciona todo proceso de interpretación. En otras palabras: "El círculo hermenéutico así constituido no aparece como un límite, sino como un recurso, en cuanto reconoce -contra las pretensiones de un pensamiento carente de presupuestos- la condicionalidad histórica y existencial de cada uno de nuestros conocimientos, que es siempre y de cualquier manera una interpretación que nunca llegará a una objetividad final." (Ferraris, 2001, p. 15)

Ya se comienza a vislumbrar una cuestión que habrá tiempo de considerar con detalles más adelante: "hablar de círculo hermenéutico significa, pues, presuponer que no puede existir un entendimiento objetivo, sino tan solo una asintótica aproximación a la objetividad" (Ferraris, 2001, p. 36). Por ello, de lo que se está apreciando puede advertirse que "por círculo hermenéutico los pensadores del romanticismo querían decir que la comprensión de un texto no puede ser un procedimiento objetivo, en el sentido de la objetividad científica, sino que implicaba necesariamente una pre-comprensión, que expresaba la manera en la cual el lector se ha ya comprendido, él y su obra. Es por ello que se produce una suerte de circularidad entre la comprensión del texto y la comprensión de sí mismo." (Ricœur, 1988b, p. 40)

Estos autores que aquí se han tomado de ejemplo, ponen de relieve el papel netamente metodológico que desempeñaba la hermenéutica en los siglos XVIII y XIX. De modo que:

Dilthey ya había afirmado que la significatividad es siempre cuestión de referencia a un contexto de relaciones (Strukturzusammenhang), un ejemplo del principio familiar de que la comprensión siempre opera dentro de un 'círculo hermenéutico' en lugar de proceder en progresión ordenada desde las partes simples y autosuficientes al todo. Sin embargo, la hermenéutica fenomenológica de Heidegger llega más lejos: explora las implicaciones del círculo hermenéutico para la estructura ontológica de toda comprensión e interpretación existencial humana. (Palmer, 2002, p. 186)

Por ello ahora resulta de interés avanzar en la dirección del círculo hermenéutico bajo la perspectiva ontológica.

Un modo de comenzar este acercamiento es advertir que "la circularidad consiste en que el comienzo está condicionado por el fundamento en él implícito; el comienzo tiene que ser remitido al fundamento que está en él. El fundamento a su vez tiene que permitir una mejor comprensión del comienzo, la que a su turno permite una exposición más completa del fundamento. Hay por tanto un movimiento circular entre comienzo, fundamento y repetición en el que se mueve la ontología fundamental." (Gutiérrez, 2000, p. 138)

Sin embargo, el planteo que inaugura Heidegger en relación con el 'círculo hermenéutico' se dirige en la dirección de constituir una nota distintiva de lo humano. Gadamer explica su posicionamiento respecto a la perspectiva heideggeriana:

Mi punto de partida fue la crítica al idealismo y al metodologismo de la era de la teoría del conocimiento. Fue de especial importancia para mí la profundización del concepto de comprensión por Heidegger, que lo convirtió en un existencial, es decir, en una determinación categorial del 'ser-ahí' humano. Este fue el estímulo que me indujo a una superación crítica del debate metodológico y a una ampliación del tema hermenéutico, contemplando no sólo la ciencia de cualquier tipo, sino igualmente la experiencia del arte y la experiencia de la historia. Ahora bien, Heidegger se apoyó para su análisis crítico y polémico de la comprensión en el antiguo discurso sobre el círculo hermenéutico, lo reivindicó como un círculo positivo y lo elevó a concepto en su analítica del 'ser-ahí'. (...)

El concepto de círculo hermenéutico significa que en el ámbito de la comprensión no se pretende deducir una cosa de otra. (...) sino que representa la descripción adecuada de la estructura del comprender. (...) la expresión 'círculo hermenéutico' sugiere en realidad la estructura del ser-en-el-mundo, es decir, la superación de la escisión entre sujeto y objeto en la analítica trascendental del ser-ahí llevada a cabo por Heidegger (Gadamer, 1998d, p. 320)

En Heidegger la aplicación de la noción del 'círculo hermenéutico' o 'círculo de la comprensión' puede aplicarse entonces bajo una perspectiva ontológica. Esto quiere decir que la noción misma de ser humano (*Da-sein*¹²) se implica circularmente con su posibilidad de comprensión. En *El Ser y el Tiempo*, nos dice: "El "ser ahí" es en el modo de haber comprendido o no en cada caso el ser de tal o cual manera. En cuanto es tal comprender, "sabe" "en donde" es consigo mismo, es decir, con su "poder ser". Este "saber" no procede ni siquiera de una percepción inmanente de sí mismo, sino que es inherente al ser del "ahí", que es esencialmente comprender." (Heidegger, 2006, § 31, p. 162). Aquí puede advertirse que el 'comprender' es presentado como una nota constitutiva de este hombre que, al volverse sobre sí mismo se advierte inserto en la realidad misma, arrojado en ella.

Posiblemente se aclara más esta noción, cuando vincula lo dicho con su noción de pro-yecto, en tanto que el ser humano se encuentra 'arrojado hacia adelante', en tanto devenir de su existencia. Él afirma:

Porque el comprender tiene en sí mismo la estructura existencial que nosotros llamamos el proyecto [*Entwurf*] (...) El proyecto es la estructura existencial de ser del ámbito en que se mueve el poder-ser fáctico. Y en cuanto arrojado, el Dasein lo está en el modo de ser del proyectar. El proyectar no tiene nada que ver con un comportamiento planificador por medio del cual el Dasein organizara su ser, sino que, en cuanto Dasein, el Dasein ya siempre se ha proyectado, y es proyectante mientras existe. El Dasein, mientras es, ya se ha comprendido y se sigue comprendiendo desde posibilidades. (...) El comprender, en cuanto proyectar, es el modo de ser del Dasein en el que éste es sus posibilidades como posibilidades. (...) El comprender *puede* establecerse primariamente en la aperturidad del mundo, es decir, el Dasein puede llegar a comprenderse inmediata y regularmente a partir de su mundo. (...) En la comprensión del mundo siempre está

¹² *Da-sein*, 'ser-ahí'

comprendido a la vez el estar-en; la comprensión de la existencia en cuanto tal es siempre comprensión del mundo. (Heidegger, 2006, § 31, p. 163)

A la luz de estas líneas, se advierte que una fuerte 'circularidad' se establece entre la noción de 'comprensión' y el concepto de 'lo humano', en tanto aquel que es 'capaz de comprenderse a sí'. La mirada fenomenológica propuesta por este autor, pone énfasis en que "la existencia humana implica que se llega al mundo sin haber sido preguntado y que se le llame a uno a desaparecer sin que se le pregunte. Dentro de todo su 'ser arrojado', uno vive [de] cara a su futuro con miras al cual se proyecta." (Gadamer, 2002a, p. 360)

Avanzando en esta dirección, Gadamer dice que "cabe preguntarse qué consecuencias tiene para la hermenéutica espiritual-científica que Heidegger derive la estructura circular de la comprensión a partir de la temporalidad del estar ahí" (1999, p. 332) Ciertamente que con ello guardan relación varios tópicos importantes que han caracterizado la hermenéutica gadameriana. La situación de origen del texto y la coyuntura del lector-intérprete, establecen entre ambos una distancia espacio-temporal que resulta determinante, ya que cada uno "lee el texto desde determinadas expectativas relacionadas a su vez con algún sentido determinado" (ídem, p. 333) que caracteriza a su tiempo y situación socio-cultural. Esto lleva a que "el que intenta comprender está expuesto a los errores de opiniones previas que no se comprueban en las cosas mismas." (ibídem) Ahora bien, esto permite advertir que todo intérprete puede comenzar su tarea, contando con una 'comprensión vital previa' desde donde puede asignar algún tipo de significación a lo nuevo que encuentra frente a él. Estas 'expectativas previas' o esta 'comprensión vital' es constitutiva del ser humano, en tanto que 'ser-ahí', en tanto que capaz de comprender y comprender-se, conforme ha propuesto Heidegger.

De lo anterior se desprende que entonces "la comprensión sólo alcanza sus verdaderas posibilidades cuando las opiniones previas con las que se inicia no son arbitrarias" (Gadamer, 1999, p. 333) Por ello "es importante que el intérprete no se dirija hacia los textos directamente, desde las opiniones previas que le subyacen, sino que

examine tales opiniones en cuanto a su legitimación, esto es, en cuanto a su origen y validez” (ídem, p. 334) Ello lleva a plantear, siempre desde una perspectiva ontológica, la noción de una pre-estructura de la comprensión, como característica del ser humano, en tanto que ‘ser-ahí’.

Lo que se está refiriendo aquí a la interpretación de textos, ámbito original de la actividad hermenéutica, ya se verá que resulta extrapolable a otros ámbitos que estén sujetos a la tarea de la comprensión. En este sentido, el proceso de legitimación de las propias opiniones previas, es una exigencia fundamental que “debe pensarse como la radicalización de un procedimiento que en realidad siempre estamos desarrollando cuando comprendemos algo” (Gadamer, 1999, p. 334)

Pre-estructura de la comprensión

Lo presentado hasta aquí, puede ofrecer a la Pedagogía y a la tarea de los educadores, elementos para situar el problema de la comprensión desde una perspectiva amplia ya que, desde esa disciplina, suele tratárselo habitualmente bajo categorías de la psicología cognitiva. Lo que se ha comenzado a plantear es que el hecho de la comprensión, define al mismo ser humano, es constitutivo de la propia persona. Se trata de un modo de ser, su forma propia de estar en el mundo.

Asumir el alcance del ‘círculo hermenéutico’ lleva a plantear que todo proceso de comprensión requiere la disposición de una pre-estructura de comprensión. La posibilidad de entenderse con algo nuevo, solamente es posible, a partir de lo previo disponible y que pueda referirse a ello. Frente a lo desconocido, solamente se dispone de lo conocido, como medio de acceso. Este es un modo de situarse en el mundo, de hallarse en él, lo que implica mucho más que un proceso puramente cognitivo. Es que “en el paso de la pre-comprensión a la comprensión conceptual no hay nada semejante a una demostración. Hay más bien una mostración, un sacar a la luz lo que en la pre-comprensión se encontraba ya dado y que sólo ahora manifiesta enteramente su sentido” (Rodríguez, 2006, p. 64)

En este tránsito hacia la comprensión hay una cosa, un texto por ejemplo, que puede ser interpretado a partir de un conjunto de elementos que conforman la pre-estructura de la comprensión del intérprete. Lo que sale a la luz es la cosa interpretada, ella es quien se muestra, y a la que solamente se puede acceder desde los 'prejuicios' que conforman la pre-estructura de la comprensión del intérprete.

Como puede advertirse estos 'prejuicios' que disponen toda actividad interpretativa, tienen un lugar preponderante. La comprensión, depende de ellos, de su pertinencia para acceder a la cosa. En el siguiente apartado se analizará el alcance de esta noción. Lo que se plantea es "el problema de cómo hallar la salida del círculo de las propias posiciones preconcebidas. No se puede en modo alguno presuponer como dato general que lo que se nos dice desde el texto tiene que poder integrarse sin problemas en las propias opiniones y expectativas." (Gadamer, 1999, p. 334)

Adelantando el itinerario que se va a recorrer a los efectos de buscar la 'salida de este círculo', se puede señalar que "el aporte propio de Gadamer concierne, en primer lugar, al lazo que él instituye, a un nivel en cierto modo fenomenológico, entre prejuicio, tradición y autoridad; luego, la interpretación ontológica de esta secuencia a partir del concepto de *Wirkungsheskichitliches Bewusstsein*, que yo traduzco por 'conciencia expuesta a los efectos de la historia' o 'conciencia de la eficacia histórica' " (Ricœur, 1988b, p. 191). Todos estos aspectos se irán desgranando en las siguientes secciones de esta investigación.

Más allá de las imágenes que se utilicen para referirse a estos conceptos, quizá puede resultar de interés advertir que una alternativa es pensar, en lugar de la referida circularidad, que lleva a imaginar un proceso que se cierra en sí mismo, mejor puede ser relacionar el proceso de comprensión con una 'espiral' que se abre desde sí misma, de modo que ciertamente, el paso de la pre-comprensión, desde los prejuicios disponibles, a la comprensión de lo nuevo, resulta en un ensanchamiento del ser-ahí que comprende. (Cfr. Coreth, 1972, p. 117)

Prejuicios

Para presentar el alcance del término ‘prejuicios’, se seguirá aquí el esquema propuesto por Gadamer en el capítulo 9 de *Verdad y Método* (1999), en el cual se aborda el tema siguiendo tres pasos: comienza planteando las relaciones existentes entre la pre-estructura de la comprensión y los prejuicios, continúa considerando que éstos sufrieron una depreciación por parte de la Ilustración y el papel de los prejuicios como condición para la comprensión.

Ya se presentó en el párrafo precedente el alcance de la noción de ‘círculo hermenéutico’ desde una perspectiva ontológica, lo que ha llevado a comprender al mismo ser humano como quien se caracteriza por este modo de ‘ser comprendiendo’. En este contexto tiene lugar advertir que la referida circularidad se pone de relieve en circunstancias tan habituales como el hecho de que se lee un texto “desde determinadas expectativas relacionadas a su vez con algún sentido determinado.” (Gadamer, 1999, p. 333) Esto resulta inevitable, a la vez de que no existe modo alternativo para poder asignar significación a aquello que se desea interpretar, si no es desde lo que ya se conoce, desde lo que ya se sabe. Este bagaje de ‘saberes’, que no son meramente cuestiones cognitivas, sino también experiencias o vivencias que involucran a toda la persona, constituyen esa pre-estructura de la comprensión. En tanto que esta ‘estructura’ implica una variedad de aspectos que tienen relación con la trayectoria vital del intérprete, se puede llamar a ellos: ‘prejuicios’.

Ciertamente estos ‘pre-juicios’, en tanto que puntos de partida desde donde se accede a lo que ha de interpretarse, ubican a la persona en una situación que, dependiendo de muchos factores posibilita, de un modo u otro, la comprensión de su objeto. Es cierto que “el que intenta comprender está expuesto a los errores de opiniones previas que no se comprueban en las cosas mismas” (Gadamer, 1999, p. 333) y en muchas ocasiones esos ‘prejuicios’ (opiniones previas) pueden generar una cierta ceguera respecto a la situación misma. “Hablar aquí de ceguera supone la posesión exclusiva de la verdad. Afirmar tal posesión exclusiva sí podría ser un género de ceguera. Me parece, por el contrario, que la

hermenéutica filosófica sigue teniendo razón cuando sostiene, en favor del auténtico sentido de la comunicación, que es preciso contrastar los prejuicios y cuando mantiene esa reciprocidad incluso frente a la tradición cultural de los 'textos' " (Gadamer, 1998d, p. 258)

Gadamer advierte que "la comprensión sólo alcanza sus verdaderas posibilidades cuando las opiniones previas con las que se inicia no son arbitrarias" (Gadamer, 1999, p. 333) Por ello "es importante que el intérprete no se dirija hacia los textos directamente, desde las opiniones previas que le subyacen, sino que examine tales opiniones en cuanto a su legitimación, esto es, en cuanto a su origen y validez. (...) La radicalización de un procedimiento que en realidad siempre estamos desarrollando cuando comprendemos algo" (ídem, p. 334)

De aquí que "se plantea el problema de cómo hallar la salida del círculo de las propias posiciones preconcebidas. No se puede en modo alguno asumir como dato general que lo que se nos dice desde el texto tiene que poder integrarse sin problemas en las propias opiniones y expectativas." (Gadamer, 1999, p. 334)

Ahora bien, el problema aquí planteado puede resumirse en que, por una parte el proceso mismo de comprensión requiere de los prejuicios que constituyen la propia pre-estructura de la comprensión pero, al mismo tiempo, estos prejuicios condicionan de modo directo la posibilidad de una adecuada interpretación. Pareciera que se plantea un círculo sin salida.

Resulta, entonces, oportuno adelantar el itinerario por recorrer. En el siguiente apartado se analizará un punto central en relación a este problema, se trata de los modos propuestos por Gadamer para 'legitimar' los prejuicios, es decir, para contrastarlos frente a aquello a lo cual se los están empleando, a los efectos de apreciar su validez o advertir su total o parcial inapropiación. Pero este tema, además, abre otra línea de consideración, que se abordará más abajo, que guarda relación con la 'historicidad' que caracteriza al intérprete

y a lo interpretado. Esta distanciación histórica, también engendra aspectos relevantes relativos al proceso de interpretación.

Antes de proseguir, cabe realizar una breve digresión obligada por el tratamiento de la cuestión de los 'prejuicios'. Como se señaló al inicio de este apartado, Gadamer dedica varias páginas para llamar la atención a que esta expresión se vio fuertemente despreciada por la Ilustración. Esta etapa marcada por un predominio absoluto de la razón, se propuso poder acceder a los textos y a la realidad misma prescindiendo de toda valoración previa, procurando superar todo lo que se había conservado a través de la tradición. Jugando con los términos, Gadamer afirma que: "Este prejuicio básico de la Ilustración es el prejuicio contra todo prejuicio y con ello la desvirtuación de la tradición. (...) Sólo en la Ilustración adquiere el concepto de prejuicio el matiz negativo que ahora tiene." (Gadamer, 1999, p. 337)

Y él mismo sigue aclarando que "en sí mismo 'prejuicio' quiere decir un juicio que se forma antes de la convalidación definitiva de todos los momentos que son objetivamente determinantes (...) Prejuicio no significa en modo alguno juicio falso" (Gadamer, 1999, p. 337)

De modo que "para reencontrar un sentido menos unívocamente negativo del término prejuicio (convertido casi en sinónimo de juicio infundado, de juicio falso), y para restaurar la ambivalencia que el *praejudicium* latino ha podido tener en la tradición jurídica anterior al Iluminismo, habrá que poder volver a cuestionar el presupuesto de una filosofía que opone razón y prejuicio." (Ricœur, 1988b, pp. 187-188)

Por ello "la superación de todo prejuicio, esta exigencia global de la Ilustración, revelará ser ella misma un prejuicio cuya revisión hará posible una comprensión adecuada de la finitud que domina no sólo nuestro ser hombres sino también nuestra conciencia histórica" (Gadamer, 1999, p. 343)

Hecha la aclaración anterior, resulta de interés retomar la perspectiva constitutiva que los prejuicios poseen al momento de abordar el problema mismo de la comprensión humana. Y es que “sólo la distancia en el tiempo hace posible resolver la verdadera cuestión crítica de la hermenéutica, la de distinguir los prejuicios verdaderos bajo los cuales comprendemos, de los prejuicios falsos que producen malentendidos” (Gadamer, 1999, p. 369). Porque “los prejuicios no son necesariamente injustificados ni erróneos, ni distorsionan la verdad. Lo cierto es que, dada la historicidad de nuestra existencia, los prejuicios en el sentido literal de la palabra constituyen la orientación previa de toda nuestra capacidad de experiencia. Son anticipos de nuestra apertura al mundo, condiciones para que podamos percibir algo, para que eso que nos sale al encuentro nos diga algo.” (Gadamer, 1998d, p. 218)

Y es que, de todo lo que se ha venido considerando hasta aquí, se advierte que “interpretar significa justamente aportar los propios conceptos previos con el fin de que la referencia del texto se haga realmente lenguaje para nosotros” (Gadamer, 1999, p. 477) Esta es una noción relevante a la hora de ponderar los aportes de la Hermenéutica a una teoría de la comprensión humana. Expresado en otros términos, “toda comprensión de algo significativo presupone que aportamos un conjunto de tales prejuicios. Heidegger llamó a esta situación el círculo hermenéutico: comprendemos sólo lo que ya sabemos; percibimos sólo lo que ponemos.” (Gadamer, 1998d, p. 40)

Ahora bien, frente a ello Gadamer afirma que “lo que importa es hacerse cargo de las propias anticipaciones, con el fin de que el texto mismo pueda presentarse en su alteridad y obtenga así la posibilidad de confrontar su verdad objetiva con las propias opiniones previas.” (Gadamer, 1999, p. 336) De ahí que “si se quiere hacer justicia al modo de ser finito e histórico del hombre es necesario llevar a cabo una drástica rehabilitación del concepto del prejuicio y reconocer que existen prejuicios legítimos” (Gadamer, 1999, p. 344)

El problema de la legitimidad de los prejuicios

Por lo que se ha considerado hasta aquí, se advierte que los ‘prejuicios’, en sentido gadameriano, resultan constitutivos de la realidad humana, al punto tal que son imprescindibles para cualquier proceso de comprensión. Sin embargo esto implica un verdadero problema que requiere ser analizado detenidamente. Por una parte el término ‘prejuicios’ conserva aún una connotación negativa, como se ha señalado, fruto de la Ilustración. Esto ha engendrado diversas reacciones, en particular a lo largo del siglo XX. Por otra parte, el tema realmente relevante es en el orden ontológico, cuando se considera el hecho de la legitimidad de los prejuicios, a partir de los cuales (inevitablemente) tiene lugar todo proceso interpretativo. Frente a esto cabe indagar lo referente a cómo legitimar los prejuicios desde donde el intérprete se sitúa.

Con relación a la primera de las perspectivas señaladas cabe solamente hacer una referencia tangencial. Frente al presupuesto ilustrado por el cual era necesario evitar todo prejuicio para poder abordar, conducidos solamente por la razón, cualquier objeto de estudio, ha habido diversas revisiones a lo largo del siglo pasado. En cierto modo, sólo como ejemplo, las corrientes de pensamiento que suelen ubicarse bajo el espectro de la posmodernidad, podrían situarse en esta posición. La obra de J. F. Lyotard, ‘*La condición posmoderna*’, gira en torno al problema de la legitimidad de los discursos y propone la ‘paralogía’ como paradigma de tales procesos legitimadores en la posmodernidad.

En otros contextos disciplinares, también a modo de ejemplo, como ha ocurrido en la Pedagogía se ha reflexionado en forma amplia sobre el papel que desempeñan los ‘saberes previos’ en los procesos de aprendizaje. Para ello el abordaje realizado por los pedagogos a partir de los trabajos de Piaget, Vygotski, Ausubel, Bruner, entre otros, pone de manifiesto el interés por la cuestión, especialmente bajo una mirada cognitiva.

Gadamer, por su parte, advierte que ya el Romanticismo alemán, desde el siglo XVIII en adelante, había propiciado también su 'reacción' frente al predominio absoluto de la razón bajo la perspectiva ilustrada. De modo que, el abordaje de la Hermenéutica filosófica que él va a proponer, es otra respuesta frente a la Ilustración y también habrá aquí una reflexión relativa al lugar de los prejuicios frente al problema de la comprensión.

Con lo referido sucintamente en estos comentarios previos, se quiere advertir que la cuestión relativa al predominio absoluto de la razón y el sitio que frente a ello ocupan los 'prejuicios' ha sido objeto de diversas revisiones. Ello es muy importante y pone de relieve el interés por esta cuestión. En lo sucesivo se retoma la línea de trabajo de esta investigación, concentrando la atención en la Hermenéutica gadameriana.

Se ha dicho en el párrafo anterior que los 'prejuicios' son constitutivos de la realidad humana. Ahora, dado que resultan ser el sustrato desde donde el intérprete asume su objeto de análisis, ellos influyen de modo decisivo en la interpretación que se es capaz de realizar. En otras palabras, los 'prejuicios' generan un sesgo interpretativo inevitable. Lo que interesa abordar ahora es lo referente a la legitimidad de tales prejuicios y, algo relacionado con ello, el necesario proceso de legitimación al que es imprescindible someterlos, en vistas de una 'adecuada' interpretación.¹³ Para avanzar en este asunto se realizará un triple recorrido. Por una parte ocupará un sitio privilegiado en el proceso de legitimación de los propios prejuicios el encuentro con el otro y con lo otro. La advertencia de la diversidad de perspectivas frente a la misma cosa, es decir, de prejuicios diferentes en cada intérprete, lleva a reflexionar acerca de quién está en condiciones de constituirse en 'autoridad' frente a la cuestión. El papel de la autoridad, ya se tratará más abajo, está directamente relacionado con los procesos de legitimación de los prejuicios. Y, en tercer lugar, la cultura en que se encuentra

¹³ Aquí es oportuno hacer referencia a que, lo que se propone la Hermenéutica gadameriana en torno a la legitimidad de los prejuicios, difiere profundamente de la postura de autores posmodernos que suscriban la validez indiscriminada de todo tipo de prejuicios, quizá por un influjo prominente de la cultura local o del simple 'punto de vista propio'.

cada intérprete, las tradiciones en que ha sido formado, son también un elemento relevante a la hora de considerar los procesos de legitimación de ‘prejuicios’.

Una aclaración previa antes de avanzar en los tres tópicos propuestos, hecho que se efectuará en los dos párrafos siguientes. Es interesante preguntarse cómo se originan los ‘prejuicios’. Gadamer hace una referencia interesante al respecto en su conferencia ‘*Erziehung ist sich erziehen*’¹⁴ (Gadamer, 2000a). Allí él se refiere al lugar prominente que ocupa en la educación de cada persona la adquisición del lenguaje materno. Y en relación con ello afirma que: “En efecto, así son las cosas en la comunicación, de la cual no sabemos absolutamente nada todavía y que, sin embargo, cumple este proceso del **llegar a estar en casa** que yo designaría con el mayor énfasis como la idea directriz de toda clase de educación y de formación.”¹⁵ (Gadamer, 2000a, p. 17. La negrita es mía) Este ‘llegar a estar en casa’ alude a ser plenamente sí mismo, auténticamente humano. En otras palabras, en el contexto del abordaje de estos autores, implica constituirse en este ‘ser comprendiendo’, para lo cual la adquisición del lenguaje es el requisito primero. La apropiación de los términos y la asociación de cierta significatividad, está ligada a lo que podría considerarse la constitución de los ‘prejuicios’ iniciales. A partir de ellos, aunque resulten ser pocos y endebles, es posible considerarse ya la vigencia del ‘círculo hermenéutico’ como modalidad ontológico-constitutiva de la comprensión propiamente humana.

A partir de allí, desde el dominio precoz del habla en la niñez, los ‘prejuicios’ constituyen a la persona. Por ello la educación básica y superior, está implicada y ha de proceder en relación con tales ‘prejuicios’. Ellos están ahí, constituyendo a cada uno, sin embargo las personas son en diversas ocasiones más o menos conscientes de sus propios prejuicios. Cuando ellos actúan soterradamente, sin que el sujeto pueda reflexionar sobre ellos, pueden cumplir un papel fuertemente condicionante en el intérprete. Por ello Gadamer afirma que:

¹⁴ Traducida y publicada en castellano como ‘La educación es educarse’, obra citada

¹⁵ Cabe advertir aquí, en relación con esta cita de Gadamer, la importancia que revisten las ‘Competencias semánticas’ en tanto facultan a las personas a constituirse en cuanto tales y de un modo integral. Este tema se trata más abajo en profundidad.

Desenmascarar un prejuicio supone evidentemente anular su validez, ya que mientras siga dominándonos un (...) prejuicio no lo conocemos ni lo repensamos como juicio. No será posible desvelar un prejuicio mientras actúe constantemente y a nuestra espalda sin saberlo nosotros, sino únicamente cuando él es, por así decir, suscitado Y lo que permite suscitarlo es el encuentro con la tradición. Pues lo que incita a comprender, debe manifestarse antes en su alteridad. La comprensión empieza cuando algo nos llama la atención. Esta es la principal de las condiciones hermenéuticas. Ahora vemos lo que ello requiere: una suspensión de juicios. Pero toda suspensión de juicios, comenzando por los prejuicios, posee la estructura lógica de la pregunta. (...) el mejor modo de aclarar el propio prejuicio es hacer uso de él. Entonces contrastará con otros prejuicios y permitirá que también éstos se expliciten. (Gadamer, 1998d, p. 69)

Lo otro en su alteridad

Más allá de todo lo que se ha considerado en los ámbitos académicos respecto a los conceptos gadamerianos, tiene validez aún hoy la expresión de Ricœur, que afirma que: “Con un atisbo de provocación Gadamer se aboca a rehabilitar conjuntamente el prejuicio, la tradición y la autoridad.” (Ricœur, 1988b, p. 192)

Situarse hermenéuticamente implica que hay ‘algo’ que interpretar y ese ‘algo’, esa ‘cosa’ está allí y, en sí misma, posee su propia constitución ontológica. Por ello entre lo que se ha de interpretar y el intérprete hay alteridad. Aquí cabe referirse a ‘lo otro’ o a ‘el otro’, es decir, el problema interpretativo se presenta a la hora de abordar un texto, un documento histórico, una situación acontecida, una obra de arte, un fenómeno natural¹⁶, una persona. No todos los ejemplos enumerados implican idéntico abordaje hermenéutico, pero tienen en común que, entre lo interpretado y el intérprete hay alteridad. En lo que sigue se realiza una consideración indiferenciada y aplicable a toda situación. Más abajo se explicitarán algunas particularidades.

El único modo de acceso a lo otro es desde lo que el intérprete es capaz de comprender poniendo en juego ‘su ser’, es decir, todo lo que lo constituye hasta ese

¹⁶ Colocar entre los ejemplos a un ‘fenómeno natural’, es una intención deliberada. Alguien podría objetar que de esos asuntos se ocupan las ciencias naturales con sus métodos ‘objetivos’. Hoy ya ha habido abundante discusión al respecto y es interesante advertir que la Hermenéutica tiene también mucho por aportar a las ciencias naturales. Más abajo se hará referencia al papel de los modelos en ciencias y su proximidad a la noción de la metáfora.

momento. Si una persona se encuentra con algo absolutamente conocido y familiar, puede interactuar con ello con una naturalidad casi inconsciente. Por ejemplo, quien conduce un automóvil desde hace varios años, lo hace sin tener expresa conciencia de las acciones implicadas en ello; puede ir sosteniendo una conversación con su acompañante sin dificultad, pues no ha de prestar atención exclusiva a los movimientos y acciones que debe realizar para conducir. Sin embargo, en una ocasión donde deba manejar un vehículo ‘diferente’; por poner un caso, uno donde los cambios de velocidades se articulan automáticamente, sin necesidad de la acción manual y el uso del embrague; en esta circunstancia necesariamente el conductor habrá de poner en juego sus ‘saberes previos’ (sus pre-juicios) relativos al funcionamiento y la conducción de automóviles, procurando advertir en qué sentido, lo ya sabido-experimentado por él, tiene validez para esta nueva circunstancia. Sintetizando lo apuntado en el ejemplo y anticipando una noción relevante que ya se tratará con detalle, se comparte que “only if I can remain open to the challenge of ‘the unfamiliar,’ can I participate in a negotiation of my prejudice and his, or a mediation of ‘the familiar’ and ‘the unfamiliar’- that Gadamer calls ‘the fusions of horizons.’”¹⁷ (Green, 2011, p. 114)

El ejemplo precedente resulta trivial, pero interesa por su capacidad ilustrativa. Sin embargo, lo cierto es que, en toda situación interpretativa, el punto de partida son los ‘prejuicios’ disponibles en la persona. A decir verdad, la expresión ‘pre-juicio’ obviamente guarda relación con ‘lo que se ha de interpretar’, o sea que es un juicio previo frente a lo nuevo. Lo que el intérprete dispone previamente es de un cúmulo de juicios que ya ha elaborado frente a diversas situaciones hermenéuticas y que, frente a lo nuevo, se movilizan en vistas de su comprensión. Un problema que supera lo que aquí se está considerando guarda relación con la pertinencia de esos juicios en relación con lo ya conocido. Para lo que sigue es necesario asumir una cierta correspondencia entre esos juicios y aquello a lo que refieren, sin embargo es oportuno advertir que esto es un proceso absolutamente

¹⁷ Sólo si puedo permanecer abierto al desafío de "lo desconocido", puedo participar en una negociación de mi prejuicio y el suyo, o una mediación de 'lo familiar' y 'lo no familiar' que Gadamer llama "la fusión de horizontes".

dinámico y que pone de relieve la aludida circularidad que caracteriza a todo proceso de comprensión. Es decir, “si el prejuicio se configura como una anticipación de sentido, su verdad o falsedad se encuentra en la cosa misma. Entre ambos —prejuicio y cosa— existe una movilidad dialéctica, al punto tal que el prejuicio muestra la cosa al mismo tiempo que ésta provoca y origina la revisión de aquél. Esta sería sin duda alguna la dinámica del círculo hermenéutico descrita por Heidegger e interpretada por Gadamer” (Bermúdez Tobón, 2012, p. 57). En otros términos se puede afirmar que un intérprete nunca alcanza un grado acabado de interpretación respecto a alguna cosa. Y esto es debido a la finitud y contingencia del intérprete frente a todo objeto que desee comprender.

De lo planteado hasta aquí, a los efectos de ‘legitimar’ los propios prejuicios, una primera consideración implica asumir el papel que ellos desempeñan frente a lo nuevo. A partir de allí es imperioso preguntarse acerca de cuáles de estos prejuicios son los que se están involucrando en determinado proceso hermenéutico. “Es claro que hacer patente un prejuicio implica poner en suspenso su validez. Pues mientras un prejuicio nos está determinando, ni lo conocemos ni lo pensamos como juicio” (Gadamer, 1999, p. 369)

De aquí que “tiene su sentido el afirmar que el intérprete no aborda el ‘texto’ desde su instalación en el prejuicio previo [sic¹⁸]; más bien pone expresamente a prueba el prejuicio en que está instalado, esto es, pone a prueba su origen y validez.” (Gadamer, 1988d, p. 66) Esta situación, realizada en modo auténtico y habitual, ha de dar solidez interpretativa a quien lo practica. Porque ciertamente se trata siempre de “ ‘poner en juego’ los prejuicios (...) Una situación hermenéutica está determinada por los prejuicios que nosotros aportamos (...) Forman así el horizonte de un presente (...) En realidad el horizonte del presente está en un proceso de constante formación en la medida en que estamos obligados a poner a prueba constantemente todos nuestros prejuicios” (Gadamer, 1999, p. 376)

Aclara muy bien lo que se está considerando la sentencia de Gadamer cuando afirma que: “El intérprete no sabe que en su interpretación se trae consigo a sí mismo, con sus

¹⁸ Inconveniente de traducción: ‘prejuicio previo’

propios conceptos” (Gadamer, 1999, p. 484) Esta afirmación permite recapitular lo que se está tratando y retomar el punto de partida, donde se señalaba que entre el intérprete y lo interpretado hay alteridad.

Resulta de mucha importancia aquí poner de relieve que, si bien la interpretación tiene como sustrato aquellos pre-juicios que aporta el intérprete, también es cierto y muy relevante que la cosa ‘tiene algo que decir’. En verdad lo que se busca es comprender lo que la cosa es en sí misma y ello no depende del intérprete, lo que depende de él es solamente lo que él es capaz de afirmar de la cosa.

Es por ello que la relación que se pueda establecer entre los juicios previos disponibles en el intérprete y lo que la cosa es en sí, determinará la capacidad interpretativa de este.

Lo que se está diciendo resulta muy fácil de ver si lo que se ha de interpretar es un objeto natural. Pero si se trata de obras producidas por un autor, el problema se complejiza al incluir en la consideración las intenciones de éste. Sobre ello son abundantes las reflexiones de Gadamer y de Ricœur que aquí solamente se han de asumir en sus conclusiones. Para ello se puede tomar como referencia esta afirmación: “Ni el que interpreta ni el que poetiza poseen una legitimación propia: allí donde hay un poema, ambos quedan siempre rebasados por aquello que propiamente es. Ambos siguen un signo que apunta hacia lo abierto.” (Gadamer, 2006, p. 79) El punto en cuestión es que el texto, el poema, la obra de arte y cualquier otra creación humana, una vez plasmadas y expuestas a la interpretación de otros, ganan una autonomía que les es propia. Y nuevamente aquí, al momento de interpretar, se trata de ‘escuchar’ aquello que ellas ‘tienen para decir’.

Lo que se está afirmando tiene validez también cuando lo que se procura comprender es a otra persona. Aquí la dificultad aumenta, porque el modo de fijación de lo que se ha de interpretar es menos tangible y por tanto, las variables son mayores en número y en complejidad. Si se trata de comprender al otro, sin interactuar con él, es decir

considerándolo en tanto cosa, no habrá mayores diferencias respecto a lo ya tratado, pero si hay reciprocidad y apertura al diálogo se abre aquí una instancia que involucra otras connotaciones.

En el encuentro dialógico con otra persona siempre hay implicados recíprocos procesos de interpretación mutua. Procesos que son muy complejos y que, con facilidad, acaban en malentendidos. Es que, “tampoco se puede mantener a ciegas las propias opiniones previas sobre las cosas cuando se comprende la opinión de otro” (Gadamer, 1999, p. 335) Pero cuando el diálogo acierta en el camino común, más allá de las dificultades, que nunca han de ausentarse totalmente, se halla una senda valiosa para el entendimiento sobre la cosa y la legitimación de los propios pre-juicios. El punto de partida para ello ha de ser el reconocimiento de que el interlocutor posee también él un horizonte de prejuicios propios desde donde accede a la cosa en cuestión. La dificultad propia del diálogo consiste entonces, en que es necesario alcanzar un cierto entendimiento del contexto desde el cual el otro formula su interpretación. Pero ciertamente que un diálogo auténtico se ha de advertir como una vía oportuna para poder contrastar las propias aserciones sobre el tema en cuestión con las del interlocutor, dando lugar al proceso de legitimación buscado, para lo cual se requiere estar disponible para ajustar y relacionar de modos nuevos y novedosos aquello que se cree haber comprendido.

Por ello “la conversación no es posible si uno de los interlocutores cree absolutamente en una tesis superior a las otras (...) El consenso dialogal es imposible en principio si uno de los interlocutores no se libera realmente para la conversación.” (Gadamer, 1998d, p. 117) Vale la pena volver a insistir que de lo que se trata es de ‘dejar hablar a la cosa’, en torno a lo cual los intérpretes han de centrar su interpretación.

De lo dicho hasta aquí se puede afirmar que “es seguro que no existe comprensión libre de todo prejuicio, por mucho que la voluntad de nuestro conocimiento deba estar siempre dirigida a escapar al conjuro de nuestros prejuicios” (Gadamer, 1999, p. 585)

De donde “sólo una inversión fundamental, que subordine la teoría del conocimiento a la ontología, hace aparecer el verdadero sentido de la "Vorstruktur des Verstehens" -de la pre-estructura (o de la estructura de anticipación) del comprender- que condiciona toda rehabilitación del prejuicio.” (Ricœur, 1988b, p. 190)

En este contexto Gadamer sentencia que “abrir los ojos sobre esto es la tarea principal de la filosofía hermenéutica. Necesitamos legitimar de nuevo el juicio. Si miramos hoy hacia el sistema educativo actual y hacia nuestra realidad social, le entra a uno realmente miedo, pues la reglamentación, el aprendizaje y la práctica de las reglas han alcanzado unas dimensiones realmente grandes.” (Gadamer, 1998a, p. 232)

Lo heredado por medio de la cultura y la tradición. Su autoridad.

Cuando ‘lo interpretado’ se pone en diálogo con otro intérprete se abre allí un campo de diversas posibilidades, como se ha comenzado a señalar. Este es un tema de importancia central para la Pedagogía, ya que todos los procesos de aprendizaje, implican a un sujeto que se pone ‘en diálogo’ con su docente, sus pares, el texto, una situación problemática o un acontecimiento de la vida misma. Ahora bien, lo que la Hermenéutica ayuda a advertir, es que toda interpretación está sesgada por los propios prejuicios desde donde ha sido realizada. Por ello la confrontación que tiene lugar en el diálogo, justamente es un proceso valioso para legitimar esos juicios previos y los nuevos juicios elaborados en el proceso mismo de interpretación. Pero se ha dicho que ello implica una necesaria apertura al punto de vista del interlocutor. En este proceso de escucha y recepción del modo en que otro se refiere a la cosa en cuestión, puede advertirse un modo de acceso y una interpretación cuya pertinencia es mayor que la propia. En este contexto Gadamer propone su noción de autoridad:

Pero la autoridad de las personas no tiene su fundamento último en un acto de sumisión y de abdicación de la razón, sino en un acto de reconocimiento y de conocimiento: se reconoce que el otro está por encima de uno en juicio y perspectiva y que en consecuencia su juicio es preferente o tiene primacía respecto al propio. La autoridad no

se otorga sino que se adquiere, y tiene que ser adquirida si se quiere apelar a ella. Reposo sobre el reconocimiento y en consecuencia sobre una acción de la razón misma que, haciéndose cargo de sus propios límites, atribuye al otro una perspectiva más acertada. (Gadamer, 1999, p. 347)

Esto es de un valor especial para la consideración pedagógica, en tanto que los procesos de aprendizaje pueden advertirse bajo el hecho de que “su verdadero fundamento es también aquí un acto de la libertad y la razón que concede autoridad al superior básicamente porque tiene una visión más amplia o está más consagrado, esto es, porque sabe más” (Gadamer, 1999, p. 348) Este ‘superior’ que ‘sabe más’ puede ser el autor de un texto, un compañero de estudio, el docente, o cualquier interlocutor en tanto que, en ese diálogo sostenido, pueda provocarse tal advertencia. Ya que “lo que dice la autoridad no es irracional ni arbitrario, sino que en principio puede ser reconocido como cierto. En esto consiste la esencia de la autoridad que conviene al educador, al superior, al especialista.” (ibídem)

De aquí que para evitar confusiones Gadamer aclara que:

Autoridad no es la superioridad de un poder que reclama obediencia ciega y prohíbe pensar. La verdadera esencia de la autoridad reside en no poder ser irracional, en ser un imperativo de la razón, en presuponer en el otro un conocimiento superior que rebasa el juicio propio. Obedecer a la autoridad significa entender que el otro -también la voz que resuena desde la tradición y la autoridad- puede percibir algo mejor que uno mismo. (Gadamer, 1998d, p. 45)

Sin embargo en la experiencia cotidiana puede ocurrir que “siempre hay más en la pretensión que viene de la autoridad que en la creencia que va a la autoridad. Aquí es donde se moviliza la ideología para cubrir la separación que existe entre la exigencia que viene de arriba y la creencia que viene de abajo.” (Ricœur, 1988b, p. 109) De esta dinámica, probablemente, surgen buena parte de las dificultades que resuenan cuando se hace referencia a la noción de ‘autoridad’.

Es muy interesante advertir que “hay una forma de autoridad que el romanticismo defendió con énfasis particular: la tradición. Lo consagrado por la tradición y por el pasado posee una autoridad que se ha hecho autónoma.” (Gadamer, 1999, p. 348)

“Lo que tiene autoridad es la tradición (...) Todo aquello que ha sido consagrado por la tradición transmitida y por la costumbre posee una autoridad devenida anónima, y nuestro ser históricamente finito está determinado por esta autoridad de las cosas recibidas que ejerce una influencia poderosa (*Gewalt*¹⁹) sobre nuestra manera de obrar y sobre nuestro comportamiento, y no solamente aquella que se justifica por razones.” (Ricœur, 1988b, p. 193)

De aquí que “toda educación reposa sobre esta base, y aunque en el caso de la educación la ‘tutela’ pierde su función con la llegada de la madurez, momento en que las propias perspectivas y decisiones asumen finalmente la posición que detentaba la autoridad del educador, este acceso a la madurez biográfica no implica en modo alguno que uno se vuelva señor de sí mismo en el sentido de haberse liberado de toda tradición y de todo dominio del pasado.” (Gadamer, 1999, p. 348)

El papel que tiene la tradición, en tanto que autoridad, a la hora de brindar un marco referencial en el proceso de legitimación de los prejuicios es fundamental. Por ello es importante advertir adecuadamente el alcance de esta noción. Gadamer afirma que: “Aún la tradición más auténtica y venerable no se realiza, naturalmente, en virtud de la capacidad de permanencia de lo que de algún modo ya está dado, sino que necesita ser afirmada, asumida, cultivada. La tradición es esencialmente conservación” (Gadamer, 1999, p. 349) Lo que dicho en otros términos implica que “la esencia general de la tradición es que sólo hace posible el conocimiento histórico aquello que conserva del pasado como lo no pasado.” (Gadamer, 1999, p. 359) Esto denota el impacto y la relevancia que la tradición tiene en

¹⁹ Gewalt, en tanto autoridad que tiene fuerza

cada persona. No se trata de algo del pasado, sino del presente mismo. Lo interesante es que lo presente, no significa que haya surgido en este momento. Todo lo que constituye la cultura actual, guarda íntima relación con la tradición ya sea por continuidad o por oposición, de modo que la acción de la tradición sobre cada persona es inevitable y, además, de sumo valor.

Por otra parte, mirada la tradición como aquello que se ha conservado desde el pasado por continuar vigente en el presente, ofrece un marco referencial de mucho interés en tanto 'autoridad anónima' que ayuda a legitimar los propios prejuicios. No se trata de una 'imposición' del pasado, no es eso la tradición. Se trata de una 'conservación' fundada en la validez que lo conservado tiene para la generación presente.²⁰

Además, por otra parte, también aquello que es interpretado se encuentra situado históricamente y por tanto en una tradición. "La hermenéutica tiene que partir de que el que quiere comprender está vinculado al asunto que se expresa en la tradición, y que tiene o logra una determinada conexión con la tradición desde la que habla lo transmitido." (Gadamer, 1999, p. 365) De aquí que la tradición afecta doblemente sobre el proceso interpretativo, por un lado al intérprete mismo que se encuentra sumido en ella y, también, al objeto por interpretar que refiere necesariamente a un contexto específico. "He aquí el correlato de la experiencia hermenéutica. Uno tiene que dejar valer la tradición en sus propias pretensiones, y no en el sentido de un mero reconocimiento de la alteridad del pasado sino en el de que ella tiene algo que decir." (Gadamer, 1999, p. 438) Sobre este aspecto se profundizará en el siguiente apartado.

Otro aspecto relevante con relación a la tradición guarda relación con el papel que ocupa el lenguaje humano. Aquí hay una doble implicación en el sentido de que, por una parte el lenguaje en sí mismo es un elemento constitutivo de una determinada tradición,

²⁰ Esto no encuentra acogida probablemente en posturas posmodernas radicales para las cuales justamente se trata de una ruptura con toda tradición, exacerbando la subjetividad y el parecer local y presente discontinuado de toda herencia.

pero a la vez, es por medio del lenguaje por el cual se hace posible conservar y transmitir el contenido de la tradición. Al respecto Gadamer advierte:

El que la esencia de la tradición se caracterice por su lingüisticidad adquiere su pleno significado hermenéutico allí donde la tradición se hace escrita. (...) En la escritura se engendra la liberación del lenguaje respecto a su realización. (...) Bajo la forma de la escritura todo lo transmitido se da simultáneamente para cualquier presente. (...) En ella se da una coexistencia de pasado y presente única en su género, pues la conciencia presente tiene la posibilidad de un acceso libre a todo cuanto se ha transmitido por escrito. (Gadamer, 1999, p. 468)

De ahí que, más allá de la implicación señalada, Gadamer lleva a advertir que “la tradición lingüística es tradición en el sentido auténtico de la palabra, lo cual quiere decir que no es simplemente un residuo que se haya vuelto necesario investigar e interpretar en su calidad de reliquia del pasado.” (Gadamer, 1999, p. 468) Pero también hay que atender al hecho de que:

El lenguaje no constituye el verdadero acontecer hermenéutico como tal lenguaje, como gramática ni como léxico, sino en cuanto que da la palabra a lo dicho en la tradición. (...) Este acontecer hermenéutico es al mismo tiempo apropiación e interpretación. (...) Por eso es aquí donde puede decirse con toda razón que este acontecer no es nuestra acción con las cosas sino la acción de las cosas mismas. (Gadamer, 1999, p. 555)

Pero ciertamente el lenguaje y, en especial, la lengua materna, tienen un influjo fundamental en todo proceso de interpretación. Es por medio de la lengua materna que cada persona adquiere su visión del mundo y, desde allí, se inicia todo proceso de comprensión. Gadamer recuerda que:

Los que se han criado en una determinada tradición lingüística y cultural ven el mundo de una manera distinta a como lo ven los que pertenecen a otras tradiciones. (...) Y sin embargo lo que se representa es siempre un mundo humano, esto es, construido lingüísticamente, lo haga en la tradición que lo haga. (...) Como constituido lingüísticamente cada mundo está abierto por sí mismo a toda posible percepción y por lo tanto, a todo género de ampliaciones; por la misma razón se mantiene siempre accesible a otros. (Gadamer, 1999, p. 536)

Ahora bien, “la experiencia hermenéutica tiene que ver con la tradición. Es esta la que tiene que acceder a la experiencia. Sin embargo, la tradición no es un simple acontecer que pudiera conocerse y dominarse por la experiencia, sino que es lenguaje, esto es, habla por sí misma como lo hace un tú. ” (Gadamer, 1999, p. 434). Pero con esto se está haciendo referencia a un tipo de autonomía propio que caracteriza a la tradición respecto a sus potenciales intérpretes, lo que lleva a Gadamer a afirmar que: “Estamos convencidos de que la comprensión de la tradición no entiende el texto transmitido como la manifestación vital de un tú, sino como un contenido de sentido libre de toda atadura a los que opinan, al yo y al tú.” (Gadamer, 1999, p. 434) De aquí la invitación a “escuchar la tradición tal como ella puede hacerse oír en su sentido propio y diferente” (Gadamer, 1999, p. 376)

Antes de cerrar este apartado, es conveniente realizar un breve comentario adicional. Gadamer opina que “tradición no quiere decir mera conservación, sino transmisión. Pero la transmisión no implica dejar lo antiguo intacto, limitándose a conservarlo, sino aprender a concebirlo y decirlo de nuevo.” (Gadamer, 2008, p. 116) En relación con esto dedica algunas páginas en *Verdad y Método* para referirse al lugar que ocupa lo que se suele denominar ‘clásico’ en el marco de su noción de tradición. En este sentido afirma:

Lo clásico (...) No designa una cualidad que se atribuya a determinados fenómenos históricos, sino un modo característico del mismo ser histórico, la realización de una conservación que, en una confirmación constantemente renovada, hace posible la existencia de algo que es verdad (...) Es una conciencia de lo permanente, de lo imperecedero, de un significado independiente de toda circunstancia temporal, la que nos induce a llamar ‘clásico’ a algo; una especie de presente intemporal que significa simultaneidad con cualquier presente (...) La historia de la cultura y educación occidentales guardó y mantuvo a estos autores porque, en su calidad de autores de la ‘escuela’ se habían convertido en canon. (Gadamer, 1999, p. 357)

Ahora, de lo dicho es importante señalar que, aquello que es conservado en el tesoro común de la humanidad, posee un valor relevante, por haber superado la regla general que caracteriza lo propio del pasado que es el olvido.

Heidegger (...) puso en claro que el pasado no existe primariamente en el recuerdo, sino en el olvido. (...) Gracias a que el pasado posee esa naturaleza de olvido, podemos retener y recordar algo. Todo lo transitorio acaba en el olvido, y es este olvidar el que permite retener y conservar lo que se perdió y cayó en el olvido. (...) Para el hombre que vive en la historia el recuerdo que conserva algo cuando todo parece constantemente no es un comportamiento actualizante de un sujeto cognitivo, sino que es la realización vital de la tradición misma. (Gadamer, 1998d, p. 143)

Por ello “una tradición exige ser aprehendida, asumida, mantenida; en esto ella es un acto de razón: ‘la preservación no resulta de un comportamiento menos libre que la transformación y la innovación.’” (Ricœur, 1988b, p. 194) En este sentido, “una ontología sigue siendo posible en nuestros días, en la medida en que las filosofías del pasado sigan estando abiertas a nuevas interpretaciones y apropiaciones, gracias a un potencial de sentido no utilizado, incluso reprimido, por el proceso mismo de sistematización y de escolarización al que debemos los grandes cuerpos doctrinales que, de ordinario, identificamos por sus creadores: Platón, Aristóteles, Descartes, Spinoza, Leibniz, etc.” (Ricœur, 1996b, p. 330)

Sintetizando, “la hermenéutica es el arte de explicar y transmitir por el esfuerzo propio de la interpretación lo que, dicho por otro, nos sale al encuentro en la tradición, siempre que no sea comprensible de un modo inmediato.” (Gadamer, 2006, p. 57). Lo que en palabras diversas puede decirse que: “Gadamer plantea, en torno a la antigua discusión sobre sujeto-objeto, que ambos no corresponden a un modo de ser diferentes, sino que se co-pertenecen, son dos elementos inseparables en un mismo proceso cultural que los incluye por igual, pues para él, el sujeto interpretador comprende desde los parámetros y límites que le ofrece su tradición cultural” (Cruz Villalobos, 2012, p. 66)

La incidencia de la historia sobre los procesos de comprensión. La historia efectiva.

Para introducir este apartado se proponen dos afirmaciones que ayudan a situar el problema que interesa. Dice Ramón Rodríguez (2006): “La naturaleza no tiene historia

aunque transcurra en el tiempo. La existencia [humana] sí, porque ella misma es histórica” y continúa: “La historia no es, por tanto, algo en lo que estamos, sino algo que *somos*.” (p. 71, cursiva del original)

La comprensión es inherente al mismo ser humano, conforme se viene presentando aquí. Es una de sus notas distintivas. Ahora bien, también es una característica de todo ser humano el estar situado históricamente, es decir vivir entre tal y cual fechas, en uno u otro lugar, habiéndose apropiado de una dada tradición y cultura. Frente a estos dos aspectos, cabe preguntarse qué relación puede plantearse entre la historicidad propia de una persona y su ‘ser comprendiendo’. En qué sentido este rasgo del ser histórico del intérprete le afecta en su interpretar.

Gadamer ha dedicado atención a este punto, lo que se advierte en esta afirmación: “La posición entre extrañeza y familiaridad que ocupa para nosotros la tradición es el punto medio entre la objetividad de la distancia histórica y la pertenencia a una tradición. Y *este punto es el verdadero topos de la hermenéutica*.” (Gadamer, 1999, p. 365, cursiva del original). De aquí que “la temporalidad intrínseca de la propia comprensión en la visión del mundo siempre en términos de pasado, presente y futuro es lo que se denomina historicidad de la comprensión.” (Bermúdez Tobón, 2012, p. 48)

Para entrar en esta cuestión vale la pena leer un párrafo donde Ricœur recoge este problema, él dice:

la interpretación propiamente "ontológica" de la secuencia prejuicio-autoridad-tradición se cristaliza de alguna manera en la categoría de Wirkungsgeschichte o Wirkungsgeschichtliches Bewusstsein (literalmente, conciencia de la historia de los efectos) que marca la cúspide de la reflexión de Gadamer sobre la fundación de las ciencias del espíritu. (...) Es una categoría de la toma de conciencia de la historia. (...) A grandes rasgos se puede decir que es la conciencia de estar expuesto a la historia y a su acción, de una manera tal que no se puede objetivar esta acción sobre nosotros, porque esta eficacia forma parte de su sentido en tanto que fenómeno histórico. (...) Por esto quiero decir ante todo que no nos podemos sustraer al devenir histórico, ponernos a distancia de él para que el pasado sea para nosotros un objeto ... Nosotros estamos siempre situados en la historia ... Quiero decir que nuestra conciencia está determinada

por un devenir histórico real, de tal modo, que no tiene la libertad de situarse frente al pasado. Quiero decir, por otra parte, que se trata de tomar siempre conciencia de la acción que así se ejerce sobre nosotros, de tal manera que todo pasado del que acabamos de tener experiencia nos obliga a hacernos cargo de él totalmente, de asumir de alguna manera su verdad. (Ricœur, 1988b, pp. 194-195)

Tomar 'conciencia de estar expuesto a la historia y a su acción', es el punto de partida relativo al tema que aquí interesa. Por una parte lo acontecido forma parte de un pasado que, paulatinamente, se hace más distante de un intérprete situado en el presente. Esta 'distancia' es insuperable. Por eso, el primer paso es tomar conciencia de ello. Por otra parte el 'estar expuesto a la historia y su acción' guarda íntima relación con lo relativo al influjo de la cultura y la tradición sobre cada persona, como se trató en el párrafo anterior. Esto quiere decir que, cuanto mayor sea la distancia histórica entre lo interpretado y el intérprete, más conciencia habrá de tenerse respecto a las diferencias entre el contexto de la situación misma y la posición del intérprete contemporáneo, es decir, lo referente al 'estar expuesto a la historia y su acción'. Dicho en otros términos, no se puede considerar a un interlocutor del pasado, como si fuera contemporáneo, no se puede pretender acceder a él, simplemente, con las propias categorías del intérprete actual.

Gadamer se refiere a esto que se está aludiendo con una expresión que caracteriza su teoría hermenéutica, afirma que: "Cuando intentamos comprender un fenómeno histórico desde la distancia histórica que determina nuestra situación hermenéutica en general, nos hallamos siempre bajo efectos de esta historia efectual" (Gadamer, 1999, p. 371) Recurriendo a algunos autores que revisan este concepto, se pueden constatar sus explicaciones, de manera que "el concepto de historia efectual o historia eficaz es más que un mero concepto. Es un principio que constituye el eje vertebrador de la teoría gadameriana de la historicidad de la comprensión." (Bermúdez Tobón, 2012, p. 58). Y también: "In the Gadamerian sense, effective history means the relation of past and present

in which the past constitutively determines the present through an interplay by bringing its tradition to bear upon it.”²¹ (Gander, 2004, p. 125)

Por ello, retomando lo que se venía proponiendo, puede decirse que “la conciencia histórico-efectual es un momento de la realización de la comprensión (...) que opera ya en la obtención de la pregunta correcta” (Gadamer, 1999, p. 372)

De entrada este concepto tiene que ser puesto en relación y en tensión con el de distancia histórica (...) la distancia es un hecho; la puesta a distancia un comportamiento metodológico. La historia de los efectos o de la eficacia es precisamente la que se ejerce bajo la condición de la distancia histórica. Es la proximidad de lo lejano. De allí la ilusión, contra la cual lucha Gadamer, que la "distancia" ponga fin a nuestro choque con el pasado y que por lo mismo suscite una situación comparable a la objetividad de las ciencias de la naturaleza, en la misma medida en que, con la familiaridad perdida, rompamos también con lo arbitrario. Contra esta ilusión importa restaurar la paradoja de la "alteridad" del pasado la historia eficiente es la eficacia en la distancia. (Ricœur, 1988b, p. 195)

Este es un tema complejo, al punto que “tampoco se puede llevar a cabo por completo la iluminación de una situación, la reflexión total sobre la historia efectual; pero esta inacababilidad no es defecto de la reflexión sino que está en la esencia misma del ser histórico que somos. *Ser histórico quiere decir no agotarse nunca en el saberse*”. (Gadamer, 1999, p. 372, la cursiva es del original) Nuevamente se trata de un concepto propuesto desde la perspectiva ontológica:

...el hecho de haber utilizado yo el concepto de ‘conciencia histórico efectual’ (...) Esto hizo creer que yo quedaba anclado en la problemática del primer Heidegger, que parte del ‘estar ahí’ preocupado por el ser y caracterizado por la comprensión del ser. (...) Pero mi objetivo al introducir el concepto de conciencia histórico efectual era precisamente preparar el camino del Heidegger tardío. (...) Se trata de delimitar la conciencia mediante la historia efectual que a todos nos implica. Esa historia es algo que nunca podemos escudriñar del todo. La conciencia histórico-efectual es, como dije entonces, ‘más ser que conciencia’ (Gadamer, 1998d, p. 18)

²¹ En el sentido gadameriano, historia efectual significa la relación entre el pasado y el presente en la cual el pasado determina constitutivamente al presente a través de un juego mutuo por lo que la tradición trae sobre él.

A partir de lo dicho, queda entonces expresada la relación que la noción de la 'historia efectual' guarda con los temas precedentes. "Se trata de descubrir las propias prevenciones y 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, 1998d, p. 67) Esto recuerda lo referido a la necesidad de legitimar los prejuicios que, como puede advertirse aquí, están íntimamente vinculados a los 'efectos de la historia' sobre el intérprete. Cada persona es capaz de comprender situadamente, de ahí que "el que comprende, no adopta una posición de superioridad, sino que reconoce la necesidad de someter a examen la supuesta verdad propia. Esto va implicado en todo acto comprensivo y por eso el comprender contribuye siempre a perfeccionar la conciencia histórico-efectual." (Gadamer, 1998d, p. 117)

En este sentido, "comprender es un fenómeno referido a la historia efectual, (...) es la lingüisticidad propia de toda comprensión lo que le allana el camino a la labor hermenéutica." (Gadamer, 1998d, p. 70) De ahí que Gadamer afirme que: "La conciencia histórico-efectual se realiza dentro del lenguaje." (1998d, p. 221)

Sintetizando, "Gadamer ha desarrollado (...) el problema, capital a mi parecer, del distanciamiento, que no es solamente distancia temporal, como en la interpretación de los textos y de los monumentos del pasado, sino distanciamiento positivo. Es propio de la condición de una conciencia expuesta a la eficacia de la historia no comprender sino bajo la condición de la distancia, del alejamiento". (Ricœur, 1988b, p. 179) En palabras del mismo Gadamer:

El sentido de esa fórmula es que no nos evadimos del acontecer ni nos enfrentamos a él, con la consecuencia de convertir el pasado en objeto. Si pensamos así, llegamos tarde para percibir la auténtica experiencia de la historia. Seguimos estando siempre en medio de la historia. No somos un mero eslabón de esta cadena que se alarga, en expresión de Herder, sino que estamos a cada momento en la posibilidad de comprendernos con eso que nos llega y se nos transmite desde el pasado. Yo llamo a eso 'conciencia histórico-efectual' porque quiero significar, de un lado, que nuestra conciencia está definida por

una historia efectual, esto es, por un acontecer real que no libera nuestra conciencia a modo de una contraposición al pasado. Y significa de otro lado que nos incumbe formar siempre en nosotros una conciencia de esa efectualidad... como el pasado que percibimos nos fuerza a acabarlo, a asumir su verdad en cierto modo. (Gadamer, 1998d, p. 141)

Lo concerniente al 'distanciamiento' puede considerarse bajo una doble mirada. Por una parte, como se hacía referencia más arriba, resulta ser algo inevitable, asociado a la temporalidad y finitud que caracterizan al ser humano y, por ello, su ser histórico. Por otra parte guarda relación con el influjo que la tradición y la cultura van realizando sobre la experiencia vital de cada persona y, en ese sentido, van configurando sus 'prejuicios', es decir, aquellos saberes disponibles en ella y cargados de potencialidad y de apertura hacia 'lo nuevo'. La pretensión ilustrada de un conocimiento 'objetivo' de la realidad, en particular de los hechos históricos, queda definitivamente imposibilitada a partir de esta noción. "La conciencia histórica del trabajo de la historia debía permitir de este modo escapar de su insidiosa determinación, por el bien mayor de una interpretación objetiva del pasado 'tal como ha sido en realidad' antes de que la historia le haya atribuido nuevos sentidos." (Grondín, 2008, p. 81) . En esta línea se propondrá en el apartado siguiente la noción de 'horizonte'.

"Gadamer proclama: 'He aquí porqué los prejuicios del individuo, más que sus juicios, constituyen la realidad histórica (geschichtliche) de su ser' " (Ricœur, 1988b, p. 189)

Se puede acordar, por tanto, que "la hermenéutica también ha enfatizado que el mundo no puede ser pensado como algo fijo o estático, sino como una permanente realidad dinámica, pues siempre se daría como proceso que se despliega en el tiempo y que es articulado o construido como historia, como legado o tradición que se transmite socialmente. Todo proceso comprensivo pasa, por tanto, por la toma de conciencia de la historicidad fundamental del ser humano y, por lo mismo, la asunción de que toda interpretación y comprensión surge y está situada en una determinada realidad histórica y procesal, por lo cual siempre será parcial, relativa y contingente. En definitiva, la hermenéutica

contemporánea, aporta a las ciencias sociales, en particular, la visión del ser humano como un ser ontológica y epistemológicamente contextual y lingüístico.” (Cruz Villalobos, 2012, p. 70)

La metáfora gadameriana de los horizontes

Este apartado y los dos subsiguientes están íntimamente relacionados, tanto que pudieran considerarse uno solo. Al mismo tiempo, ya se verá, que lo planteado precedentemente resulta un fundamento imprescindible. La cuestión que se ha de abordar ahora tiene íntima relación con el problema de la comprensión y, en este sentido, esto hace al tema central de la presente investigación. La Pedagogía, en general, tiene como tema subyacente el problema humano de la comprensión; ella se interesa por saber cómo acontece el aprendizaje y, también, procura regular lo necesario para que los procesos formativos sean plenos. Aprendizaje, formación y términos asociados a ellos aluden directamente al ‘problema de la comprensión’. Este último ciertamente tiene en sí un alcance que desborda el campo específico de la Pedagogía, ya que atraviesa incluso otras disciplinas y es, en particular, tema de interés filosófico y, de modo puntual, hermenéutico.

Se ha presentado hasta aquí que el mismo ser humano ha de entenderse como un ‘ser comprendiendo’. Ahora se propondrá la metáfora que Gadamer utiliza cuando se refiere a los ‘horizontes’ en su teoría hermenéutica. En este apartado se propondrán dos conceptos relacionados, pero distintos. La noción de ‘horizonte de comprensión’ y la de ‘horizonte histórico’. En los párrafos siguientes se considerará la relación que ambos guardan entre sí.

Referir a un ‘horizonte de comprensión’ es hacer alusión directa a la situación en que se encuentra el intérprete. Gadamer introduce el tema con las siguientes palabras:

Al concepto de la situación le pertenece esencialmente el concepto del horizonte. Horizonte es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto (...) El que no tiene horizontes es un hombre que no ve suficientemente y que en consecuencia supervalora lo que le cae más cerca (...) Tener

horizonte significa no estar limitado a lo más cercano sino poder ver por encima de ello.
(Gadamer, 1999, pp. 372-373)

Al poner esta imagen en sintonía con los temas precedentes, se puede advertir que la configuración del propio 'horizonte de comprensión' está directamente vinculada con la situación histórica de cada persona y su bagaje de prejuicios. Por ello Gadamer afirma que es necesario " 'poner en juego' los prejuicios (...) Una situación hermenéutica está determinada por los prejuicios que nosotros aportamos (...) Forman así el horizonte de un presente (...) En realidad el horizonte del presente está en un proceso de constante formación en la medida en que estamos obligados a poner a prueba constantemente todos nuestros prejuicios." (Gadamer, 1999, p. 376). En términos de otro autor: "el trabajo hermenéutico recae en la ampliación del horizonte de comprensión del conjunto semántico primitivo para hacerlo funcional al presente." (Cattoggio, 2012, p. 110)

De ahí que "el horizonte es más bien algo en lo que hacemos nuestro cada camino y que hace el camino con nosotros" (Gadamer, 1999, p. 375) y por ello es una interesante metáfora para referir al proceso de comprensión humano. Contemplado este bajo una perspectiva hermenéutica, entonces puede considerarse que "el horizonte representa un momento integral en el proceso de investigación hermenéutica" (Gadamer, 1998d, p. 21), ya que "ganar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande y en patrones más correctos." (Gadamer, 1999, p. 375)

El 'ganar un horizonte' o 'ampliar el horizonte' de comprensión implica poner en juego los propios prejuicios frente a aquello que interpela en su novedad o en su conflictividad, por ello "la elaboración de la situación hermenéutica significa entonces la obtención del horizonte correcto para las cuestiones que se nos plantean de cara a la tradición." (Gadamer, 1999, p. 373) Como puede advertirse, esta última afirmación donde se alude al papel de la tradición, está haciendo referencia a la importancia de legitimar los prejuicios, a los efectos de alcanzar el referido 'horizonte correcto'.

Esto abre el segundo aspecto de interés: “La tarea de la comprensión histórica incluye la exigencia de ganar en cada caso el horizonte histórico.” (Gadamer, 1999, p. 373) Lo que expresado en otros términos implica que “comprender una tradición requiere sin duda un horizonte histórico.” (idem, p 375)

Para aclarar esta noción del ‘horizonte histórico’ Gadamer escribe que: “Se cree comprender porque se mira la tradición desde el punto de vista histórico, esto es, porque uno se desplaza a la situación histórica e intenta reconstruir su horizonte.” (Gadamer, 1999, p. 374) Y luego sigue aclarando que “el que omita este desplazarse al horizonte histórico desde el que habla la tradición estará abocado a malentendidos respecto al significado de los contenidos de aquella.” (Gadamer, 1999, p. 373)

Ejemplificando este tema Gadamer propone que: “Si queremos comprender ciertas ideas que se nos han transmitido, movilizamos unas reflexiones históricas para aclarar dónde y cómo se formularon esas ideas, cuál es su verdadero motivo y por tanto su sentido. (...) evocar a la vez su horizonte histórico.” (Gadamer, 1998d, p. 60) Entonces “es la palabra adecuada, y no lo oculto en la subjetividad de la opinión, lo que expresa el sentido. Es la tradición la que abre y delimita nuestro horizonte histórico y no el acontecer opaco de la historia que se realiza ‘en sí’.” (Gadamer, 1998d, p. 80)

Frente a estos temas Ricœur (1988b) propone:

Allí donde hay situación hay horizonte, como eso que puede estrecharse o agrandarse (...) Pasa lo mismo en la comprensión histórica: se ha creído estar en paz con este concepto de horizonte, identificándolo con la regla del método de transportarse al punto de vista del otro; el horizonte es, entonces, el horizonte del otro (...) Adoptar el punto de vista del otro con el olvido del propio punto de vista, ¿no es acaso la objetividad? Sin embargo, nada es más ruinoso que esta asimilación falaz, porque el texto así tratado como objeto absoluto es desposeído de su pretensión de decirnos algo sobre la cosa. (p. 196)

De esta objeción es oportuno dirigirse al próximo apartado para considerar la propuesta gadameriana de la comprensión como ‘fusión de horizontes’, donde no se trata de olvidar el propio punto de vista transportándose al punto de vista ajeno; todo lo contrario,

será la pretensión de apertura a la alteridad de lo otro, desde los propios prejuicios, desde el propio horizonte de comprensión. En términos de Gadamer:

Una hermenéutica filosófica llegará al resultado de que la comprensión sólo es posible de forma que el sujeto ponga en juego sus propios presupuestos. (...) el intérprete y el texto tienen su propio 'horizonte' y la comprensión supone una fusión de estos horizontes. (Gadamer, 1998d, p. 111)

Antes de pasar a la siguiente consideración es interesante advertir una referencia propuesta por Gadamer al considerar el problema de los horizontes bajo una perspectiva ontológica. Él afirma que: "la tesis de que todo enunciado tiene su horizonte situacional y su función interpelativa es sólo la base para la conclusión ulterior de que la historicidad de todos los enunciados radica en la finitud fundamental de nuestro ser." (Gadamer, 1998d, p. 60)

La comprensión como fusión de horizontes

Uno de los temas más interesantes propuestos por Gadamer (1999) en *Verdad y Método* es la presentación de la noción de la comprensión humana asimilada con una 'fusión de horizontes', el horizonte de comprensión, propio del intérprete y el horizonte histórico que guarda relación con lo interpretado. Esta noción es muy fecunda para una filosofía de la educación, en tanto aporta elementos importantes para un tema central propio de ese campo disciplinar.

Gadamer afirma que: "*Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos horizontes para sí mismos.*" (Gadamer, 1999, p. 377, la cursiva es del original), de aquí que "una hermenéutica filosófica llegará al resultado de que la comprensión sólo es posible de forma que el sujeto ponga en juego sus propios presupuestos. (...) el intérprete y el texto tienen su propio 'horizonte' y la comprensión supone una fusión de estos horizontes." (Gadamer, 1998d, p. 111)

Ya se ha tratado más arriba la relación que guardan entre sí los conceptos de 'prejuicios' y 'horizonte de comprensión'. "Gadamer llama una fusión de horizontes

(Horizonverschmelzung): el horizonte del mundo del lector [que] se fusiona con el horizonte del mundo del escritor. Y la idealidad del texto es el eslabón mediador en este proceso de fusión de horizontes.” (Ricœur, 2006b, p. 104)

Como puede derivarse, ocupa un sitio importante en este proceso de ‘fusión de horizontes’ la articulación lingüística que el intérprete pueda realizar sobre su objeto de comprensión, ya que, por medio del lenguaje, podrá articular sus juicios previos en el abordaje de aquello que le resulta novedoso. De ahí la afirmación de Gadamer que dice que: “La obtención del horizonte de la interpretación es en realidad una fusión horizontal. (...) Esto se confirma también desde el carácter lingüístico de la interpretación.” (Gadamer, 1999, p. 477)

Para seguir hilvanando los temas ya tratados, es oportuno poner de relieve ahora que el ‘grado de fusión’ de los horizontes aludidos depende, entre otras variables, del ‘efecto de la historia’ sobre el mismo proceso de interpretación. En otras palabras, hay un amplio número de condicionantes que afectan al intérprete y que han determinado o configurado a aquello que es objeto de interpretación. Esto permite volver a advertir que el proceso de comprensión humana, es un acontecimiento situado –en el sentido de su temporalidad- lo que por tanto denota su finitud y limitación ontológica.

Gadamer, refiriéndose a lo anterior dice: “Nuestra consideración sobre la formación y fusión de horizontes intentaba precisamente describir la manera como se realizaba la conciencia de la historia efectual.” (Gadamer, 1999, p. 415)

Finalmente, frente al concepto de ‘fusión de horizontes’, Ricœur reflexiona:

Si se restablece la dialéctica de los puntos de vista y la tensión entre lo otro y lo propio, se llega al concepto más elevado ... al de fusión de horizontes (...) un doble rechazo: el del objetivismo, según el cual la objetivación del otro se hace con el olvido de lo propio, y el del saber absoluto, según el cual la historia universal es susceptible de articularse en un único horizonte. (...) La teoría del prejuicio recibe su característica más propia de este concepto insuperable de fusión de horizontes: el prejuicio es el horizonte del presente, es la finitud de lo próximo en su apertura a lo lejano. (...) Solamente en esta tensión entre lo

otro y lo propio, entre el texto del pasado y el punto de vista del lector es que el prejuicio deviene operante constitutivo de historicidad. (Ricœur, 1988b, p. 196)

El diálogo y la fusión de horizontes

Interesa aquí, insistir en el sitio relevante que ocupa el lenguaje en el proceso de fusión de horizontes. A decir verdad ambos horizontes, el de comprensión y el histórico, se encuentran mediados lingüísticamente. El primero que es propio del intérprete está fundamentalmente constituido por el bagaje de vivencias y saberes que ofician de prejuicios. Por otra parte, el horizonte histórico de un texto, está fijado por escrito; si se trata de un acontecimiento, será narrado por la palabra; en síntesis, sea cual fuere el objeto de interpretación, su horizonte histórico, para que resulte perceptible, ha de expresarse mediante algún lenguaje. Valga la aclaración incluso para una obra de arte, también ellas tienen sus propios lenguajes: plásticos, gráficos, musicales u otros.

Esta fusión de horizontes que tiene lugar en la comprensión es el rendimiento genuino del lenguaje (...) La lingüisticidad le da a nuestro pensamiento algo tan terriblemente cercano, y es en su realización algo tan poco objetivo, que por sí misma lo que hace es ocultar su verdadero ser (...) En la conversación se elabora un lenguaje común (...) Ambos van entrando, a medida que se logra la conversación, bajo la verdad de la cosa misma, y es esta la que los reúne en una nueva comunidad. El acuerdo en la conversación no es un mero exponerse e imponer el propio punto de vista, sino una transformación hacia lo común, donde ya no se sigue siendo el que se era. (Gadamer, 1999, pp. 456-458, la cursiva es del original)

Dicho en otras palabras, aquí se quiere poner de relieve que el proceso de 'fusión de horizontes' está íntimamente vinculado con un dia-logos. Es decir, son al menos dos 'logos', en tanto palabra o razón, que se encuentran. Uno que 'dice', a su modo, y otro que interpreta, desde sus prejuicios. La fusión acontece en tanto que ambos logos pueden entenderse, en tanto que el intérprete es capaz de alcanzar lo significado en lo dicho. Se advierte que aquí se está aludiendo a la noción de dia-logos en un sentido amplio. El intérprete ha de 'dialogar' con el texto, el documento histórico, la obra de arte. Dialogar, en el sentido de dejarse decir. El objeto por interpretar posee una autonomía, ahí está

constituido, fijado. Por eso es capaz de decir. Pero para dejar que se exprese hay que formularle la pregunta adecuada. Frente a ello, quien pretende acceder a lo que la cosa es, ha de poner en juego todo lo propio, es decir, aquello que constituye su horizonte de comprensión. Por ello se puede acordar en que “One of Gadamer’s most original contributions that sets him apart from his mentor Heidegger, is his exploration of dialogue and conversation as an inherently human mode of understanding. He proposed that it is through the dialectic of question and answer, the to and fro of dialogue and genuinely open conversation that a topic may come to be more fully understood.”²² (Binding, 2008, p. 122)

Si lo anterior se refiere al encuentro interpersonal, de modo especial allí conviene hablar de diálogo. En este caso la situación se enriquece por la posibilidad de la reciprocidad que abrirá mayores y mejores posibilidades de comprensión. Gadamer refiriéndose a la fusión de horizontes dice que implica: “conocer en ello *la forma de realización de la conversación*, en la que un tema accede a su expresión no en calidad de cosa mía o de mi autor sino de la cosa común a ambos.” (Gadamer, 1999, p. 467, la cursiva es del original) Y, en otro lugar, afirma que: “Si en mis propios trabajos hablo de la necesidad de que en toda comprensión se funda el horizonte de uno con el horizonte del otro, no estoy hablando desde luego de un Uno permanente e identificable, sino de algo que sucede en la continuidad de la conversación.” (Gadamer, 1998a, p. 63)

En síntesis, de lo tratado hasta aquí puede advertirse la sistematicidad propuesta en la hermenéutica gadameriana en su conjunto, donde se articulan las nociones que se han ido presentando: círculo hermenéutico, pre-estructura de la comprensión, los prejuicios, ... para reunir todo en torno a la noción de la ‘fusión de horizontes’. En estas consideraciones subyace la noción de ser humano en tanto ‘ser comprendiendo’, de modo que las referidas cuestiones hermenéuticas, no se presentan como una teoría gnoseológica o epistemológica más, han de ser consideradas como un abordaje fenomenológico-ontológico de la realidad

²² Una de las contribuciones más originales de Gadamer que lo diferencia de su mentor Heidegger, es su exploración del diálogo y la conversación como un modo inherente a la comprensión del ser humano. Propuso que a través de la dialéctica de pregunta y respuesta, el ir y venir del diálogo y conversación, genuinamente abierto, se puede lograr que un tema sea plenamente comprendido.

humana misma y, en este sentido, afecta de modo directo la dimensión 'práctica' de la vida de las personas. Es decir:

La comprensión en sí misma es ya práctica, en la medida en que obliga a completar el círculo de la comprensión, en el cual se pasa de lo particular del texto a la generalidad de aquello a lo que éste se refiere, y de nuevo, de tal generalidad a la particularidad de la situación del lector. También puede entenderse este círculo como un desplazamiento que va desde la particularidad de lo ajeno a la generalidad de la conjunción entre lo ajeno y lo propio (en el ascenso a la generalidad de la fusión de horizontes), y, de nuevo, a la particularidad de lo propio. (González, 2012, p. 135)

De ello se ha de advertir la importancia que reviste la Hermenéutica filosófica para la Filosofía de la educación y para la Pedagogía, en tanto disciplina que atiende específicamente los procesos de aprendizaje humanos. De aquí pueden desprenderse nociones que sitúan los procesos de comprensión en su ámbito total, evitando reduccionismos, por ejemplo de índole exclusivamente cognitivos.

La comprensión humana como proceso lingüístico

En el marco de los temas que se están estudiando en esta investigación, el problema de la comprensión se encuentra íntimamente vinculado al papel que el lenguaje tiene al respecto. En lo que sigue se pondrán de relieve las notas principales del lenguaje bajo la perspectiva común de H-G. Gadamer y P. Ricœur. El siguiente cuadro adelanta lo que se ha de exponer en los siguientes apartados de esta sección.

La comprensión humana como proceso lingüístico
Sobre el lenguaje.
Semántica del discurso.
Discurso e interpretación.
Discurso y referencia.

Discurso y producción de sentido.
La estructura del discurso. Acontecimiento y fijación.
La metáfora

Cuadro 6. La comprensión humana como proceso lingüístico. Fuente: Elaboración propia

Introducción. Sobre el lenguaje.

Para comenzar este itinerario, cabe señalarse que Gadamer retoma “una definición clásica propuesta por Aristóteles según la cual el hombre es un ser vivo dotado de logos” estimando que es ello lo que le da la “capacidad de pensar” (Gadamer, 1998d, p. 145)

La vida humana puede comenzar a indagarse en tanto fenómeno biológico. En este ámbito es posible realizar una ‘historia del ser humano’ en tanto especie, advirtiendo que en él se han dado diversos procesos de adaptación física al medio ambiente donde le toca vivir. Sin embargo, más allá de ello, para lo que interesa aquí es valioso advertir que “elevarse por encima de las coerciones de lo que le sale a uno al encuentro desde el mundo significa tener lenguaje y tener mundo” (Gadamer, 1999, p. 535) Una cualidad propiamente humana consiste en poder referirse a las cosas que constituyen el mundo mediante recursos lingüísticos, de modo que, por medio de símbolos es posible el entendimiento entre pares y la referencia al mundo circundante. Esto resulta ser tan significativo que puede ser una de las maneras clásicas para definir al ser humano en tanto tal: ‘animal con logos’. Este rasgo que define lo humano tiene un papel preponderante en el modo en que cada sujeto se constituye en cuanto tal, lo que lleva a Gadamer a afirmar que “estamos tan íntimamente insertos en el lenguaje como en el mundo.” (Gadamer, 1998d, p. 148)

Prácticamente sin reparar en ello, la vida humana se desenvuelve lingüísticamente. “En todo nuestro pensar y conocer, estamos ya desde siempre sostenidos por la interpretación lingüística del mundo, cuya asimilación se llama crecimiento, crianza. En este sentido el lenguaje es la verdadera huella de nuestra finitud. Siempre nos sobrepasa.” (Gadamer, 1998d, p. 149)

El ejercicio de la capacidad racional humana, es un proceso que comienza en los brazos de la madre, cuando desde pequeños se inicia la apropiación del lenguaje materno. Esas primeras palabras permiten al niño hacer referencia a sus necesidades primarias. La escolaridad básica amplía este encuentro inicial con el lenguaje y, en el marco lúdico de la niñez, se adquiere un vocabulario precoz que, seguramente se enriquecerá como fruto de la curiosidad infantil. Entre tanto el crecimiento corporal y el desarrollo de los órganos fonológicos capacitan al sujeto para adoptar el uso apropiado de la lengua. Con la llegada de la vida adulta, los estudios superiores pueden ser el ámbito para ahondar y ampliar el capital lingüístico. Sin embargo, como Gadamer señalaba en la cita precedente, el lenguaje en sí mismo siempre es una realidad que desborda al sujeto singular. Además, por otra parte, el lenguaje implica un potencial inagotable que siempre está disponible para decir lo que aún no fue considerado, para decir algo nuevo. Pero, sin embargo, se trata de “un lenguaje no elaborado arbitrariamente, sino legado por la tradición” (Piossek Prebisch, 2012, p. 312)

De ello puede advertirse que la capacidad de indagación, en tanto característica propiamente humana, está íntimamente ligada a la facultad lingüística del hombre. Por medio de él, ha intentado ‘explicar’ y ‘dominar’ el mundo que encuentra frente a sí. La indagación ha llegado hasta tal punto que Gadamer se encuentra en la necesidad de fijar su criterio respecto a que “obviamente no se discute que el mundo pueda ser sin los hombres” (Gadamer, 1999, p. 536)

En este contexto es interesante señalar, sin embargo que, para el problema de la hermenéutica resulta un aspecto fundamental advertir la relación intrínseca entre “*la acepción del lenguaje como acepción del mundo*” (Gadamer, 1999, p. 531, la cursiva es del original) De modo que, respetando la alteridad entre el sujeto que conoce y lo conocido, la mediación lingüística resultará pertinente y, al mismo tiempo condicionante, como vía de acceso al ‘mundo’. Es que, “el mismo lenguaje simbólico escapa a su clausura para ejercer su función de decir, de mostrar” (Corona, 2005, p. 53)

La lingüística se presenta así, como una nota que caracteriza lo humano, como algo que es intrínseco a su mismo modo de ser. Por ello “el lenguaje no debe concebirse como un diseño previo del mundo que es producto de la subjetividad, ni como diseño de una conciencia individual ni de un espíritu colectivo.” (Gadamer, 1998d, p. 79)

Existe una íntima relación entre el lenguaje y el pensamiento. “Sólo podemos pensar dentro del lenguaje, y esta inserción de nuestro pensamiento en el lenguaje es el enigma más profundo que el lenguaje propone al pensamiento.” (Gadamer, 1998d, p. 147). Prueba de ello es que, ya se establezca el diálogo con un interlocutor o bien se trate de una instancia donde una persona reflexiona en su interior, los diversos procesos racionales vinculados con la especulación, la expresión de ideas, la descripción, el relato o cualquier otra instancia que involucre acciones del pensamiento, se encuentran mediadas lingüísticamente. Por eso “cuando el lenguaje fracasa, el pensador no puede precisar el sentido de su pensamiento.” (Gadamer, 1998b, p. 91)

Esta facilidad o dificultad para expresar el propio pensamiento guarda íntima relación con las posibilidades de acción junto con otros. “El lenguaje es el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre una cosa” (Gadamer, 1999, p. 462) De modo que entre el lenguaje y la vida social, al cual este dispone, existe una íntima proximidad.

Vivir con otros, implica una trama de vinculaciones recíprocas. Hay un patrimonio común que se hereda de las generaciones precedentes y al cual cada uno accede desde el propio ámbito familiar. Luego, la institucionalización de la enseñanza, contribuirá a brindar acceso a ese inagotable tesoro de la cultura propia de cada sociedad. Este ejercicio de ‘transmisión cultural’ tiene lugar de variados modos y mediado por distintos recursos. Sin embargo un lugar preponderante ocupa la conversación con los pares y, también, con los ‘dis-pares’ ya sea por la edad u otros elementos distintivos. En este ámbito, Gadamer afirma que: “El lenguaje sólo tiene su verdadero ser en la conversación, en el ejercicio mutuo del *entendimiento*” (Gadamer, 1999, p. 535, la cursiva es del original) Es decir:

Que la experiencia hermenéutica se realice en el 'modo' del lenguaje, y el que entre la tradición y su intérprete tenga lugar una conversación, plantea un fundamento completamente distintivo (...) Aquí acontece algo (...) El verdadero acontecer sólo se hace posible en la medida en que la palabra que llega a nosotros desde la tradición, y a la que nosotros tenemos que prestar oídos, nos alcanza de verdad y lo hace como si nos hablase a nosotros y se refiriese a nosotros mismos. (Gadamer, 1999, p. 553)

En muchos casos ese patrimonio humano que Gadamer llama 'tradición' se encuentra fijado en diversos documentos. De ahí que el lenguaje pueda alcanzar un modo de permanencia característico: "En el caso de los textos se trata de 'manifestaciones vitales fijadas duraderamente'" (Gadamer, 1999, p. 466)

Como se ha señalado en otra parte de este trabajo (ver p 162 ss.) el lenguaje fijado en el texto adquiere una autonomía que lo caracteriza. Ello sugiere la dificultad que ha motivado toda la reflexión hermenéutica en torno al problema de la pertinente interpretación: "*El lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma. La forma de realización de la comprensión es la interpretación*" (Gadamer, 1999, p. 467, la cursiva es del original)

A partir de varias de las cuestiones que se han propuesto hasta aquí en torno al lenguaje, Gadamer se pregunta:

¿Qué es, pues, lo suyo? Creo que cabe distinguir aquí tres elementos. (...) El primero es el auto-olvido esencial que corresponde al lenguaje. Su propia estructura, gramática, sintaxis, etc., todo lo que tematiza la ciencia, queda inconsciente para el lenguaje vivo. (...) Cuanto más vivo es un acto lingüístico es menos consciente de sí mismo. (...) su verdadero sentido consiste en algo dicho en él y que constituye el mundo común en el que vivimos y al que pertenece también toda la gran cadena de la tradición que llega a nosotros desde la literatura de las lenguas extranjeras muertas o vivas. El verdadero ser del lenguaje es aquello en que nos sumergimos al oírlo: lo dicho. (...) Un segundo rasgo esencial del ser del lenguaje es, a mi juicio, la ausencia del yo (...) Hablar es hablar a alguien. La palabra ha de ser palabra pertinente, pero esto no significa sólo que yo me represente a mí mismo lo dicho, sino que se lo haga ver al interlocutor. (...) En este sentido el habla no pertenece a la esfera del yo, sino a la esfera del nosotros. (...) La realidad del habla consiste en el diálogo. (...) la forma efectiva del diálogo se puede describir partiendo del juego. (...) el juego es en realidad un proceso dinámico que

engloba al sujeto o sujetos que juegan. (...) el tercer elemento que yo llamaría la universalidad del lenguaje. (Gadamer, 1998d, pp. 150-152)

Estas tres notas características del lenguaje, guardan íntima relación con las que Gadamer completa en otros lugares. Ya se hizo referencia unos párrafos más arriba, acerca de la íntima relación que él advierte entre el dominio lingüístico y la 'acepción de mundo', y es que "para todo pensamiento crítico de nivel filosófico el mundo es siempre un mundo interpretado en el lenguaje (...) es siempre un seguir pensando en la lengua que hablamos y en la interpretación del mundo que ella nos ofrece." (Gadamer, 1998d, p. 83)

Otra característica muy importante del lenguaje es que "el que habla se comporta especulativamente en cuanto que sus palabras no copian lo que es, sino que expresan y dan la palabra a una relación con el conjunto del ser." (Gadamer, 1999, p. 561) Ahora bien, ciertamente el lenguaje humano es simbólico y convencional, y no guarda relación 'de copia' con aquello a lo que refiere, sin embargo el uso que las personas hacen del lenguaje no ha de caer en la arbitrariedad, si es que quiere referirse efectivamente al mundo que se encuentra allí. Por ello Gadamer afirma que "en el lenguaje de las cosas, que quiere ser escuchado tal como las cosas vienen en él al lenguaje, me parece posible la experiencia ajustada a nuestra finitud." (Gadamer, 1998d, p. 80)

Una expresión gadameriana que ha suscitado diferentes comentarios es: "*El ser que puede ser comprendido es lenguaje*" (Gadamer, 1999, p. 567, la cursiva es del original) Con ella se da lugar a un tratamiento ontológico de lenguaje.

Un aspecto que interesa señalar aquí es que "el lenguaje no depende del que lo usa. (...) Nosotros, ninguno en particular y todos en general, hablamos en el lenguaje, tal es el modo de ser del 'lenguaje'." (Gadamer, 1998d, p. 193)

En este sentido P. Ricoeur comenta que "es importante subrayar que el axioma implícito según el cual 'todo es lenguaje', ha conducido muy a menudo a un semantismo cerrado, incapaz de explicar el obrar humano en cuanto que acontece efectivamente en el

mundo, como si el análisis lingüístico condenase a saltar de un juego de lenguaje a otro, sin que el pensamiento pudiese alcanzar nunca un hacer efectivo.” (Ricœur, 1996b, p. 333)

Se puede advertir que “no hay lugar exterior al lenguaje y es todavía y siempre en el lenguaje que uno pretende hablar sobre el lenguaje. (...) Esto es verdad. Pero el discurso especulativo es posible, porque el lenguaje tiene la capacidad reflexiva de ponerse a distancia y de considerarse, en tanto tal y en su conjunto, como relacionado con el conjunto de aquello que es.” Se puede llamar a ello, una “función metalingüística” (Ricœur, 1977, p. 453)

En otras palabras, “ ‘Es necesario que algo sea, para que algo sea dicho’. (...) Esta proposición hace de la realidad la categoría última a partir de la cual el todo del lenguaje puede ser pensado, aunque no conocido, como el ser-dicho de la realidad.” (Ricœur, 1977, p. 454)

Semántica del discurso

Con Ferdinand Saussure (1857-1913), en algún sentido, se inaugura el estudio de la lingüística bajo nuevos patrones. Una de las notas principales que este autor pone de relieve, es la diferencia entre ‘lenguaje’ y ‘habla’. Lo que se puede advertir es que “el discurso es el acontecimiento del lenguaje” (Ricœur, 2006b, p. 23) El ‘lenguaje’ en tanto código se caracteriza por su carácter normativo, colectivo, anónimo y no-intencional; mientras que el ‘habla’, es un acontecimiento, por tanto es propio de una determinada circunstancia, es diacrónico y contingente. (Cfr. Ricœur, 2006b, p. 17ss)

El estructuralismo ha procurado abordar los problemas del lenguaje de un modo empírico y sistemático, poniendo la atención de un modo particular en cada uno de estos dos conceptos. Refiriéndose aquí en términos generales, se ha desarrollado por una parte el terreno propio de la semiótica, poniendo particular interés en lo concerniente a los signos lingüísticos que, a modo de un código, estructuran el lenguaje. Por su parte, la semántica se

ocupa del problema de la significación de las palabras, en particular, cuando ellas se articulan en el 'habla'.

Como señala Ricœur:

Originalmente el modelo [estructural] tenía que ver con unidades más cortas que la oración, los signos de los sistemas léxicos y las unidades discretas de los sistemas fonológicos de los que se componen las unidades significantes de los sistemas léxicos. Sin embargo, se produjo una ampliación decisiva con la aplicación del modelo estructural a entidades lingüísticas más largas que la oración. (Ricœur, 2006b, p. 18)

Justamente, lo que se quiere poner de relieve, es que resultan ser modos de abordaje diferentes aquellos que se ocupan del análisis a nivel de las palabras que conforman el texto, a diferencia de quienes abordan el discurso como una totalidad.

El discurso tiene una estructura propia pero no es una estructura en el sentido analítico del estructuralismo, esto es, como un poder combinatorio basado en las oposiciones previas de unidades discretas. Más bien es una estructura en el sentido sintético, es decir, el entrelazamiento y la acción recíproca de las funciones de identificación y predicación en una y la misma oración. (Ricœur, 2006b, p. 25)

De modo que "la superación de una teoría del significado que aísla las palabras reside en las posibilidades del análisis semántico." (Gadamer, 1998d, p. 172) Esta afirmación gadameriana entreabre uno de los temas de interés en esta parte del presente trabajo, en tanto que asume la complejidad del problema de la significación. Sobre este tópico se irá avanzando paulatinamente en lo sucesivo. Aquí interesa subrayar que, a pesar de que las palabras poseen 'significado', hecho que se puede constatar en cualquier diccionario, el mismo se lo alcanza plenamente en el marco de una frase y, aún más, en la totalidad del discurso del que forma parte. Ello se explica a partir de la polisemia que caracteriza a las palabras y, está de acuerdo con la observación propuesta por Ricœur: "Puesto que tenemos más ideas que palabras, necesitamos extender la significación de aquellas que tenemos más allá de su uso ordinario." (1988b, p. 9)

Lo que se viene proponiendo, encuentra eco en que "ya Platón había reconocido que la palabra humana posee carácter de discurso (...) [ella] expresa la unidad de una referencia

a través de la integración de una multiplicidad de palabras” (Gadamer, 1999, p. 512) En este sentido cabe señalar que “solamente la oración es real en tanto constituye el mismo acontecimiento del habla.” (Ricœur, 2006b, p. 21)

El estudio del discurso puede efectuarse bajo la perspectiva de la semántica y de la hermenéutica:

La semántica parece describir el campo lingüístico desde fuera, por la observación, y se ha podido desarrollar una clasificación de los comportamientos en el trato con estos signos (...) La hermenéutica por su parte aborda el aspecto interno en el uso de ese mundo semiótico (...) Ambas estudian con su propio método la totalidad del acceso al mundo que representa el lenguaje. (Gadamer, 1998d, p. 171)

De modo particular, interesa resaltar la expresión final de esta cita, por la cual queda de manifiesto que es el lenguaje, articulado discursivamente, quien posibilita ‘el acceso al mundo’, es decir, a todo aquello que pueda ser objeto de pensamiento, de interpretación, de comprensión.

Discurso e interpretación

El discurso encierra dos problemas, situados cada uno como en el extremo de una única tensión. Por una parte lo concerniente a la enunciación del discurso. Se afirmaba más arriba que “todo discurso se produce como un acontecimiento” (Ricœur, 1988b, p. 29), es decir en presente: al hablar, al escribir o, incluso quizá, bajo algún otro modo expresivo. En el párrafo anterior se intentaba poner de relieve la íntima relación que guarda el discurso con el lenguaje y, el modo particular que el primero alcanza a la hora de querer ‘decir algo’.

En el otro extremo se encuentra el problema de ‘la interpretación’ del discurso que acontece. Ahora es el momento de considerar la relación estrecha que existe entre interpretación y lenguaje.

El discurso gana en sí mismo una cierta ‘autonomía’ una vez que se ha configurado lingüísticamente. Por ello es pertinente preguntarse acerca del modo adecuado para

acceder a él. “Comprender lo que alguien dice es ponerse de acuerdo en la cosa, no ponerse en el lugar del otro y reproducir sus vivencias” (Gadamer, 1999, p. 461)

Pero ‘la cosa’ es referida mediante el lenguaje. Cuando alguien se refiere a ella apela a un conjunto de expresiones y configura un discurso por medio del cual ‘dice’. Este ‘acontecimiento discursivo’ es singular y se constituye, configurando un ‘querer decir’. Como podrá imaginarse esta referida singularidad está situada en una inmensa gama de variables que conciernen a la cosa misma, a quien se refiere a ella y a las circunstancias en que el discurso acontece.

Por su parte, el intérprete del discurso accede a él desde su propio sitio. Ya se ha analizado más arriba desde qué lugar la hermenéutica gadameriana ha asumido este delicado problema. Sin embargo cabe ampliar aquella consideración en el marco de lo que aquí se está tratando, ya que se presenta además el problema intrínseco del discurso como acontecimiento.

Lo dicho en un discurso no se puede interpretar ‘palabra por palabra’. “El significado de una palabra no está presente únicamente en el sistema y en el contexto, sino que ese estar-en-un-contexto implica a la vez que el significado no pierde totalmente la polivalencia que posee la palabra en sí, aunque el contexto dé univocidad al sentido respectivo.” (Gadamer, 1998d, p. 194)

Además, es interesante advertir que la significación de las palabras que se configuran en un discurso, no depende tanto de las palabras mismas, sino de aquellos que las utilizan procurado decir algo a través de ellas. Ricœur se refiere a ello, diciendo:

no son los enunciados los que refieren, sino los hablantes los que hacen referencia: tampoco son los enunciados los que tienen un sentido o significan, sino que son los locutores los que quieren decir esto o aquello, los que entienden una expresión en tal o cual sentido. (Ricœur, 1996b, p. 21, la cursiva es del original)

Esto pone de relieve una peculiar dificultad, vinculada al primer extremo de la tensión antes referida, es decir, que el discurso resultará más apropiado (tendrá mayor capacidad

de expresar aquello que se desea decir) en función de la competencia discursiva propia de aquel que se expresa. Y del mismo modo, estará sujeto a ciertas competencias interpretativas-hermenéuticas de quienes acceden a él.

En palabras de P. Ricœur:

"Querer decir" es lo que el hablante hace. Pero es también lo que la oración hace. Lo que se quiere decir -en el sentido del contenido proposicional- es el lado "objetivo" de este sentido. Lo intencionado por el hablante -en el triple sentido de la autorreferencia de la oración, la dimensión ilocutiva del acto de habla y la intención de obtener reconocimiento por parte del oyente- es el lado "subjetivo" del sentido. (Ricœur, 2006b, p. 33)

Discurso y referencia

Otro elemento que caracteriza al discurso es aquello respecto a lo que se refiere. "El 'qué' del discurso es su 'significado'; el 'acerca de qué', su 'referencia' " (Ricœur, 2006b, p. 33)

Por lo que se viene tratando precedentemente, se puede inferir que la conexión entre discurso, referencia y realidad no es unívoca. Cuando una persona quiere referirse a algo, lo hace a partir de su propia experiencia de la cosa y disponiendo de su propio bagaje lingüístico. "El hablante se refiere a algo con base en, o por medio de, la estructura ideal del significado. El significado, por así decirlo, es atravesado por la intención referente del hablante." (Ricœur, 2006b, p. 34)

Aquí vuelve a ponerse de relieve aquel íntimo nexo entre persona y lenguaje, que Ricœur recoge:

Pero este apuntar de modo intencional hacia lo extralingüístico dependería de un mero postulado y seguiría siendo un salto cuestionable más allá del lenguaje, si esta exteriorización no fuera la contraparte de un movimiento previo y más originario, que tiene su comienzo en la experiencia de ser en el mundo y, a partir de esta condición ontológica, se dirige hacia su expresión en el lenguaje. (Ricœur, 2006b, p. 35)

Ahora bien, lo tratado hasta aquí, puede ampliarse, ya que:

El discurso no tiene sólo una clase de referencia, sino dos: se remite a una realidad extralingüística, digamos el mundo o un mundo, pero se refiere igualmente a su propio locutor, por medio de procesos específicos que no funcionan sino en la frase; por tanto, en el discurso: así, los pronombres personales, los tiempos verbales, los demostrativos, etc. De esta manera, el lenguaje es a la vez una referencia a la realidad y una auto-referencia. (...) esta conexión entre las dos e incluso las tres direcciones de la referencia nos proveerá la clave del círculo hermenéutico y la base de nuestra propia reinterpretación del mismo. (Ricœur, 1988b, p. 31)

Por otra parte, Ricœur dice que “hemos opuesto referencia a sentido, diciendo que el sentido es el ‘qué’ y la referencia es el ‘sujeto del qué’ del discurso.” (Ricœur, 1988b, p. 39) Ello da lugar a avanzar sobre el problema del sentido.

Discurso y producción de sentido

Lo concerniente al sentido es uno de los temas centrales en relación con lo que se persigue en esta investigación. Se estima que, si los procesos educativos algo han de procurar proveer a los estudiantes, son justamente, competencias que les permitan dotar de sentido todo aquello que guarde relación con ellos mismos, es decir, la vida misma.

Para iniciar esta parte del itinerario vale la pena referir de qué modo asume esta cuestión Heidegger: “Sentido es aquello en que se apoya el ‘estado de comprensible’ de algo.” (Heidegger, 2006, § 32 p. 169) En otras palabras, alcanzar el sentido implica un cierto estado de comprensión logrado. Esto, puede sospecharse con toda pertinencia, es un asunto complejo, por múltiples razones. En particular para Heidegger el sentido es algo específicamente humano y su abordaje, propiamente ontológico, le lleva a presentarlo como un ‘existenciario’ del ‘ser ahí’. (Cfr. Heidegger, 2006, § 32 p. 170)

De lo anterior queda señalado que el ‘sentido’ es algo que acontece en el sujeto que comprende. Lo producido bajo la dinámica de la comprensión se manifiesta a modo de captación de sentido. Todavía esto es muy genérico y confuso.

Para avanzar en este tema, se pueden considerar diversas situaciones. Por una parte Ricœur propone que: “*Si todo discurso se actualiza como acontecimiento, todo discurso es comprendido como sentido.* El sentido o significado designa aquí el contenido proposicional” (Ricœur, 2006b, p. 26, la cursiva es del original). Es decir que, cuando se trata de interpretar un texto, ello se encuentra en primera instancia, ligado a ‘lo que el texto dice’, o sea, su contenido proposicional. De más está señalar que el primer abordaje que conviene realizar de un texto que se quiere estudiar es su estructura, reconociendo las proposiciones en él incluidas y las relaciones propuestas entre ellas.

Pero también constituye el proceso de estudio de un texto, el procurar una interpretación del discurso en su conjunto. Cuando se camina en esa dirección, se pone en juego el ‘horizonte de comprensión’ propio del intérprete. Ya se discutió más arriba, el lugar inevitable de los propios pre-juicios en estas situaciones, sin embargo, el verdadero “esfuerzo de comprensión empieza así cuando alguien encuentra algo que le resulta extraño, provocador, desorientador.” (Gadamer, 1998d, p. 182). Por ello vale aquí lo indicado por Ricœur: “Preferiríamos decir que el lector se comprende a sí mismo frente al texto, frente al mundo de la obra.” (Ricœur, 1988b, p. 41) Aquí se revela otro matiz relativo al proceso de dar ‘sentido’, que se encuentra estrechamente ligado a la comprensión de uno mismo, aunque quizá no en el plano de un conocimiento acabado, sino más bien en el de la interpelación que ayuda a revisar los propios pre-conceptos.

Ya se ha señalado que Gadamer considera que el problema de la hermenéutica está íntimamente relacionado con el “*descubrimiento de la acepción del lenguaje como acepción del mundo.*” (Gadamer, 1999, p. 531, la cursiva es del original) En este sentido él afirma que:

la tesis de que todo entendimiento es un problema lingüístico y que su éxito o fracaso se produce a través de la lingüisticidad. Todos los fenómenos de entendimiento, de comprensión e incomprensión que forman el objeto de la denominada hermenéutica constituyen un fenómeno de lenguaje. (Gadamer, 1998d, p. 181)

Pero él mismo se cuestiona:

¿por qué es el fenómeno de la comprensión un fenómeno lingüístico? (...) Es el lenguaje el que construye y sustenta esta orientación común en el mundo. (...) Hablar unos con otros tampoco es primariamente hablar sin entenderse. El hablar unos con otros pone de manifiesto un aspecto común de lo hablado. (...) Un diálogo logrado hace que ya no se pueda recaer en el disenso que lo puso en marcha. La coincidencia que no es ya mi opinión ni la tuya, sino una interpretación común del mundo, posibilita la solidaridad moral y social. (Gadamer, 1998d, pp. 184-185)

Para lograr esa interpretación en común, se requiere del diálogo. En primera instancia se puede advertir que éste constituye un proceso comunicativo, ya que “un aspecto importante del discurso es que está dirigido a alguien. Hay otro interlocutor que es el destinatario del discurso. La presencia de ambos, el hablante y el oyente, constituye el lenguaje como comunicación” (Ricœur, 2006b, p. 29) En este sentido Ricœur, pone de relieve que:

para una investigación existencial, la comunicación es un enigma, incluso una maravilla. ¿por qué? Porque el estar juntos, condición existencial para que se dé la posibilidad de cualquier estructura dialógica del discurso, parece una forma de transgredir o superar la soledad fundamental de cada ser humano. Por soledad no me refiero al hecho de que frecuentemente nos sentimos aislados en una multitud, o al de que vivimos y morimos solos, sino, en un sentido más radical, a que lo experimentado por una persona no puede ser transferida íntegramente a alguien más. (Ricœur, 2006b, p. 29)

Lo indicado en la última afirmación de la cita precedente es un tema que merece la pena una consideración adicional.

algo pasa de mí hacia ti. Algo es transferido de una esfera de vida a otra. Este algo no es la experiencia tal como es experimentada, sino su significado. Aquí está el milagro. La experiencia tal como es experimentada, vivida, sigue siendo privada, pero su significación, su sentido, se hace público. La comunicación en esta forma es la superación de la no comunicabilidad radical de la experiencia vivida tal como lo fue. (Ricœur, 2006b, p, 30)

Lo que se está indicando aquí es que, en todo proceso de diálogo, lo que se está compartiendo entre los interlocutores, nunca son las ‘experiencias’ mismas que cada uno ha vivido, ni tampoco los ‘conceptos’ abstractos que ha alcanzado. En todo proceso de diálogo

lo que se pone en común es el 'sentido' que alguien ha podido dar a un determinado acontecimiento. Y esto expresado con toda la fragilidad y limitación que caracteriza al mismo lenguaje. Es decir, todo proceso comunicacional pretende 'decir algo' donde lo que se manifiesta es la interpretación lograda sobre cierta cuestión, de modo que "el lenguaje es en sí el proceso por el cual la experiencia privada se hace pública" (Ricœur, 2006b, p. 33)

A los efectos de ilustrar lo que se está tratando puede recurrirse a un concepto específico del terreno de la iconografía:

la actividad pictórica puede caracterizarse en términos de un "aumento icónico" (...) Este efecto de saturación y culminación, dentro del pequeño espacio del marco y en la superficie de una tela bidimensional, en oposición a la erosión óptica propia de la visión ordinaria, es lo que quiere decir aumento icónico. (Ricœur, 2006b, p. 53)

Es decir, que cuando el artista 'escribe' un icono, está procurando decir algo mediante el modo de representar aquello que expresa en él. De modo que: "La iconicidad es la re-escritura de la realidad. La escritura, en el sentido limitado de la palabra, es un caso particular de la iconicidad. La inscripción del discurso es la transcripción del mundo, y la transcripción no es duplicación, sino metamorfosis." (Ricœur, 2006b, p. 54)

En todo proceso comunicativo, quien se expresa lo hace aludiendo a la significación que, aquello a lo que se refiere, posee para él. Esto vale incluso cuando se proponen conceptos abstractos, porque, en todos los casos, se trata de una interpretación relativa al tema en cuestión. En el hilo que une la totalidad del discurso, también se pone de relieve un cierto 'aumento icónico', en tanto que las relaciones propuestas, tienden a enfatizar y destacar algunos aspectos por sobre otros. De modo que, todo 'decir' discursivo, requiere y lleva implícito un modo propio de producción de sentido.

Por otra parte, el interlocutor, recibe un discurso (presuponiendo que él mismo encierra un determinado sentido) y frente al cual es su tarea es interpretarlo.

Ciertamente:

un texto debe ser interpretado porque no constituye una mera secuencia de oraciones, todas en un pie de igualdad y comprensibles por separado. Un texto es un todo, una totalidad. (...) el texto presenta un "relieve". Sus distintos temas no están todos a la misma altura. En consecuencia, la reconstrucción del todo presenta un aspecto perspectivista similar al de la percepción. (Ricœur, 1988b, p. 62)

Poder advertir el 'relieve' del discurso y 'trazar un mapa de él' es lo propio del trabajo del intérprete. Pero esta tarea nunca puede aislarse del natural proceso de interpretación situada, entendida como 'fusión de horizontes' (ver supra).

En encuentro del horizonte de comprensión del intérprete, con el horizonte histórico propio del objeto de interpretación, aquello que Gadamer denomina 'fusión de horizontes', resulta en sí mismo, un proceso de producción de sentido.

A modo de ejemplo, es oportuno referir aquí la opinión de Ricœur, que afirma:

Está permitido al filósofo tratar de decir lo extraño y lo extranjero rejuveneciendo algunas metáforas muertas o restituyendo algunas acepciones arcaicas de una palabra. (...) Su uso en un nuevo contexto es una innovación. (Ricœur, 1977, p. 464)

La estructura del discurso. Acontecimiento y fijación.

Como se viene insistiendo, aludir al discurso, para estos autores, es referirse a aquello que 'se dice'. Se ha puesto de relieve más arriba, la complejidad intrínseca propia de este 'decir' y, de su contraparte, el 'interpretar'. Dado que la vida humana en su totalidad es un continuo de 'decir' e 'interpretar', podría afirmarse que este es un tema antropológico por excelencia. De todos modos se retoma aquí la atención de estas cuestiones bajo la perspectiva hermenéutica.

Resulta muy interesante la siguiente referencia propuesta por Gadamer, cuando afirma que:

Siempre queda más y más por decir en la dirección iniciada por el lenguaje. Ahí se funda la verdad de la tesis según la cual el lenguaje se desenvuelve en el elemento de la 'conversación' (...) Si el fenómeno del lenguaje no se contempla desde el enunciado

aislado, sino desde la totalidad de nuestra conducta en el mundo, que es a la vez un vivir en diálogo, se podrá comprender mejor por qué el fenómeno del lenguaje es tan enigmático, atractivo y opaco al mismo tiempo. (...) Habitamos en la palabra. Esta sale como fiadora de aquello de que habla. (Gadamer, 1998d, p. 194)

La palabra, el lenguaje, como se ha venido proponiendo, es el modo por el cual el ser humano puede hacer emerger de sí su percepción del mundo, su 'mundo interior', el 'sentido' (que como resultado del proceso de comprender) ha podido asignar a un concepto o a un acontecimiento vital.

Cuando la palabra se articula en el 'decir', 'acontece el discurso'. Referir a un acontecimiento es alusión a un presente donde algo se desenvuelve. Luego de 'acontecido', el discurso en cuanto acontecimiento, se ha desvanecido. Ciertamente esto ocurre con todo lo que sucede en la vida cotidiana. Por ello, al narrar algo ocurrido, lo que se expone allí es lo que de ello se ha interpretado, es decir, el 'sentido' que se le ha asignado a lo acontecido. Como afirma Ricœur: "Lo que sucede en la escritura (...) es la separación del sentido y del acontecimiento." (Ricœur, 2006b, p. 38)

Analizando este suceso, él comenta que:

El cambio más obvio que ocurre al pasar del habla a la escritura tiene que ver con la relación entre el mensaje y su medio o canal. (...) El factor humano desaparece. Ahora "señales" materiales transmiten el mensaje. Este logro cultural tiene que ver primeramente con el discurso en su carácter de acontecimiento y subsecuentemente, con el sentido. (Ricœur, 2006b, p. 39)

Lo que se está considerando aquí es relevante a la hora de ubicar en su adecuado contexto todo proceso de interpretación. Existe una limitación intrínseca a todo proceso de fijación discursivo, asociado al inevitable despojo de la situación misma, en tanto acontecimiento, a la cual él puede aludir. Como afirma Ricœur: "Sólo el discurso ha de ser fijado, porque el discurso como acontecimiento desaparece." (Ricœur, 2006b, p. 40); que aclara también con otras palabras: "lo que la escritura realmente fija no es el acontecimiento del habla sino lo 'dicho' del habla, esto es, la exteriorización intencional constitutiva del binomio 'acontecimiento-sentido'." (ibídem)

Pero por su parte, la fijación del discurso tiene su propio valor, ya que “lo que el texto significa ahora importa más que lo que el autor quiso decir cuando lo escribió. (...) Este concepto de autonomía semántica es de enorme importancia para la hermenéutica.” (Ricœur, 2006b, p. 43)

Como afirma el filósofo francés:

Por una parte, es la autonomía semántica del texto la que permite la variedad de lectores potenciales y, por así decirlo, crea al público del texto. Por otro lado, es la respuesta del público la que hace al texto importante y, por lo tanto, significante. (Ricœur, 2006b, p. 44)

La aludida ‘autonomía semántica’ que caracteriza al texto, vuelve a situar este análisis en el escenario propiamente hermenéutico. En relación con las consideraciones precedentes donde se ha hecho referencia al modo en que se articulan el ‘decir’ (en tanto intencionalidad de un hablante) y el ‘interpretar’ (en tanto actividad de un interlocutor o lector), Ricœur propone las nociones de ‘apropiación’ y de ‘distanciamiento’:

El problema de la escritura se vuelve un problema hermenéutico cuando se lo refiere a su polo complementario, la lectura (...) Apropiar es hacer "propio" lo que era "extraño". Debido a que existe la necesidad general de hacer nuestro lo que nos es extraño, hay un problema general de distanciamiento (...) Es un rasgo dialéctico, el principio de una lucha entre la otredad que transforma toda la distancia espacial y temporal en una separación cultural y lo propio, por lo cual todo el entendimiento apunta a la extensión de la autocomprensión. (...) La lectura es el *pharmakon*, el "remedio" por el cual el sentido del texto es "rescatado" de la separación del distanciamiento y colocado en una nueva proximidad, proximidad que suprime y preserva la distancia cultural e incluye la otredad dentro de lo propio. (...) La interpretación, entendida filosóficamente, no es otra cosa que un intento de hacer productivos la separación y el distanciamiento. (Ricœur, 2006b, pp. 55-57)

Frente al anhelo de interpretar que, en algún sentido conlleva lo que aquí se propone bajo la noción de ‘apropiación’, la extrema situación suscitada por el ‘distanciamiento’ requiere de un ‘remedio’ oportuno. Toda la reflexión hermenéutica apunta a hacer posible ese tratamiento, ese punto de encuentro entre ‘lo dicho’ y ‘lo interpretado’. Lo sorprendente y fascinante es que el resultado de ello es algo que, partiendo de ‘lo dado’, incluye lo potencialmente nuevo.

La metáfora

En el marco de las consideraciones en torno al papel del lenguaje frente al problema de la comprensión, interesa ahora abordar el lugar propio que ocupa la metáfora como pieza peculiar del discurso. Este tema lo ha trabajado *in extenso* P. Ricoeur y no se pretende aquí sintetizar su investigación al respecto. Lo que se hará, a partir del abordaje cualitativo de las obras estudiadas, es recuperar algunas de sus reflexiones, con la finalidad de poner de relieve el lugar singular que tienen los enunciados metafóricos en el marco del problema de la comprensión.

Se comienza este recorrido advirtiendo que “una de las funciones de la metáfora es llenar una laguna semántica” (Ricoeur, 1977, p. 34) Es habitual que toda persona experimente alguna vez, el encontrarse en una situación en la cual no logran articularse los conceptos para poder explicarse. Parece, en ese momento, que escasean las palabras oportunas para referirse a lo que se quiere decir. Es esa una ocasión que muchas veces se resuelve recurriendo a una comparación o a una metáfora. Ya se discutirá, más adelante, la diferencia entre estos dos conceptos. Sin embargo es cierto que se recurre a alguno de ellos para ‘llenar esa laguna semántica’. Dicho en otras palabras, se utilizan estos recursos lingüísticos a la hora de querer ‘decir algo’; de manera que queda claro que “una metáfora no es un adorno del discurso. Tiene más que un valor emotivo porque ofrece nueva información. En síntesis, una metáfora nos dice algo nuevo sobre la realidad.” (Ricoeur, 2006b, p. 66)

También es pertinente aclarar que:

La primera presuposición que debemos rechazar es la que dice que la metáfora es simplemente un accidente de la denominación, un desplazamiento en la significación de las palabras (...) La metáfora atañe a la semántica de la oración antes de que se relacione con la semántica de la palabra. (Ricoeur, 2006b, p. 62)

De modo particular las obras literarias, las novelas o, más aún, las poesías, se caracterizan por disponer de algo que podría calificarse como un ‘excedente de sentido’, que

surge cuando dejan abierto al intérprete una pluralidad de interpretaciones posibles. Frente a ello cabe el planteo de que: “La cuestión aquí es si el excedente de sentido característico de las obras literarias es parte de su significación, o si debe entenderse como un factor externo que no es cognoscitivo, sino simplemente emocional.” (Ricœur, 2006b, p. 58) Pero como se venía proponiendo anteriormente, la respuesta a esta cuestión es clara: el excedente de sentido que caracteriza a los enunciados metafóricos, representa un recurso valioso del lenguaje y, por tanto, es importante advertir que “la metáfora lleva una información porque ella ‘redescribe’ la realidad” (Ricœur, 1977, p. 37), ya que “el carácter de toda metáfora es ‘mostrar, hacer ver’ ” (idem, p. 57).

Ricœur, en su obra *La Metáfora Viva*, citando a Fontanier, afirma: “Los tropos son ciertos sentidos más o menos diferentes del sentido primitivo que ofrecen en la expresión del pensamiento las palabras aplicadas a las nuevas ideas” (Ricœur, 1977, p. 82). Lo que le permite proponer que el “carácter cuasi predicativo de la metáfora ... consiste ‘en presentar una idea bajo el signo de otra idea más asombrosa o más conocida’ ” (Ricœur, 1977, p. 93)

Además de proveer un ‘excedente de sentido’, las metáforas se caracterizan por hacerlo recurriendo a la formulación de expresiones que, analizadas lógicamente, podrían juzgarse de incongruentes o sin sentido. Sin embargo, “junto con Jean Cohen, podemos llamar a esta incongruencia una ‘impertinencia semántica’ ” (Ricœur, 2006b, p. 63)

Ricœur va a diferenciar las metáforas vivas de las muertas:

Por metáfora muerta, me refiero a expresiones tales como "la pata de una silla" o "un montón". Las metáforas vivas son metáforas de invención dentro de las cuales la respuesta a la discordancia en la oración se convierte en una nueva ampliación del sentido, si bien es realmente cierto que tales metáforas inventivas tienden a convertirse en metáforas muertas por medio de la repetición. (Ricœur, 2006b, p. 65)

Es por esto que lo que interesa aquí son las ‘metáforas vivas’ ya que son ellas las que habitualmente se utilizan para rellenar las lagunas semánticas a las que se hacía mención previamente. Lo que con ella ocurre es que "la metáfora no se limita a llevar al primer plano

de la significación las connotaciones latentes; pone en juego propiedades que hasta entonces no estaban significadas" (Ricœur, 1977, p. 149, citando a Jeremy Taylor)

Es claro advertir que "no hay metáfora en el diccionario, sólo existe en el discurso" (Ricœur, 1977, p. 148), por ello "sólo las metáforas auténticas, es decir las metáforas vivas, son al mismo tiempo acontecimiento y sentido." (Ricœur, 1977, p. 151)

Esta dimensión de 'acontecimiento' se ve expuesta en el hecho que:

Una innovación semántica es una forma de responder de manera creadora a un problema planteado por las cosas; en una determinada situación de discurso en un medio social dado y en un momento preciso, alguna cosa exige ser dicha y exige un trabajo del habla, un trabajo del habla sobre la lengua, que enfrenta las palabras con las cosas. (Ricœur, 1977, p. 191)

Esta cita, pone de relieve, el lugar protagónico que los enunciados metafóricos alcanzan en los procesos asociados a la comprensión.

Refinando el abordaje técnico, Ricœur propone "sustituir la noción de metáfora por aquella de enunciado metafórico, implicando en consecuencia, al menos, la extensión de una frase, [dando lugar a] la 'torsión metafórica' " (Ricœur, 1988b, p. 28) La atención está puesta en que no se trata tanto de una palabra usada en sentido metafórico, sino en advertir de qué modo ella, hace de toda la expresión un 'enunciado metafórico'.

Mirando aún con más detalle:

la metáfora es una frase, o una expresión del mismo género, en la que ciertas palabras son empleadas metafóricamente, mientras que otras son empleadas no metafóricamente. (...) La definición anterior permite aislar la palabra metafórica del resto de la frase; se hablará entonces de *focus* (foco) para designar esta palabra y de *frame* (marco) para designar el resto de la frase. (Ricœur, 1977, p. 133)

Ahora bien, "el punto decisivo es que la metáfora de interacción siendo insustituible, es también intraducible 'sin pérdida de contenido cognitivo'; siendo intraducible, es portadora de información; en resumen, enseña." (Ricœur, 1977, p. 135)

Pero para que ello acontezca es necesario el compromiso del intérprete, ya que en el “trabajo del sentido: es en efecto el lector quien elabora (*work out*) las connotaciones del modificador susceptibles de hacer sentido” (Ricœur, 1977, p. 146)

El itinerario que se está recorriendo pretende poner de relieve que, entonces, la metáfora se presenta como un modo propio de ‘decir’ aquello que, en principio, no se logra encontrar el modo directo para expresarlo, por ello cabe preguntarse “cómo podemos hablar de innovación semántica, o de acontecimiento semántico” (Ricœur, 1977, p. 150) La respuesta que el mismo Ricœur postula es que:

La metáfora es entonces un acontecimiento semántico que se produce en el campo de intersección de varios campos semánticos. Esta construcción es el medio por el cual todas las palabras tomadas en su conjunto, reciben un sentido. Entonces, y solamente entonces, la torsión metafórica es a la vez un acontecimiento y una significación, un acontecimiento signifiante, una significación emergente creada por el lenguaje. (Ricœur, 1977, p. 151)

Por ello, vale la pena una referencia explícita entre lo que aquí se propone y el problema del sentido y la referencia que se ha abordado más arriba. Ricœur refiere a que hay que advertir:

la referencia del re enunciado metafórico en tanto poder de "redescribir" la realidad. Esta transición de la semántica a la hermenéutica encuentra su justificación fundamental en la conexión en todo discurso entre el sentido, que es su organización interna, y la referencia, que es su poder de referirse a una realidad fuera del lenguaje. (Ricœur, 1977, p. 9)

Por lo tanto, vale decir que “una teoría del enunciado metafórico será pues una teoría de la producción del sentido metafórico.” (Ricœur, 1977, p. 106)

Finalmente, “el último problema crítico concierne al alcance ontológico del lenguaje metafórico ... no se puede dudar en hablar de una aprehensión metafórica de la realidad misma.” (Ricœur, 1977, p. 130), de manera que “si la metáfora consiste en hablar de una cosa en términos de otra, ¿no consistirá también en percibir, pensar o sentir, a propósito de una cosa, en los términos de otra?” (Ricœur, 1977, p. 131)

Para contestar estas preguntas es menester caracterizar algunos aspectos propios del enunciado metafórico.

Refiere una semejanza

Habitualmente, frente a la carencia de la expresión propia respecto a lo que se quiere decir, se suele recurrir a lo semejante como una vía de acceso próxima. En ocasiones esto puede ocurrir por una laguna semántica, por una carencia conceptual, por la naturaleza propia de aquello respecto a lo que se refiere que puede, en sí mismo, ser inenarrable. Es que:

la función de la semejanza (...) si la metáfora no consiste en revestir una idea con una imagen, sino que consiste en reducir la conmovión engendrada por dos ideas incompatibles, es entonces en la reducción de esta brecha o diferencia en la que la semejanza cumple un papel (...) Aristóteles, entonces, estaba en lo correcto cuando dijo que ser muy hábil para crear metáforas consistía en ser particularmente perspicaz para observar semejanzas. (Ricœur, 2006b, p. 64)

Es que justamente 'percibir la semejanza' es una tarea de agudeza intelectual, ya que resulta ser muy específico y delicado "el rol que juega la relación de semejanza en la transferencia de la idea primitiva a la idea nueva. La metáfora es, por excelencia, el tropo por semejanza." (Ricœur, 1977, p. 263). Con relación a la complejidad que engendra advertir semejanzas pertinentes, "Aristóteles declara al final de la Poética: 'Lo mejor de lejos es el uso de la metáfora; pero ésta no puede ser enseñada: es el don del genio; pues usar bien la metáfora es ver lo semejante'." (Ricœur, 1977, p. 289)

Muchas veces, a la hora de presentar conceptos nuevos en diversas áreas de conocimiento, se suele recurrir a enunciaciones de carácter metafórico. Y ello viene valorado ya desde la obra aristotélica, al considerar:

Una alusión de Retórica III, 11, 5 parece decir que lo "semejante" es lo "mismo", es decir la identidad genérica: "Es necesario ... sacar las metáforas de cosas apropiadas (*apo oikeion*), pero no evidentes (*me phaneron*), como en filosofía, percibir las similitudes (*to homoion*) aun entre objetos muy distantes es testimonio de un espíritu sagaz. (Ricœur, 1977, p. 289)

De tal modo que “una metáfora viviente es la que ‘pone ante los ojos’ ” (Ricœur, 1977, p. 290) y “admitimos que la metáfora enseña; por otra parte la metáfora del ‘lejos’ y de lo ‘próximo’ no hace más que continuar con la del ‘transporte’; transportar es acercar, desalejar.” (Ricœur, 1977, p. 292)

Ya se expuso más arriba que uno de los elementos que constituyen la metáfora es una suerte de contradicción interna, por ello “la metáfora muestra el trabajo de la semejanza, porque, en el enunciado metafórico, la contradicción literal mantiene la diferencia” (Ricœur, 1977, p. 295). Ahora bien, “todo el arte de la metáfora es operar el acercamiento que pone en movimiento la búsqueda de semas susceptibles de identificar lo que estaba ‘alejado’.” (Ricœur, 1977, p. 307) Pero “si el espíritu recorre campos sémicos y focaliza sobre tal o tal sema, es porque todo el proceso está tendido entre una impertinencia a reducir y una nueva pertinencia a instituir.” (ibídem)

Impertinencia semántica. Innovación de sentido.

¿Para qué hablan las personas? ¿Qué valor tiene la comunicación? Ya se trate de procesos de diálogo presencial o de textos que han quedado fijados en una obra, puede advertirse que siempre hay en ellos la intención de ‘decir algo’. Lo cierto es que no todo ‘decir’ tiene el mismo valor. Es especialmente apreciado aquello que al ser dicho, refiere no a lo ya sabido, sino que trae consigo una cierta ‘noticia’. Sin embargo, como se ha comentado ya, no siempre es sencillo expresar eso nuevo que hay para decir. En ocasiones el recurso metafórico es la vía adecuada para tal acercamiento. (Aunque no es corriente detenerse en esto, el común de los hablantes, utiliza expresiones metafóricas, más o menos elaboradas, en forma habitual).

Cuando se habla metafóricamente, lo semejante se expresa a través de la articulación de conceptos que no son lógicamente coordinables. Ello da lugar a la referida “‘impertinencia semántica’. El sentido metafórico en tanto tal no es la colisión semántica, sino la nueva pertinencia que responde a su desafío.” (Ricœur, 1977, p. 291)

En sí, “la impertinencia es una violación del código del habla, se sitúa en el plano sintagmático; la metáfora es una violación del código de la lengua, se sitúa en el plano paradigmático.” (Ricœur, 1977, p. 232) Por ello, afirma Ricœur que “pongo el acento sobre la impertinencia predicativa, en tanto medio apropiado para la producción de un choque entre campos semánticos. Para responder al desafío que surge del choque semántico, producimos una nueva pertinencia predicativa que es la metáfora.” (Ricœur, 1988b, p. 98)

Lo cierto es que se recurre a este recurso, no tanto por una cuestión de estilo o decoración, sino para poder ‘decir’ a través de él. En principio, hay una carencia en el corpus conceptual disponible, de tal modo que “lejos de formar parte del pensamiento conceptual, dicha innovación semántica señala el surgimiento de tal Idea (...) Pero es sólo el trabajo del concepto lo que puede dar testimonio de este excedente de sentido.” (Ricœur, 2006b, p. 70). Es interesante advertir que la aplicación de un enunciado metafórico involucra, de un modo especial al lector, ya que se requiere de él ese ‘trabajo’ capaz de superar la impertinencia semántica y dejar emerger el excedente de sentido allí contenido. Ahora bien, esto conlleva también, la apertura de este modo de ‘decir’ a interpretaciones que pueden ser potenciadas, incluso más allá de la misma intencionalidad del autor. De aquí que la creación de metáforas oportunas, tampoco resulta algo trivial, sino que requiere una sensibilidad especial a la hora de descubrir proximidades semánticas. En este sentido:

la afirmación famosa de Aristóteles según la cual "crear una buena metáfora ... es percibir lo semejante". (...) La semejanza es, ella misma, una función del uso de predicados inusuales. Consiste en el acercamiento que elimina súbitamente la distancia lógica entre campos semánticos distantes hasta ese momento para engendrar el choque semántico que, a su vez, suscita la chispa de sentido de la metáfora. La imaginación es la apercepción, la visión súbita, de una nueva pertinencia predicativa; a saber, una manera de construir la pertinencia en la impertinencia. (...) Imaginar es, ante todo, reestructurar los campos semánticos. (Ricœur, 1988b, p. 99)

Tanto en la elaboración del enunciado metafórico, como en el ‘trabajo’ de significación al cual él da lugar, desempeña un papel especial la imaginación. Comenta Ricœur:

Al esquematizar la atribución metafórica, la imaginación se difunde hacia todas las direcciones, reanima experiencias anteriores, despierta recuerdos dormidos. (...) la imaginación es aquello que todos entendemos por ella: un libre juego con las posibilidades, en un estado de no compromiso con respecto al mundo de la percepción o de la acción. En este estado de no compromiso probamos ideas nuevas, valores nuevos, formas nuevas de estar en el mundo. (...) no vemos imágenes sino en la medida en que primero las entendemos. (Ricœur, 1988b, p. 100)

Más arriba se hizo referencia a la diferenciación entre las metáforas vivas y las metáforas muertas que propone Ricœur. Solamente las primeras son capaces de introducir una 'innovación semántica', porque las segundas, ciertamente, ya se han instalado en el uso habitual de los hablantes. Por ello al "decir que la metáfora es una innovación semántica, enfatizamos el hecho de que sólo existe en el momento de la invención." (Ricœur, 2006b, p. 76) Por ello, "sólo las metáforas auténticas es decir, las metáforas vivas, son al mismo tiempo 'acontecimiento' y 'sentido'." (Ricœur, 1988b, p. 33). Esta conexión propuesta entre acontecimiento y sentido, es lo que permite asegurar que, bajo estas condiciones, "la metáfora dice algo nuevo sobre la realidad." (Ricœur, 1988b, p. 13). A ello se puede preguntar:

¿Cómo? El absurdo lógico crea una situación en la cual tenemos que elegir entre ya sea preservar la significación literal del sujeto y del modificador, y concluir entonces en el absurdo de la frase entera, o entre atribuir una nueva significación al modificador, de forma tal que la frase en su conjunto adquiera sentido. (...) una atribución "autocontradictoria significante". (Ricœur, 1988b, p. 35)

A los fines de esta investigación, resulta de valor la advertencia relativa a que los enunciados metafóricos dan lugar a una 'innovación semántica', es decir son portadores de un 'sentido' nuevo, facilitan la tarea de 'decir'. Ricœur, se refiere a ello:

Se podría preguntar cómo podemos hablar de innovación semántica, de acontecimiento semántico, como de una significación susceptible de ser identificada y reidentificada (...) Una sola respuesta es posible: hay que tomar el punto de vista del auditor o del lector, y tratar la novedad de significación emergente como la contrapartida, de parte del autor, de una construcción por parte del lector. Entonces el proceso de explicación es el único acceso al proceso de creación. (...) Habiendo hecho esto, dirigimos la mirada hacia el acontecimiento semántico que se produce en el punto de intersección entre varios

campos semánticos. Esta construcción es el medio por el cual todas las palabras tomadas en conjunto adquieren sentido. Entonces, y sólo entonces, la "torsión metafórica" es a la vez un acontecimiento y una significación, un acontecimiento significativo, una significación emergente en el lenguaje. (...) ¿Por qué necesitamos "construir" la significación de un texto? (...) la autonomía del texto, sin el recurso de este soporte esencial, entrega el escrito a la interpretación única del lector. (...) un texto no es sólo una cosa escrita, es una obra, es decir, una totalidad singular. En tanto que totalidad, la obra literaria no se reduce a una secuencia de frases inteligibles cada una por sí misma; es una arquitectura de temas y de propósitos que puede ser construida de diversas maneras. La relación parte-todo es incluso una relación ineluctablemente circular; la presuposición de un cierto todo precede al discernimiento de un ordenamiento determinado de las partes, y es construyendo los detalles como edificamos el todo. (...) el poema significa todo lo que puede significar. (Ricœur, 1988b, pp. 36-37)

Metáforas y modelos

Aquí interesa referir a un aspecto poco tratado, pero de mucho interés en la actualidad, como es la vinculación entre el 'lenguaje metafórico' y el 'lenguaje científico'. Excede el propósito de esta investigación derivar hacia consideraciones epistemológicas respecto de la ciencia, sin embargo, vale preguntarse acerca de cuál es el recurso lingüístico que las ciencias utilizan. Más allá del uso habitual de los sistemas formales como garantes de las articulaciones lógicas, cuando llega el momento de referir al mundo el resultado de las inferencias formales, se suelen aplicar 'reglas de correspondencia' entre un campo lingüístico y el otro. Se suele llamar a esto 'proceso de modelización'. De manera que "la metáfora es al lenguaje poético lo que el modelo es al lenguaje científico en cuanto a la relación con lo real." (Ricœur, 1977, p. 357) En este sentido "el modelo es un instrumento de redescipción" (ibídem)

Ricœur ha realizado un abordaje interesante relativo a los vínculos entre las metáforas y los modelos:

Tal acercamiento entre los modelos y las metáforas nos permite desarrollar la teoría de la metáfora en una dirección hasta ahora soslayada en nuestra breve presentación de esta teoría; me refiero a su dimensión referencial (...) En el lenguaje científico: un modelo es esencialmente un procedimiento heurístico que sirve para descartar una interpretación inadecuada y para abrir el camino hacia una más nueva y precisa. Según

Mary Hesse, es un instrumento de redescrición, expresión que emplearé en lo que resta de este análisis (Ricœur, 2006b, p. 79)

...distinguiamos cuidadosamente entre tres tipos de modelos: modelos a escala, como por ejemplo, el modelo de un barco; modelos analógicos, que se ocupan de la identidad estructural, como por ejemplo un diagrama esquemático en la electrónica; y finalmente, los modelos teóricos, que desde un punto de vista epistemológico son los modelos reales y que consisten en construir un objeto imaginario más accesible a la descripción, como un dominio más complejo de la realidad, cuyas propiedades corresponden a las propiedades del objeto (...) describir un dominio de la realidad en términos de un modelo teórico imaginario es una forma de ver las cosas de diferente manera cambiando nuestro lenguaje acerca del tema de nuestra investigación. (Ricœur, 2006b, pp. 79-80)

Interesa advertir que “la base de esta transferencia es el isomorfismo que se presume entre el modelo y su dominio de aplicación. Este isomorfismo legitima la "transferencia analógica de un vocabulario" y permite que la metáfora funcione como un modelo y ‘revele nuevas relaciones’.” (Ricœur, 2006b, p. 80)

Por lo que se viene señalando, es interesante advertir que el lenguaje metafórico, en tanto recurso lingüístico, resulta fundamental a la hora de generar sentido o significación, en diversos campos de conocimiento, incluso en el ámbito de las ciencias. Por esto mismo, vale la pena señalar que cumple su cometido en el contexto pertinente, dado que “el modelo pertenece no a la lógica de la prueba, sino a la lógica del descubrimiento.” (Ricœur, 1977, p. 357). Ahora bien, el ámbito del descubrimiento se encuentra muy próximo al plano de la significación.

A lo anterior, Ricœur agrega que

si el modelo, como la metáfora, introduce un nuevo lenguaje, su descripción vale como explicación; lo que significa que el modelo opera sobre el terreno mismo de la epistemología deductivista para modificar y completar los criterios de deductibilidad de la explicación científica tales como son enunciados (Ricœur, 1977, p. 360)

Metáfora y símbolo.

Ricœur aborda, en el marco de sus estudios sobre la metáfora, el alcance propio de la noción de símbolo. Aquí interesa realizar algunos acercamientos, en función del problema de la significación.

En el marco de lo tratado hasta aquí, Ricœur propone que “un símbolo, en la acepción más general, funciona como un ‘excedente de sentido’ ” (Ricœur, 2006b, p. 68), de modo que “el símbolo da que pensar sólo en la medida en que en principio da que decir.” (Ricœur, 1988b, p. 14). En esta dirección, él afirma en otra parte que “el símbolo sólo da origen al pensamiento si primero da origen al habla. La metáfora es el reactivo apropiado para sacar a la luz este aspecto de los símbolos que tiene afinidad con el lenguaje.” (Ricœur, 2006b, p. 68) De esto último se advierte un primer punto de contacto entre el símbolo y la metáfora. Y dado que “el símbolo no puede ser agotado por el lenguaje conceptual” (Ricœur, 1988b, p. 15), es que “el giro metafórico a que tienen que someterse nuestras palabras en respuesta a la impertinencia semántica en el nivel de la oración entera, puede ser tomado como el modelo para la extensión del sentido operativo en cada símbolo.” (Ricœur, 2006b, p. 68)

Ahora bien, “las metáforas son sólo la superficie lingüística de los símbolos, y deben su poder de relacionar la superficie semántica con la presemántica que yace en las profundidades de la experiencia humana, a la estructura bidimensional del símbolo.” (Ricœur, 2006b, p. 82)

En muchas ocasiones los enunciados metafóricos, proponen su sentido recurriendo a expresiones que evocan un contenido simbólico específico, por ello:

el orden metafórico es sometido por esta experiencia simbólica, a lo que podemos llamar una demanda de trabajo. Todo indica que la experiencia simbólica pide de la metáfora un trabajo de sentido, un trabajo que aquélla parcialmente proporciona por medio de su red organizacional y sus niveles jerárquicos. Todo indica que los sistemas de símbolos constituyen una reserva de sentido cuyo potencial metafórico está por ser expresado” (Ricœur, 2006b, p. 78)

Lugar de la metáfora en el proceso de la comprensión

Si bien todavía queda un recorrido por transitar hasta llegar a clarificar el alcance de la noción de comprensión, se puede asumir la siguiente expresión de Ricœur:

haré la conjetura de que en la explicación, nosotros explicamos o desplegamos la gama de proposiciones y sentidos, mientras que en la comprensión, entendemos o captamos como una totalidad la cadena de sentidos parciales en un solo acto de síntesis. (Ricœur, 2006b, p. 84)

Ahora bien, “¿Qué dice la metáfora acerca de la realidad?” (Ricœur, 1977, p. 325)

Para aproximar una respuesta a esta pregunta, se pueden hacer algunos acercamientos parciales. Por una parte, “el sentido es *lo que* dice la proposición; la referencia o la denotación *aquello sobre lo que* se dice el sentido.” (Ricœur, 1977, p. 326, la cursiva es del original), o sea, que vale la pena distinguir ‘lo que se dice’ y ‘respecto a qué se lo dice’. En este despliegue del discurso, se suele aludir a ‘cosas’ y también se suelen establecer relaciones entre ellas o adjudicarles atributos o predicaciones pertinentes. Dicho en otros términos, lo que se procura mediante el discurso es “la instauración de una *proximidad* entre significaciones hasta allí ‘alejadas’. ‘Ver lo semejante’, decíamos con Aristóteles, es ‘metaforizar’.” (Ricœur, 1977, p. 344, la cursiva es del original)

El recurso metafórico se puede utilizar en una variedad muy amplia de situaciones, para explicitar atributos de diversa índole. Ya se ha insistido antes que, en el hablar habitual, las personas recurren a enunciados metafóricos en forma cotidiana. La potencialidad poética se la puede advertir como un caso privilegiado, donde hay además una ganancia de estilo y una captación, posiblemente más sensible, de las semejanzas aludidas. Sin embargo, en todos los casos, como ya se dijo, la metáfora viva ha de ser un acontecimiento original, capaz de revelar algo nuevo, de implicar una ‘innovación semántica’.

En este mismo contexto, vale la pena aludir al “famoso adagio de Heidegger: ‘Lo metafórico sólo existe en el interior de la metafísica’.” (Ricœur, 1977, p. 422)

Heidegger observa que se puede ver (sehen) una situación claramente y sin embargo no captar (er-blicken) lo que está en juego: "Vemos mucho y captamos poco". (Ricœur, 1977, p. 423)

La tesis se enuncia entonces así: allí donde la metáfora se borra, el concepto metafísico surge. (...) Esta eficacia de la metáfora gastada, así relevada por la producción del concepto que borra su rastro, tiene como última consecuencia que el discurso acerca de la metáfora es él mismo tomado por metaforización universal del discurso filosófico. Se puede hablar a este respecto de una paradoja de la autoimplicación de la metáfora. (Ricœur, 1977, p. 430)

Lo anterior lleva a notar que "la paradoja es ésta: no hay discurso acerca de la metáfora que no se diga dentro de una red conceptual que ella misma engendrada metafóricamente. No hay lugar no metafórico desde donde se perciba el orden y la clausura del campo metafórico." (Ricœur, 1977, p. 430)

Ahora bien, "el discurso especulativo tiene su *posibilidad* en el dinamismo semántico de la enunciación metafórica; por otra parte, el discurso especulativo tiene su *necesidad* en sí mismo, en la puesta en acción de los recursos de articulación conceptual." (Ricœur, 1977, p. 442, la cursiva es del original)

El tema que se está aludiendo aquí guarda relación con un proceso natural que hace al ciclo de 'vida de las metáforas'.

Quizá se pueda aludir aquí (metafóricamente) a una cierta vitalidad propia de las expresiones metafóricas que pueden, en algunos casos de específica fecundidad, provocar, por una parte la 'muerte' de la metáfora viva, pero dando lugar a una extensión conceptual de valor lingüístico.

Para llegar a ello, hay un 'proceso vital' en la metáfora:

Pero esta ganancia de significación no es separable de la tensión, no sólo entre los términos del enunciado, sino entre dos interpretaciones, la una literal, limitada a los valores establecidos de las palabras, la otra metafórica, fruto de la "torsión" impuesta a estas palabras para "hacer sentido" con todo el enunciado. La ganancia de significación resultante no es todavía una ganancia conceptual (...) Ver lo semejante, según la frase de Aristóteles, es aprehender lo "mismo" en y a pesar de la "diferencia". (...) La ganancia

de significación es así inseparable de la asimilación predicativa a través de la cual se esquematiza.” (Ricœur, 1977, p. 442)

Ya se ha planteado que como fruto de una determinada impertinencia semántica, la metáfora de invención, da lugar a una innovación semántica, es decir, es generadora de sentido. Esta es la metáfora viva. Sin embargo, puede ocurrir, que ese enunciado metafórico, quizá por su propia elocuencia, sea paulatinamente incorporado al uso corriente del lenguaje. Es decir, se lo empieza a aplicar en forma convencional, para expresar un determinado significado. Cuando ello ocurre, la metáfora ‘ha muerto’, pero ha engendrado una nueva conceptualidad.

En este sentido Ricœur afirma que “este análisis inclina a pensar que las metáforas muertas ya no son más metáforas, sino que se agregan a la significación literal para extender su polisemia.” (Ricœur, 1977, p. 434)

Pero lo que se está “mostrando [es] que toda ganancia de significación es a la vez una ganancia de sentido y una ganancia de referencia.” (Ricœur, 1977, p. 443)

En el marco de este análisis es muy interesante advertir que:

Este dinamismo semántico, propio del lenguaje natural da a la significancia una "historicidad": se abren nuevas posibilidades de significancia, que encuentran apoyo en las significaciones ya adquiridas. Esta "historicidad" es llevada por el esfuerzo de expresión de un locutor que, queriendo decir una experiencia nueva, busca en la red ya fija de significaciones un portador adecuado para su intención. (Ricœur, 1977, p. 445)

La cita referida, recuerda que el lenguaje se sitúa en el marco de una comunidad que lo usa. De aquí que los conceptos dispongan de una historia. Lo que se ha referido más arriba respecto a la transformación de las metáforas vivas en metáforas muertas, ilustra el dinamismo y la apertura del lenguaje, el cual se ve continuamente enriquecido.

De modo que “la relación del lenguaje con su otro, la realidad, concierne a las condiciones de posibilidad de la referencia en general, por lo tanto de la significación del lenguaje, en su conjunto.” (Ricœur, 1977, p. 452) Lo que todavía queda por abordar es un

conjunto de cuestiones que tienen relación directa con el modo en que el proceso de comprensión afecta a la persona humana.

La comprensión como proceso que afecta a la persona humana

Un tópico muy relevante relativo al lugar que ocupa la Hermenéutica a la luz de los trabajos de los autores que se están investigando, es que ella, más allá de brindar herramientas de índole instrumental o metodológico, pretende reparar en el impacto vital que ello tiene, razón por lo cual es pertinente referir a una dimensión ontológica. Sobre esto se profundiza en esta sección. El cuadro que sigue propone un esquema de los temas hallados en el estudio de las fuentes y que se han de desarrollar seguidamente:

La comprensión humana como proceso afecta a la persona humana
El momento de la aplicación.
Textos y cuasi-textos.
Hermenéutica y teoría de la acción humana.
El plano ético.
Persona y proyecto personal.
El problema de la significatividad vital.
Persona y diálogo
El diálogo como juego. Aletheia.
Ética. Sabiduría. Phronesis.
La apertura a un nosotros político.
El problema de la significatividad social.
El diálogo como fiesta.

Cuadro 7. La comprensión humana como proceso que afecta a la persona humana. Fuente: Elaboración propia.

Hermenéutica: El momento de la aplicación

A lo largo de las páginas precedentes se ha venido haciendo referencia a los procesos de comprensión e interpretación. Es ahora momento para procurar distinguir ambas nociones. Gadamer (1999) aborda en la primera parte de *Verdad y Método*, la cuestión histórica entorno a las diferencias entre explicar y comprender. La primera de estas nociones, según Dilthey, sería lo propio de las ciencias naturales, mientras que el ‘comprender’ es específico de las ciencias del espíritu.

Ricœur considera también estos términos y entiende que tanto el explicar como el comprender son momentos o etapas propias del quehacer hermenéutico, de modo que, “el término ‘interpretación’ puede ser aplicado, no al caso en particular de [la] comprensión, el de las expresiones escritas de la vida, sino al proceso completo que engloba la explicación y la comprensión.” (Ricœur, 2006b, p. 86)

Por otra parte, volviendo a Gadamer, en la obra referida, él propone que

El problema hermenéutico se dividía como sigue: se distinguía una *subtilitas intelligendi*, la comprensión, de una *subtilitas explicandi*, la interpretación, y durante el pietismo se añadió como tercer componente la *subtilitas applicandi*, la aplicación (Gadamer, 1999, p. 378).

De donde, luego de algunas consideraciones, arriba a la conclusión de que es importante considerar “como un proceso unitario no sólo el de comprensión e interpretación, sino también el de la aplicación.” (Gadamer, 1999, p. 379).

Todo proceso hermenéutico, al proponerse un acceso interpretativo situado, está orientado a brindar al intérprete competencias nuevas que le ayuden a ampliar su ‘horizonte de comprensión’ vital. Dicho en otras palabras, la práctica hermenéutica está destinada a dotar al sujeto de mejores condiciones para situarse en próximas ocasiones, a partir de lo que se ha ido logrando comprender. Por ello “comprender es, entonces, un caso especial de la aplicación de algo general a una situación concreta y determinada” (Gadamer, 1999, p. 383)

Ricœur se refiere a este asunto, afirmando que “como apropiación, la interpretación se vuelve un acontecimiento.” (Ricœur, 2006b, p. 103), de manera que “ ‘hacer propio’ lo que antes era ‘extraño’ sigue siendo la meta final de toda hermenéutica.” (ibídem)

De manera que todo proceso de interpretación implica una ampliación del horizonte de comprensión, una ganancia de ‘sentidos’, como fruto del proceso de comprensión. Por ello:

Lo que tiene que apropiarse es el sentido del texto mismo, concebido en forma dinámica como la dirección que el texto ha impreso al pensamiento (...) lo que tiene que ser apropiado no es otra cosa que el poder de revelar un mundo que constituye la referencia del texto. (...) Este enlace entre revelación y apropiación es, a mi modo de ver, la piedra angular de una hermenéutica. (Ricœur, 2006b, p. 104)

En este mismo sentido, en otra parte Ricœur se pregunta: “¿Por qué debemos ‘interpretar’ el significado? (...) porque el lenguaje es metafórico y porque el doble significado del lenguaje metafórico requiere un arte de descifrar que tiende a desplegar los diversos estratos del significado.” (Ricœur, 1988b, p. 62)

Ya puede advertirse que, en este proceso de comprensión-interpretación-aplicación, se va produciendo en el intérprete una afectación circular, de manera que toda experiencia hermenéutica tiende a enriquecer el patrimonio vital del sujeto. No se trata tanto de un itinerario meramente intelectual, sino más bien de una ganancia de sentido, en tanto acontecimiento que afecta especialmente el obrar. Se podría decir en otras palabras que, todo conduce a especializar la capacidad de juicio, como resultado de la experiencia hermenéutica de la interpretación. De aquí que Ricœur conduce su reflexión hacia el plano ético, lo que le permite afirmar que se ha de alcanzar: “ese tacto gracias al cual el juicio moral en situación, y la convicción que lo anima, son dignos del título de sabiduría práctica.” (Ricœur, 1996b, p. 259)

Este proceso comprensión-interpretación-aplicación ya se encuentra en condiciones de trascender el mero análisis de textos y aplicarse a otras esferas de la dinámica humana. Sobre ello avanza este trabajo.

Textos y cuasi-textos

Lo concerniente al proceso de comprensión se extiende, bajo la perspectiva ricoeuriana, a otros ámbitos propios de la vida humana, lo que puede advertirse en una afirmación como esta: “Sostengo que la propia acción, la acción como significativa, se puede convertir en un objeto de la ciencia sin perder su carácter de significatividad, gracias a un tipo de objetivación similar a la fijación que se produce en la escritura.” (Ricœur, 1988b, p. 54)

Ciertamente el acto narrativo, explicita una intencionalidad que puede advertirse en la fijación del discurso. De modo similar, cada acción voluntaria llevada a cabo, también es fruto de una intencionalidad y puede ‘ser leída’ por aquellos sobre quienes tiene repercusión. Por ello, Ricœur afirma: “diré que, por un lado, la noción de texto es un buen paradigma para la acción humana y, por la otra, que la acción es un buen referente para toda una categoría de textos (...) la acción humana es en muchos aspectos un cuasitexto” (Ricœur, 1988b, p. 87)

Esta noción que propone a la ‘acción humana’ como un ‘cuasitexto’ pretende poner de relieve que el marco general de la hermenéutica (que posibilita el acto interpretativo, tradicionalmente, sobre textos) es extensible al plano del obrar humano. Esto se puede expresar sintéticamente, diciendo que se pretende “desprender el significado de la acción del *acontecimiento* de la acción.” (Ricœur, 1988b, p. 55, la cursiva es del original)

En este esfuerzo comparativo inicial, Ricœur propone que:

Podemos decir ahora que una acción, al igual que un acto de hablar puede ser identificada no sólo según su contenido proposicional sino también según su fuerza ilocucional. Ambos constituyen su "contenido de sentido". (Ricœur, 2006b, p. 56)

En la misma forma en que un texto se desprende de su autor, una acción se desprende de su agente y desarrolla consecuencias que le son propias. (...) Esta autonomización de la acción humana constituye la dimensión social de la acción. (...) también porque nuestros hechos se nos escapan y ejercen efectos que no nos propusimos. (Ricœur, 2006b, p. 57)

Lo que aquí se está considerando se lo puede valorar desde una doble perspectiva. Por una parte, lleva a atender la compleja trama de implicaciones asociadas a cada pequeña acción que una persona lleva adelante. Es decir, el obrar singular de un sujeto, afecta a aquellos que se encuentran ligados, directa o indirectamente, a su acción. Este 'afectar' implica, en el menor de los casos, advertir el arduo proceso interpretativo que se desarrolla en torno a una acción. Es que "una acción deja una 'huella', hace su 'marca' cuando contribuye a la aparición de pautas que se convierten en los documentos de la acción humana." (Ricœur, 1988b, p. 57) Lo expresado mediante unas pocas palabras, dichas con cierto tono, acompañadas de algún gesto; esa mirada, el silencio que se produjo. Una reacción, una atención o desatención. Cada 'acción humana' da lugar a interpretaciones diversas por parte de los interlocutores. Esto es inevitable. Sin embargo es interesante reparar en ello como parte fundamental del proceso comunicacional, porque ciertamente hay un 'discurso continuo asociado a la acción'. Posiblemente merece la pena tener conciencia y reflexionar acerca del modo en que las propias acciones son interpretadas por quienes conviven con uno.

Asociado con ello, está lo referente a la intencionalidad explícita del propio actuar. Es evidente que por una parte puede atenderse al proceso de interpretación surgido por quien percibe o es afectado por una acción y, por otra parte, se encuentran las motivaciones y el sentido intencional con que ellas fueron producidas por el agente. No siempre estos dos elementos son idénticos, lo que indica la complejidad de este proceso. En muchas situaciones, es prudente y hasta imperioso, ser explícitos en la intencionalidad. Por ello Ricœur afirma que "narrar es decir quién ha hecho qué, por qué y cómo, desplegando en el tiempo la conexión entre estos puntos de vista." (Ricœur, 1996b, p. 146)

Entonces, la doble perspectiva aludida, se refiere por una parte a la advertencia de que el propio actuar es, de continuo pasible de la interpretación de otras personas (y parece prudente procurar que la intencionalidad subyacente pueda ser explícita. En esto ha de advertirse la 'coherencia' entre lo que muestran las acciones y lo que justifica el discurso) y

por otra parte, la sensibilidad oportuna para saber que a la hora de interpretar las acciones ajenas se establece un proceso similar, pero con los roles invertidos. El acto de interpretar las acciones de un semejante, requiere de unas competencias hermenéuticas específicas, en particular bajo la advertencia de que las acciones pueden ser entendidas como un “cuasitexto”.

Hermenéutica y teoría de la acción humana

Lo que se ha esbozado en el apartado precedente, requiere ser profundizado en el ámbito de lo que Ricœur ha desarrollado bajo la noción de ‘teoría de la acción humana’, cuestión que él discute en el marco de otros autores contemporáneos, fijando su propia posición dentro de su concepción hermenéutica.

Si bien, el problema involucrado aquí alcanza los pequeños acontecimientos de la vida y también aquellos otros que son luego recogidos por la historia, aquí se harán referencias situadas en la segunda dimensión pero sin excluir totalmente la primera, es decir, la de la vida cotidiana de todas las personas.

Ricœur define que “una acción significativa es una acción cuya importancia va más allá de su pertinencia a su situación inicial.” (Ricœur, 1988b, p. 58) y eso debido a que

el significado de un acontecimiento importante excede, sobrepasa, trasciende las condiciones sociales de su producción y puede ser representado nuevamente en nuevos contextos sociales. Su importancia consiste en su duradera pertinencia y, en algunos casos, en su pertinencia omnitemporal. (...) Una obra no refleja sólo su época: abre un mundo que lleva en su interior. (Ricœur, 1988b, p. 59)

Lo que se está procurando atender aquí, son “las condiciones en que una acción se inserta en el mundo. (...) actuar significa ante todo operar un cambio en el mundo.” (Ricœur, 1988b, p. 85)

Dado que esas acciones han de ser ‘leídas’ o interpretadas por otros, es que “la acción humana es en muchos aspectos un cuasitexto.” (Ricœur, 1988b, p. 87) Lo que ocurre es que

Al desprenderse de su agente, la acción adquiere una autonomía similar a la autonomía semántica de un texto; deja un trazo, una marca; se inscribe en el curso de las cosas y se vuelve archivo y documento. (...) la acción, al igual que un texto, es una obra abierta, dirigida a una sucesión indefinida de posibles "lectores". Los jueces no son los contemporáneos, sino que lo es la historia ulterior. (Ricœur, 1988b, pp. 87-88)

Por ello, bien podría decirse que “la semántica de la acción se limita por principio a describir y a analizar los discursos en los cuales el hombre dice su hacer” (Ricœur, 1996b, p. 38) En este contexto:

Hannah Arendt, haciéndose eco de ello, relaciona la pregunta ¿quién? con una especificación propia del concepto de acción, que ella opone al de trabajo y al de obra. Mientras que el trabajo se exterioriza completamente en la cosa fabricada, y la obra cambia la cultura encarnándose en documentos, monumentos, instituciones, en el espacio de aparición abierto por la política, la acción es aquel aspecto del hacer humano que reclama narración. (Ricœur, 1996b, p. 40)

Comienza a ponerse de relieve aquí la relación entre la propia acción y la narración que es capaz de justificar o dar cuenta de la intencionalidad del obrar. Es que “decir lo que es una acción es decir por qué se hace.” (Ricœur, 1996b, p. 45)

Bajo esta perspectiva, se presupone que el obrar humano cuenta con el consentimiento de la voluntad propia del sujeto actuante, es decir:

Describir una acción como habiendo sido hecha intencionadamente, es explicarla por la razón que el agente ha tenido para hacer lo que ha hecho (...) es dar una explicación en forma de *racionalización*, es decir, que la razón alegada ‘racionaliza’ la acción (...) Podremos llamar ‘razón primaria’ al conjunto constituido por la actitud favorable y la creencia: ‘conocer la razón primaria por la que alguien ha actuado como lo ha hecho, es conocer la intención con la que la acción fue hecha’ (Ricœur, 1996b, p. 61, la cursiva es del original)

En este sentido cabe la pregunta:

¿Cómo expresar, sobre esta base, la relación de la acción con el agente? La expresión más abreviada de esta relación radica en una fórmula que hace del agente el principio (*arché*) de sus acciones, pero en un sentido del *arché* que permite decir que las acciones dependen (preposición *epi*) del mismo (*autó*) agente (Éti. Nic., III, I, 1110a 17). (Ricœur, 1996b, p. 71)

Este modo de comprender el obrar humano, lleva a “extender la responsabilidad de nuestros actos a nuestras disposiciones, por tanto, a nuestra entera personalidad moral” (Ricœur, 1996b, p. 82) Esto deriva en advertir

que las acciones son susceptibles de ser sometidas a reglas y que los agentes pueden ser tenidos por responsables de sus acciones. Se puede llamar imputación al acto de considerar a un agente responsable de acciones estimadas lícitas o ilícitas. (Ricœur, 1996b, p. 88)

Muy lejos de caer en una consideración moralista del obrar humano, Ricœur advierte que, justamente, uno de los rasgos más significativos del ser humano es su capacidad de obrar libre. Ahora bien, ello conlleva que a cada uno se le imputen sus propios actos. En un sentido amplio, la referida imputación puede entenderse como ‘autoría’, es decir, como resultado de un discernimiento situado y una intencionalidad puesta en acción. No cabe duda que el encontrarse en estas consideraciones es propiamente el umbral del planteamiento ético. Por el hilo conductor que aquí se va trazando, ha de advertirse que la dimensión ético-política de la vida humana puede abordarse bajo una perspectiva hermenéutica, lo que ha de aportar beneficios vinculados con lo concerniente a la interpretación del cuasitexto de la acción, superando el patrón de la arbitrariedad o la ignorancia.

El plano ético

No se pretende aquí, ya que no es el objeto de este estudio, realizar un abordaje específico de la cuestión ética en sí misma, sin embargo, un cierto abordaje del tema es inevitable en razón del análisis que se está siguiendo. Ricœur sitúa la cuestión aludiendo a que

la teoría narrativa ocupa, en el recorrido completo de nuestra investigación, una posición bisagra entre la teoría de la acción y la teoría ética. ¿En qué sentido, pues, es legítimo ver en la teoría de la trama y del personaje una transición significativa entre la adscripción de la acción a un agente que puede, y su imputación a un agente que debe? (Ricœur, 1996b, p. 152)

Se ahondará en el próximo apartado una cuestión que aquí resulta pertinente adelantar. Es que la tensión entre 'lo posible' y 'lo debido', que es un modo posible para entrar en temas propios de la ética, cuando se lo lleva al plano de la acción concreta, puede solamente dirimirse por medio de la acción narrativa. Es decir, el agente de una acción ha de explicitar su intencionalidad. Él puede exponer narrativamente de qué modo ha decidido obrar frente a aquello que se presente como 'lo debido', a partir de lo que para él resulta 'posible'. Es que

el arte de narrar es el arte de intercambiar experiencias; por experiencias, entiende no la observación científica, sino el ejercicio popular de la sabiduría práctica. Pero esta sabiduría no deja de entrañar apreciaciones, valoraciones, que desembocan en las categorías teleológicas y deontológicas (...) en el intercambio de experiencias que realiza el relato, las acciones no dejan de ser aprobadas o desaprobadas, y los agentes, alabados o censurados. (Ricœur, 1996b, p. 166)

Esa tensión entre lo debido y lo posible, puede presentarse bajo la dinámica de la responsabilidad personal. Ello se advierte en que

Porque alguien cuenta conmigo, soy *responsable* de mis acciones ante otro. El término de responsabilidad reúne las dos significaciones: contar con ... ser responsable de ... Las reúne, añadiéndoles la idea *de una respuesta* a la pregunta: '¿Dónde estás?', planteada por el otro que me solicita. Esta respuesta es: '¡Heme aquí!'. Respuesta que dice el mantenimiento de sí. (Ricœur, 1996b, p. 168, la cursiva es del original)

Entonces, Ricœur propone esta definición: "Llamemos 'intencionalidad ética' a la intencionalidad de la 'vida buena' con y para otro en instituciones justas." (Ricœur, 1996b, p. 176) Como se advierte en esta afirmación, el planteamiento ético-político se integra bajo un abordaje común. Más abajo se aborda el problema de la construcción de un 'nosotros' y lo relativo a la posibilidad de una 'significatividad social'. Pero para llegar allí, el itinerario nos propone primero transitar el ámbito del sujeto que, si bien es un ser individual, no encuentra en sí mismo la plenitud de lo propio. De ahí que el principal desafío se presente en términos de

dirigir su vida (...) la enseñanza más importante del libro VI²³ concierne al estrecho vínculo establecido por Aristóteles entre la *phrónesis* y el *phrónimos*, vínculo que sólo adquiere sentido si el hombre de juicio sabio determina al mismo tiempo la regla y el caso, aprehendiendo la situación en su plena singularidad.” (Ricœur, 1996b, p. 180)

Ahora ¿cómo lograr esto? Una perspectiva²⁴ puede ser advertir que “el otro me hace responsable, es decir, capaz de responder.” (Ricœur, 1996b, p. 374) Lo que lleva a preguntarse: “Si otro no contase conmigo, ¿sería yo capaz de mantener mi palabra, de sostenerme?” (Ricœur, 1996b, p. 379)

Ciertamente que “uno siempre se decide en soledad.” (Ricœur, 1996b, p. 393) pero, se afirmaba unas líneas más arriba, que es solamente en el vínculo solidario con otros, donde cada uno puede constituirse plenamente a sí mismo, de modo que Ricœur propone un proyecto que puede sintetizarse en el “reconocerse conminado a *vivir-bien con y para los otros en instituciones justas y a estimarse a sí mismo en cuanto portador de este deseo.*” (Ricœur, 1996b, p. 393, la cursiva es del original)

Persona y proyecto personal

En el apartado precedente se ha puesto de relieve una doble consideración. Por una parte, caracteriza a la persona su libertad y autodeterminación; pero se ha considerado la estrecha necesidad del otro para poder vivir-bien. Esto da lugar a lo que sigue: por una parte la necesidad de abordar de qué modo trazar un ‘proyecto personal’ que involucre la propia vida y, además, plantearse cómo realizar esto ‘juntos’.

Plantear la noción de un ‘proyecto personal’ de vida o para la vida, requiere inquirir primeramente sobre el alcance de estos términos. Por una parte “el término ‘vida’ designa a todo el hombre por oposición a las prácticas fragmentadas.” (Ricœur, 1996b, p. 183) Y además “el término de vida que figura tres veces en las expresiones ‘plan de vida’, ‘unidad narrativa de una vida’, ‘vida buena’, designa a la vez el arraigo biológico de la vida y la

²³ De la Ética a Nicómaco (aclaración de Ricoeur en nota al pie de página)

²⁴ Referencia al debate clásico de la ética en tanto que autónoma o heterónoma.

unidad de todo el hombre, en cuanto pone sobre sí mismo la mirada de la apreciación.” (Ricœur, 1996b, p. 184)

Interesa aquí una referencia a cada una de estas tres expresiones. Por una parte, ya se hizo alusión más arriba, en la connotación ética de la noción ‘vivir-bien’ o ‘vida buena’. Como se comenzaba a esbozar en esta sección, tiene sentido pensar cómo encarnar en la propia vida ese vivir-bien, lo que implica un plan o proyecto, es decir, un cierto discernimiento sobre lo conveniente y lo que no lo es. Es interesante advertir “la fragilidad de la cualidad buena del obrar humano.” (Ricœur, 1996b, p. 184) Esto conmina al hombre que desee vivir-bien a la necesaria reflexión sobre su actuación. En tercer lugar, este plan o proyecto para la propia vida, se expresa en una ‘unidad narrativa de la vida’. Ya se verá la importancia que encierra esta dimensión ‘discursiva’ o ‘narrativa’ de la propia vida.

Otra consideración importante es advertir que un ‘plan de vida’ (que resulta una expresión teórico-conceptual), ha de verse reflejado en opciones concretas del diario vivir, es decir, “la integración de las acciones parciales en la unidad más amplia de los *planes de vida*, da una extensión paralela a esta noción de bienes inmanentes a la práctica.” (Ricœur, 1996b, p. 182, la cursiva es del original) De aquí que quepa la pregunta:

¿cómo, preguntábamos, se puede sostener a la vez que cada *praxis* tiene un ‘fin en sí mismo’ y que toda acción tiende hacia un ‘fin último’? El secreto del encaje de las finalidades reside en la relación entre práctica y plan de vida; una vez elegida, una vocación confiere a los gestos que la ponen en práctica ese carácter de ‘fin en sí misma’ (Ricœur, 1996b, p. 183)

En este mismo plano y retomando algunas nociones planteadas previamente, se puede decir que

entre nuestro objetivo ético de la ‘vida buena’ y nuestras elecciones particulares, se dibuja una especie de círculo hermenéutico en virtud del juego de vaivén entre la idea de ‘vida buena’ y las decisiones más notables de nuestra existencia (carrera, amores, tiempo libre, etc.). Sucede como en un *texto* en el que el todo y la parte se comprenden uno a través del otro. En segundo lugar, la idea de interpretación añade a la simple idea de significación, la de significación para alguien. (...) Interpretar el texto de la acción es,

para el agente, interpretarse a sí mismo. (Ricœur, 1996b, p. 185, la cursiva es del original)

Una aclaración que es pertinente efectuar aquí, es advertir que el ‘proyecto o plan de vida’ involucra al sujeto en forma integral, de modo que “la persona no podrá ser tenida por una conciencia pura a la que se añadiría a título secundario un cuerpo, como ocurre en todos los dualismos del alma y del cuerpo.” (Ricœur, 1996b, p. 9) Es decir:

Lo que hace que la noción de persona sea primitiva consiste en que la persona es ‘la misma cosa’ a la que se atribuyen *dos* clases de predicados, los predicados físicos que la persona tiene en común con los cuerpos, y los predicados psíquicos que la distinguen de los cuerpos. (Ricœur, 1996b, p. 12)

Se puede considerar que “el correlato intencional de la conciencia queriente (*voulante*) es lo querido (*voulu*). Lo querido designa lo que ‘yo decido’, es decir, el proyecto que ‘yo formo’, haciendo de mi proyecto el correlato de mi decidir.” (Begué, p. 124). En el sentido que se viene considerando aquí, “el proyecto pide prestado al relato su poder estructurante y el relato recibe del proyecto su capacidad de anticipación.” (Ricœur, 1988b, p. 104) Esta ‘capacidad de anticipación’ implica, en algún sentido aquello propio de la aplicación, en tanto que todo el bagaje vital disponible en un sujeto, es el punto de referencia para discernir sobre los acontecimientos y, prepararse para actuar frente a lo porvenir, en la medida en que ello resulte posible.

La capacidad de referirse narrativamente a la propia vida, lleva a advertir que la

vida humana se aprehende en su unidad. (...) En este sentido, lo que MacIntyre llama ‘unidad narrativa de una vida’ no resulta sólo de la suma de las prácticas en una forma englobadora, sino que es regido, con igual razón, por un proyecto de vida, con todo lo incierto y móvil que sea, y por prácticas fragmentarias, que poseen su propia unidad, de forma que los planes de vida constituyen la zona media de intercambio entre la indeterminación de los ideales rectores y la determinación de las prácticas. En realidad, puede suceder que, en este intercambio, el proyecto global sea el primero en dibujarse con nitidez, como en el caso de vocación precoz o imperiosa, y que, bajo el impulso de esta limitación llegada de más arriba, las prácticas pierdan los contornos asignados por la tradición y conformados por el aprendizaje. El campo práctico aparece sometido así a un doble principio de determinación que lo acerca a la comprensión hermenéutica de un

texto por el intercambio entre todo y parte. Nada es más propicio para la configuración narrativa como este juego de doble determinación. (Ricœur, 1996b, pp. 159-160)

La estructuración significativa del propio proyecto, da sentido de unidad al modo de proceder, prepara para actuar frente a lo nuevo, resulta un cúmulo de motivaciones para orientar lo que se presenta por delante. De modo que “es preciso que la vida sea recopilada para que pueda colocarse bajo el enfoque de la verdadera vida. Si mi vida no puede ser aprehendida como una totalidad singular, no podré nunca desear que sea una vida lograda, realizada.” (Ricœur, 1996b, p. 162)

Por otra parte es bueno tener presente que “episodios enteros de mi vida forman parte de la historia de la vida de los otros, de mis padres, de mis amigos, de mis compañeros de trabajo y de ocio. Lo que hemos dicho antes de las prácticas, de las relaciones de aprendizaje, de cooperación y de competición que aquellas implican, confirma esta imbricación de la historia de cada uno en la historia de otros muchos.” (Ricœur, 1996b, p. 163) Estas interacciones de uno con muchos, sitúan cada proyecto de vida en el marco de una trama de relaciones que, por otra parte, a veces potencian y posibilitan realmente la realización de tal proyecto, pero en otros casos quizá lo obstaculicen. La vida cotidiana se presenta como una articulación de ‘libertades’ personales en interacción. Esto resulta al mismo tiempo una caja de resonancia que potencia, en unos casos, y que coarta, en otros, las posibilidades efectivas de realización.

El problema de la significatividad vital

Para abordar el problema de la significatividad vital, resulta oportuno referir a un capítulo escrito por P. Ricœur, titulado *La vida: un relato en busca de un narrador* (Ricœur, 2009, pp. 43-55) Allí se propone una doble cuestión: por una parte cada persona es ‘afectada’ por aquellos relatos que recibe por la propia cultura de la que forma parte y esta afectación es el resultado, justamente, de su tarea de reinterpretación la cual no puede llevarse a cabo sin que ‘reconfigure’ en algún punto la vida del intérprete. “Más exactamente

diría que el sentido o el significado de un relato brota en *la intersección del mundo del texto con el mundo del lector*” (Ricœur, 2009, p. 48, la cursiva es del original) Por otra parte, “la vida solamente se comprende a través de las historias que narramos sobre ella, resulta que una vida *examinada* ... es una vida *narrada*” (idem, p. 53, la cursiva es del original) De manera que “la comprensión de nosotros mismos presenta los mismos rasgos de tradicionalidad que la comprensión de una obra literaria” (idem, p. 55)

Ya se ha insistido más arriba en que “si la acción puede ser narrada es porque ya está articulada en *signos, reglas, normas*; está, desde siempre, *simbólicamente mediatizada*” (Ricœur, 2009, p. 51, la cursiva es del original) Y ello se debe a que “lo que caracteriza al simbolismo implícito de la acción es que constituye un *contexto de descripción* para acciones particulares” (ibídem, la cursiva es del original)

Lo interesante para destacar aquí es que “el simbolismo confiere a la acción una primera *legibilidad*. Hace de la acción un cuasi-texto para el cual los símbolos proporcionan las reglas de significación en función de las cuales una conducta determinada pueda ser interpretada” (Ricœur, 2009, p. 51, la cursiva es del original)

Esta legibilidad es la vía de acceso para la significatividad. Y tiene importancia para cada uno en sí mismo, en tanto posibilidad de dar cohesión a la propia vida; así como respecto a los demás, ya que –como se plantó más arriba- las acciones son pasibles de interpretación.

En este apartado interesa, de un modo especial, advertir el primero de los dos planos señalados en el párrafo precedente. Y es que, la posibilidad de trazar un ‘proyecto personal’ de vida, requiere inevitablemente poder ‘dar razones’ de ella, es decir, ‘narrarla’, hacerla ‘legible’ para uno mismo y frente a los demás.

Para poder asumir ese cometido, ha de ponerse en juego un conjunto de competencias hermenéuticas ya que, como se viene esgrimiendo, el problema de la acción reclama –en tiempos complejos como los contemporáneos- una interpretación cuidada. No

sólo es necesario poder comprender acabadamente lo que pasa en el entorno, sino además lo que ocurre en uno mismo; pudiendo disponer de un abordaje crítico en ambos contextos.

Al 'narrar la propia vida', como modo de trazar y llevar a cabo el propio proyecto personal, cada persona tiene ocasión de distanciarse –al menos un momento- de la situación, de la coyuntura, para argumentar, para narrar lo que acontece. Este distanciamiento, es un modo pertinente para el abordaje crítico de las situaciones complejas y el replanteo permanente del propio posicionamiento frente a ellas.

Hacer este ejercicio, conduce además a advertir que, en la trama de esa narración hay involucradas muchas personas, cada una con su peculiar proyecto personal, aunque, todos al mismo tiempo, conminadas por la necesidad de apertura a un 'nosotros' que plenifica lo sectorial. Es que, ciertamente, "al hacer el relato de una vida de la que no soy el autor en cuanto a la existencia, me hago su coautor en cuanto al sentido." (Ricoeur, 1996b, p. 164)

La vinculación aquí propuesta entre la 'significatividad vital' y el proceso narrativo asociado, ha de situarse en el marco lingüístico general que se ha tratado más arriba, ya que "las lenguas son modos de ver y de concebir el mundo, de suerte que es imposible salirse de la cosmovisión respectiva, cuyos esquemas involucran al individuo." (Gadamer, 1998d, p. 197)

Referir aquí a un 'proyecto personal' es hacer alusión al proceso por el cual cada sujeto se determina en el marco de sus circunstancias. Para lo cual hay que acceder, del modo más pertinente posible a 'esas circunstancias' y, hay que ser capaz de definir 'la propia orientación' en ellas. De ahí que "ambas cosas, la comprensión total y el decir adecuado son casos límite de nuestra orientación en el mundo, de nuestro diálogo interminable con nosotros mismos." (Gadamer, 1998d, p. 197)

Persona y diálogo

En estos últimos apartados se están proponiendo cuestiones que, en su conjunto, caracterizan a la persona humana. Uno de esos rasgos es su apertura mediante el diálogo.

Gadamer afirma que: “La capacidad para el diálogo es un atributo natural del ser humano.” (Gadamer, 1998d, p. 203) Y ciertamente “el diálogo es un acontecimiento que conecta dos acontecimientos, hablar y escuchar.” (Ricoeur, 2006b, p. 30) Referir a un ‘acontecimiento’ es una alusión precisa, en tanto que una de las características de lo dialógico es su impredecibilidad.

Por una parte, “el lenguaje es en realidad la única palabra cuya virtualidad nos abre la posibilidad incesante de seguir hablando y conversando y la libertad de decirse y dejarse decir.” (Gadamer, 1998d, p. 201)

Ahora bien, lo cierto es que quien se dispone al diálogo, conoce el punto de partida de su intervención en la conversación, pero lo que no puede adelantar es el destino a donde el diálogo le permitirá arribar. En sí misma, la situación dialógica es impredecible. Ello es un misterio propio de la capacidad humana de conversar. Ya que

Lo que sale en su verdad es el logos, que no es ni mío ni tuyo, y que por eso rebasa tan ampliamente la opinión subjetiva de los compañeros de diálogo que incluso el que lo conduce queda como el que no sabía. (Gadamer, 1999, pp. 445-446)

Y esto ‘acontece’ porque “cuando se encuentran dos personas y cambian impresiones, hay en cierto modo dos mundos, dos visiones del mundo y dos forjadores de mundo que se confrontan.” (Gadamer, 1998d, p. 205) Por ello es que, más allá de que conversar sea en muchos casos una situación banal que atraviesa la cotidianeidad de la mayoría de las personas, lo cierto es que

El hacerse capaz de entrar en diálogo a pesar de todo es, a mi juicio, la verdadera humanidad del hombre. (Gadamer, 1998d, p. 209)

La posibilidad de ‘decir’ y de ‘comprender’ al interlocutor es una situación que requiere de una disposición de ‘apertura hacia el otro’ por parte de cada uno de los hablantes. Dicho en otros términos, el diálogo acontece por medio del “lenguaje que es hablar-a-alguien y contestar-a-alguien y que llamamos conversación.” (Gadamer, 1998d, p. 210)

Ya se hizo referencia más arriba que la noción de 'diálogo' ha de tomarse en un sentido amplio. Por una parte, el referido en los párrafos precedentes, donde se alude al diálogo entre interlocutores, en la conversación. Sin embargo, la noción puede hacerse extensiva al 'diálogo' con un texto, con la historia, con la tradición. También cabe asumir que todo proceso académico presupone, en tanto actividad de aprendizaje, una actitud dialógica. Estas situaciones ponen de relieve la necesidad de reflexionar hermenéuticamente sobre el diálogo.

El diálogo como juego. Alétheia

Se acababa el párrafo anterior aludiendo a la dimensión amplia en que puede asumirse la noción de diálogo. En ese sentido pueden asemejarse, el 'diálogo' con una obra de arte, en tanto que experiencias hermenéuticas. Gadamer dedica mucha atención a este asunto y, es justamente en el concierto de sus nociones sobre la Estética donde desarrolla su noción de *El juego como hilo conductor de la explicación ontológica* (1999, p. 143ss) y también aborda estas cuestiones en su obra *La actualidad de lo bello* (2008, p. 66ss)

Aquí se va a conjeturar que, la misma implicación propuesta por Gadamer a la hora de apreciar la dinámica intrínseca del juego en la comprensión de la obra de arte, se pone de manifiesto en la actitud dialógica, en el sentido amplio aludido.

Para ello se puede iniciar el itinerario fenomenológico trazado por Gadamer a los efectos de describir en qué sentido asumir la noción de 'juego'. Esto ayudará a advertir el alcance de este concepto. Para ello resulta oportuno leer directamente a Gadamer:

Es posible distinguir el juego mismo del comportamiento del jugador, el cual forma parte como tal de toda una serie de otros comportamientos de la subjetividad. Puede decirse por ejemplo que para el jugador el juego no es un caso serio, y que ésta es precisamente la razón por la que juega. Podríamos pues intentar determinar desde aquí el concepto del juego. Lo que no es más que juego no es cosa seria. El jugar está en una referencia esencial muy peculiar a la seriedad. No es sólo que tenga en esta relación su 'objetivo'. (...) Mucho más importante es el hecho de que en el jugar se da una especie de seriedad propia, de una seriedad incluso sagrada. Y sin embargo en el comportamiento

lúdico no se produce una simple desaparición de todas las referencias finales que determinan a la existencia activa y preocupada, sino que ellas quedan de algún modo muy particular en suspenso.” (Gadamer, 1999, p. 144)

Este problema de la ‘seriedad’ implica el tipo de ‘atención’ prestada a la actividad en sí misma, de manera que en este sentido, el juego implica plenamente la vida del jugador mientras que se encuentre sumido en él. Por ello:

De hecho el juego sólo cumple el objetivo que le es propio cuando el jugador se abandona del todo al juego. Lo que hace que el juego sea enteramente juego no es una referencia a la seriedad que remita al protagonista más allá de él, sino únicamente la seriedad del juego mismo. El que no se toma en serio el juego es un aguafiestas. El modo de ser del juego no permite que el jugador se comporte respecto a él como respecto a un objeto. El jugador sabe muy bien lo que es el juego, y que lo que hace ‘no es más que juego’; lo que no sabe es que lo ‘sabe’.” (Gadamer, 1999, p. 144)

Gadamer avanza definiendo el tono de su análisis, cuando afirma que “nuestra pregunta por la esencia misma del juego no hallará por lo tanto respuesta alguna si la buscamos en la reflexión subjetiva del jugador. En consecuencia tendremos que preguntar por el modo de ser del juego como tal.” (Gadamer, 1999, p. 144) A ello comienza refiriendo que “el modo de ser del juego (...) posee una esencia propia, independiente de la conciencia de los que juegan.” (Gadamer, 1999, p. 145) Y continúa aclarando esta noción: “El sujeto del juego no son los jugadores, sino que a través de ellos el juego simplemente accede a su manifestación.” (Ibídem).

Para explicitar mejor el concepto que propone aclara que:

el modo de ser del juego no es tal que, para que el juego sea jugado, tenga que haber un sujeto que se comporte como jugador. Al contrario, el sentido más original de jugar es el que se expresa en su forma de voz media. Así por ejemplo decimos que algo ‘juega’ en tal lugar o en tal momento, que algo está en juego. (Gadamer, 1999, p. 146)

Estas observaciones lingüísticas parecen un testimonio indirecto de que el jugar no debe entenderse como el desempeño de una actividad. Lingüísticamente el verdadero sujeto del juego no es con toda evidencia la subjetividad del que, entre otras actividades, desempeña también la de jugar; el sujeto es más bien el juego mismo. Sin embargo estamos tan habituados a referir fenómenos como el juego a la subjetividad y a sus

formas de comportarse que nos resulta muy difícil abrirnos a estas indicaciones del espíritu de la lengua. (Gadamer, 1999, p. 147)

En síntesis, se está proponiendo “el primado del juego frente a la conciencia del jugador” (Gadamer, 1999, p. 147)

Lo que se está siguiendo hasta aquí es muy interesante al trasladarlo al plano del ‘diálogo como juego’. Ciertamente que para que pueda haber diálogo auténtico es necesario un tipo de seriedad como la que se advertía aquí, queriendo decir con ello que, quien se dispone al diálogo requiere estar sumido en él, dispuesto a ‘dejarse decir’. Por otra parte es conveniente también advertir, que el diálogo ha de tener un cierto primado sobre los interlocutores, en especial si con ello se quiere señalar que es por medio de él que puede darse lugar a ‘algo nuevo’. Esta novedad, en el concierto de lo trabajado hasta aquí, puede entenderse como la apertura del propio horizonte de comprensión, como una profundización de aquella fusión de horizontes. Cuando los que conversan ponen todo su empeño en el hilo conductor de lo compartido, buscando en sí mismos y en lo que se está considerando aquello que ayuda a avanzar en la trama que se está tejiendo en común, allí puede ‘desocultarse’ algún aspecto de aquello que se está indagando.

De lo que se está hablando aquí puede desprenderse que “jugar exige siempre un ‘jugar-con’.” (Gadamer, 2008, p. 69); ya que “no existe el juego en solitario. Para que haya juego no es necesario que haya otro jugador real, pero siempre tiene que haber algún ‘otro’ que juegue con el jugador y que responda a la iniciativa del jugador con sus propias contrainiciativas.” (Gadamer, 1999, pp. 148-149) En el plano del diálogo también es necesario ese ‘otro’ que puede ser el interlocutor, el texto, un acontecimiento, etcétera.

Pero dialogar expone a quien se dispone a ello a un riesgo que es necesario advertir.

El juego mismo siempre es un riesgo para el jugador. Sólo se puede jugar con posibilidades serias. Y esto significa evidentemente que uno entra en ellas hasta el punto de que ellas le superan a uno e incluso pueden llegar a imponérsele. La fascinación que ejerce el juego sobre el jugador estriba precisamente en este riesgo. Se disfruta de una

libertad de decisión que sin embargo no carece de peligros y que se va estrechando inapelablemente.” (Gadamer, 1999, p. 149)

Dialogar, en tanto actitud vital, implica asumir conscientemente este riesgo de la apertura a todo aquello que se encuentra fuera de sí. Es el riesgo frente a lo nuevo y desconocido. Es la actitud que ha de disponer a quien dialoga honestamente a ser capaz de realizar un giro en sus concepciones, a reconocer puntos de vista más oportunos e, incluso, a asumir períodos de la vida (y hasta toda la existencia quizá) donde las respuestas a las búsquedas profundas puedan acallarse provocando desolación. Es que probablemente la búsqueda honesta y honda lleva, en algún momento de la existencia de una persona, a toparse con la radical finitud humana.

Gadamer expresa de un modo muy claro esto que se está aludiendo aquí:

Todo esto permite destacar un rasgo general en la manera como la esencia del juego se refleja en el comportamiento lúdico: **todo jugar es un ser jugado**. La atracción del juego, la fascinación que ejerce, consiste precisamente en que el juego se hace dueño de los jugadores.” (Gadamer, 1999, p. 149, la negrita es mía)

Ello no implica pérdida alguna de libertad o de deliberación, sino mejor lo contrario. Es la opción de tomar en serio el participar en el diálogo la actitud libre primordial para entrar en él. Luego es el esfuerzo y la atención recíproca la que va dando lugar a este juego dialógico. Ciertamente que al comenzar la conversación se conocen los puntos de partida, pero en esa instancia es imposible predecir hasta dónde se ha de llegar. Sin embargo “el jugar humano se caracteriza además porque siempre se juega a algo.” (Gadamer, 1999, p. 150)

Mientras el diálogo transcurre se desarrolla una trama discursiva similar a un tejido al cual cada interlocutor aporta los hilos de su propia intervención. La tarea hermenéutica es requerida a lo largo de todo el desarrollo del diálogo, porque permanentemente se trata de interpretar a los interlocutores para poder, desde allí, aportar lo propio al mismo. En algún punto ello conlleva la disposición a dejarse cuestionar, preguntar, interpelar, como parte de ese esfuerzo compartido que es el diálogo. Por ello, algunas categorías que Gadamer

propone a la hora de apreciar una obra de arte, resultan pertinentes aquí en relación con la dinámica del diálogo como juego:

tendremos que preguntarnos cómo tiene lugar propiamente ese ser-interpelados. Pero aquí hay todavía un momento más. Si la identidad de la obra es esto que hemos dicho, entonces sólo habrá una recepción real, una experiencia artística real de la obra de arte, para aquel que 'juega-con', es decir, para aquel que, con su actividad, realiza un trabajo propio. ¿Cómo tiene lugar esto propiamente? Desde luego, no por un simple retener en algo la memoria. También en ese caso se da una identificación; pero sin ese asentimiento especial por el cual la 'obra' significa algo para nosotros. ¿Por medio de qué posee una 'obra' su identidad como obra? ¿Qué es lo que hace de su identidad una identidad, podemos decir, hermenéutica? Esta otra formulación quiere decir claramente que su identidad consiste precisamente en que hay algo 'que entender', en que pretende ser entendida como aquello a lo que 'se refiere' o como lo que 'dice'. Es éste un desafío que sale de la 'obra' y que espera ser correspondido. Exige una respuesta que sólo puede dar quien haya aceptado el desafío. Y esta respuesta tiene que ser la suya propia, la que él mismo produce activamente. El cojugador forma parte del juego." (Gadamer, 2008, p. 73)

En el diálogo, esa respuesta 'se dice' mediante la palabra. Por ello cabe la pregunta: "¿Cuál es la palabra 'auténtica', es decir, no la palabra en que se dice algo verdadero o incluso la verdad suprema, sino la 'palabra' en el sentido más auténtico? Ser palabra quiere decir ser dicente." (Gadamer, 1998c, p. 20)

El párrafo precedente ha derivado en el problema de lo verdadero. Este es un problema muy complejo para el tiempo presente, sin embargo, en el marco de esta investigación que gira en torno al problema de la comprensión como cuestión relevante en los procesos educativos y, específicamente, indaga acerca de unas 'Competencias semánticas' que den a la persona otras posibilidades de vínculo con la realidad... este tema de la verdad, lo verdadero, lo verosímil, resulta inevitable.

Consultando a los autores investigados, se pueden espigar varias nociones de interés.

Se puede iniciar esta parte del itinerario, advirtiendo que: “Verdad es desocultación. Dejar estar lo desocultado, hacerlo patente, es el sentido del discurso.” (Gadamer, 1998d, p.

54) Gadamer aclara mejor esta noción:

aletheia significa propiamente desocultación (...) que la verdad tenga que ser arrebatada del estado de ocultación y encubrimiento. (...) Hay, pues, una relación originaria entre el ser verdadero y el discurso verdadero. La desocultación del ente se produce en la sinceridad del lenguaje. (Gadamer, 1998d, p. 53)

Una noción que comienza a ponerse de relieve aquí, es que el acceso a la realidad implica una tarea de desocultación. Cabe, entonces, preguntarse acerca de cuál es el tipo de ‘encubrimiento’ del que hay que librar a aquello que se ha de indagar. Este es un tema complejo y que puede mostrar varias aristas. Para comenzar se puede advertir que la referida ‘desocultación’ hay que comenzar a practicarla en el ámbito mismo del lenguaje.

Gadamer aclara que:

Buscaba testimonios de que ya los griegos habían comprendido la palabra originaria “aletheia” de modo que en ella iba incluida no sólo la noción de no ocultamiento, sino también la de ocultamiento y la de recuperación. (Gadamer, 1998a, p. 144)

Y es que al decir es posible que, intencionadamente o por simple limitación del hablante, lo referido no logre salir totalmente a la luz, ya que “la palabra en cuanto palabra no solo es desocultación, sino que también tiene que ser tanto más y precisamente por ello encubridora y ocultadora.” (Gadamer, 1998c, p. 20)

Ya se hizo referencia más arriba que el discurso siempre refiere a algo. En este sentido:

La cosa es suficientemente significativa. *Alétheia* no se refiere simplemente al desocultamiento. Ciertamente es que hablamos de que ‘emerge’, pero el emerger tiene una constitución peculiar. Consiste en que una obra de arte se presenta en tanto que se oculta (*verbirgt*), y a la vez, responde de sí misma (*verbürgt*). (Gadamer, 2006, p. 297)

Lo estudiado por algún área de conocimiento, así como la misma obra de arte, se manifiesta. En esa tensión entre lo que emerge y lo que aún se oculta, es el discurso el que tiene la pretensión de referir a ello. Ese mismo lenguaje articulado en el discurso pone de

relieve su naturaleza ocultadora y reveladora (al mismo tiempo) mientras se propone la tarea de referirse a la cosa.

Es que “‘algo’ emerge porque está dentro y, en cierto sentido, es algo oculto que tiene que emerger.” (Gadamer, 2006, p. 297)

Para aclarar estas dificultades, Gadamer continúa señalando que:

La mejor manera de traducir la expresión griega *alétheia*, tal como se usaba en la lengua viva de los griegos, es ‘franqueza’, ‘falta de disimulo’ (Unverhohlenheit). (...) Pero hablar con franqueza significa ‘decir lo que se quiere decir’ (meint). (...) Este primer sentido de verdad quiere decir, por tanto, que se dice lo verdadero, esto es, que se dice lo que se quiere decir. Pero él se complementa, especialmente en el uso lingüístico de la filosofía, con el otro sentido de que una cosa ‘dice’ aquello que ‘quiere decir’, aquello ‘a lo que se refiere intencionalmente’ (meint): verdadero es lo que se muestra como lo que es. (Gadamer, 2006, pp. 113-114)

De la cita precedente se aprecia la alusión directa a que ‘lo verdadero es lo que se muestra como lo que es’. Ahora bien, ciertamente que el mundo físico ‘se muestra como es’, lo mismo ocurre con una obra de arte e incluso con una acción humana, en tanto hecho ya acontecido. La dificultad está en la posibilidad humana de referencia a ello. Es por esto que hay una íntima cercanía entre la noción de diálogo, referida en este mismo párrafo más arriba y el problema de la verdad o lo verdadero.

La ‘realidad’, a la que las personas refieren discursivamente, ha de advertirse en su plena complejidad, lo que (sin la menor alusión a cierto escepticismo) implica un ‘trabajo de acceso’ por medio de la palabra; esfuerzo que siempre es desmesurado debido a la inagotable posibilidad que se abre frente a la curiosidad humana.

En el ámbito estético, Gadamer afirma que:

la plenitud ontológica o la verdad que nos habla desde el arte en el doble movimiento de descubrir, desocultar y revelar, por un lado, y del ocultamiento y el retiro, por otro (...) en la obra de arte hay algo más que un significado experimentable de modo indeterminado como sentido. Es el factum de ese uno particular, de que haya algo así, lo que constituye ese ‘más’ (Gadamer, 2008, p. 89)

Pero, “el ‘acontecimiento’ de la verdad, que conforma el ámbito del desocultar y el ocultar, dio un nuevo carácter ontológico a la desocultación, incluida la de las ciencias.” (Gadamer, 1998b, p. 106) Por ello:

nuestra pregunta es hasta qué punto podemos atribuir también verdad a una sabiduría semejante. ¿Es que la ciencia moderna puede conocer algo así? ¿Puede expandir su modo de pensar de tal manera que lo verdadero se sitúe junto a lo bello y lo bueno, tal y como se admitía en el mundo antiguo? (...) se trata de cambiar el modo en que se plantea la pregunta por lo que propiamente quiere decir verdad, *alétheia*, desocultamiento.” (Gadamer, 2006, p. 296)

Ética. Sabiduría. Phrónesis

En el párrafo anterior se ha considerado el problema que implica preguntarse por el acceso a la realidad, bajo la perspectiva de la *alétheia*. Frente a cada sujeto ‘acontece la realidad’. Bajo la expresión ‘realidad’ puede asumirse todo aquello a lo que puede asignársele entidad propia y, en tal sentido, se presenta a cualquier intérprete como objeto de un proceso hermenéutico. Se hacía referencia, por ejemplo, a objetos del mundo natural, a textos literarios e incluso a acontecimientos humanos en tanto que consumados. Cada uno de ellos, ocultan o desocultan en diversos grados su ser, por lo cual el problema del acceso a ellos difiere en complejidad.

Interesa aquí dar un paso más, para señalar que estas dificultades intrínsecas a todo proceso de comprensión, ameritan una consideración específica en el ámbito de la interpretación de la ‘acción humana’ lo que acerca el problema al ámbito ético.

Probablemente el mayor número de ‘desencuentros’ en el ámbito de las acciones éticas y políticas, tenga sus raíces en problemas de interpretación recíproca y en temas vinculados con la intencionalidad,

Para entrar en el foco de interés de esta sección, Ricœur se refiere a que:

En el nivel de la teoría de la acción, el concepto de razón práctica se identifica con las condiciones de inteligibilidad de la acción sensata, entendiendo por acción sensata aquella de la cual un agente puede dar cuenta -*fogón didonái*- a otro o a sí mismo, de tal

manera que quien recibe este informe lo acepte como inteligible. (...) la acción humana no es ni muda ni incomunicable. No es muda, en el sentido de que podemos decir lo que hacemos y por qué lo hacemos. (...) La teoría de la acción, en consecuencia, no hace más que explicitar las condiciones de inteligibilidad que pertenecen a la semántica espontánea de la acción. (1988b, p. 116)

Este planteo en torno a la inteligibilidad de la acción humana, es el que lleva a considerar sus dificultades ya que, como se ha tratado más arriba, todo proceso de interpretación requiere un abordaje hermenéutico. Al mismo tiempo, al referirse al obrar humano, la aludida inteligibilidad, se encuentra en el ámbito de la intencionalidad y, por tanto, en el dominio del asunto propiamente ético.

Gadamer diagnostica que:

Abrir los ojos sobre esto es la tarea principal de la filosofía hermenéutica. Necesitamos legitimar de nuevo el juicio. Si miramos hoy hacia el sistema educativo actual y hacia nuestra realidad social, le entra a uno realmente miedo, pues la reglamentación, el aprendizaje y la práctica de las reglas han alcanzado unas dimensiones realmente grandes. (1998a, p. 232)

La expresión 'legitimar de nuevo el juicio' alude a la necesidad de obrar como fruto de una deliberación. Pero ésta requiere una consideración de las circunstancias en medio de las cuales ha de llevarse a cabo el juicio, lo que implica un proceso de interpretación. En el contexto ético, la interpretación no ha de reducirse al plano puramente cognitivo o teórico, sino que ha de alcanzar el ámbito del obrar, lo que hace que tal proceso sea más complejo. La complejidad guarda relación con la consideración de otros con quienes se comparte el obrar o en quienes tiene repercusión el actuar.

Esto conduce a la noción clásica de la prudencia, en tanto virtud ética y dianoética. "De la *phrónesis* retenemos que tiene como horizonte la 'vida buena'; como mediación, la deliberación; como actor, el *phrónimos*, y como puntos de aplicación, las situaciones singulares" (Ricœur, 1996b, p. 320) Es por ello que "la *phrónesis* suscita una deliberación muy compleja, en la que el *phrónimos* está tan implicado como ella." (ídem, p. 184)

Lo que aquí se está considerando, permite advertir que para un adecuado desempeño ético y una consecuente 'vida buena', el discernimiento resulta imprescindible y, unas 'competencias hermenéuticas' de gran utilidad a tal fin. Y esto no puede ser de otro modo, ya que "la responsabilidad implica que alguien asuma las consecuencias de sus actos, es decir, considere ciertos acontecimientos del futuro como representantes de él mismo, pese a no estar expresamente previstos y queridos; estos acontecimientos son su obra, a pesar suyo." (Ricoeur, 1996b, p. 325)

Gadamer ayuda a advertir que:

Aristóteles aún había distinguido el concepto de *frónesis* como "otra manera de conocimiento" al lado de la episteme, la forma "ideal" de conocimiento de las matemáticas. Frente a la ciencia empírica moderna y su estructura matemática, esta forma completamente diferente de conocimiento, la *frónesis*, perdió toda su legitimidad." (Gadamer, 1998a, p. 231)

Sin embargo, esta afirmación lleva a revisar y repensar lo concerniente al papel de la educación para el presente y el futuro. Un proceso de formación que gire en torno al desarrollo de competencias, habrá de incluir entre ellas algunas que estén dirigidas a promover, más allá de las especificidades propias de determinada titulación, sujetos poseedores de un conocimiento que podría ubicarse bajo el calificativo clásico de 'sapiencial'. Es que, en definitiva, cada persona dispone en sí un potencial único que, todo proceso educativo se encuentra destinado a estimular para que encuentre su cauce de expresión.

La "sabiduría" se muestra tanto en el ámbito teórico como en el práctico, y al final no consiste sino en la unidad de teoría y práctica. (Gadamer, 1998a, p. 196)

De personas que, al promediar su vida adulta, alcancen esta 'sabiduría vital', la que implica un pleno desempeño laboral-profesional, pero al mismo tiempo unas capacidades de convivencia social, de participación comunitaria, de sostén de los lazos humanos cotidianos, en el ámbito familiar y vecinal; de ello depende, probablemente, el disfrute de la 'vida

buena', en lo personal, y la posibilidad de un aporte a la dinámica social en la cual cada persona se inserta en el transcurso de su vida.

La apertura a un nosotros político

Se alcanza, como consecuencia del párrafo anterior, el problema de la vida social.

Ricœur, se refiere al planteo clásico:

una idea muy fuerte de Aristóteles, a saber: que el "bien del hombre" y la "tarea" (o la "función") del hombre -esos conceptos tan preciosos del Libro I de la *Ética a Nicómaco*- no se ejercen completamente sino en la comunidad de los ciudadanos. El bien del hombre y la función del hombre son preservados de la dispersión en técnicas y artes particulares tan sólo en la medida en que la propia política es un saber arquitectónico, es decir, un saber que coordina el bien del individuo con el de la comunidad e integra las competencias particulares en una sabiduría relativa al todo de la Ciudad. (Ricœur, 1988b, p. 130)

Resulta evidente que ninguna persona alcanza su desarrollo pleno en soledad, razón por la cual, el trato con los demás se transforma en un desafío permanente. Esta convivencia social requiere de la intervención de cada uno, ello lleva a pensar en la construcción de un 'nosotros' expresión que involucra a todos en un orden de simetría, ya que todos integran simultáneamente el ser 'primera persona', bajo la cualidad de la 'pluralidad'.

Para que ello resulte plausible, es necesario tener presente que "lo Otro no es sólo la contrapartida de lo Mismo, sino que pertenece a la constitución íntima de su sentido." (Ricœur, 1996b, p. 365) Es decir, en la sociedad contemporánea, este 'nosotros' se ha de edificar sobre la convergencia de la diversidad, resultando imposible pensar, como otrora, en un 'ideal de ser humano' único. La pluralidad de sentidos que los miembros de la sociedad contemporánea expresan, se transforma en un desafío hermenéutico insoslayable. Este es un momento en el cual, la única vía posible para la convivencia, exige sujetos que adviertan la complejidad que encierra comprender al otro en su alteridad, procurando encontrar juntos porciones de 'sentido (en) común'.

Ricœur insiste en que:

siempre he sabido que el otro no es uno de mis objetos de pensamiento, sino, como yo, un sujeto de pensamiento; que me percibe a mí mismo como otro distinto de él mismo; que, juntos, miramos el mundo como una naturaleza común; que, juntos también, edificamos comunidades de personas capaces de conducirse a su vez, en la escena de la historia como personalidades de grado superior. Este tenor de sentido precede a la reducción a lo propio. (1996b, p. 369)

Por ello es necesario preguntarse acerca de las vías que posibiliten la apertura hacia un nosotros político. Y es que “sólo sobre la base de esta orientación hacia otro se puede hablar de acción social.” (Ricœur, 1988b, p. 121)

En los tiempos que corren, parece advertirse la “ausencia de proyecto colectivo en nuestras sociedades (...) un fenómeno de agotamiento.” (Ricœur, 1988b, p. 136) Es probable que el ‘agotamiento’ del vínculo social, sea resultado de la incapacidad de diálogo basado en vías de entendimiento recíproco²⁵. De aquí la urgencia por incluir en los procesos de formación superior, competencias que se orienten en esta dirección.

Seguramente es “una ilusión pensar que los hombres se pondrán de acuerdo con facilidad sobre un proyecto global.” (Ricœur, 1988b, p. 144) Puede partirse de asumir que “la ley de la acción política es esencialmente la ley del conflicto, de la lucha por el poder; el poder, no pudiendo ser compartido por todos, es siempre-objeto de competencia; por tal razón la relación amigo-enemigo es una categoría irreductible de lo político.” (Ricœur, 1988b, p. 145)

Sin embargo “la tarea de nuestro tiempo consiste en pasar del "contrato social restringido" (a lo político y la soberanía) a un "contrato social generalizado" (a toda institución). (...) repensar todas las instituciones en función de un único criterio: la realización y la expansión de la libertad.” (Ricœur, 1988b, p. 152)

²⁵ La proliferación de los ‘pequeños relatos’ o las ‘microhistorias’ que postulan los autores que se refieren a la Posmodernidad, puede hacer referencia a esta dificultad de encuentro de vías para una construcción social posible...

Posiblemente se trate de buscar “una nueva estrategia de los conflictos (...) *¿es el conflicto un signo de contradicción o de unidad?*” (Ricœur, 1988b, p. 153, la cursiva es del original) Cuando las personas no logran entenderse, seguramente se trata de una contradicción, de una limitación infranqueable. Pero ‘entenderse’, no significa ‘ponerse de acuerdo’. Entenderse implica poder ‘comprender’ la perspectiva del otro y tener razones para disentir. Pero lo interesante es que, a pesar de ello, se puedan encontrar vías para convivir.

Resulta claro que “el vivir bien no se limita a las relaciones interpersonales, sino que se extiende a la vida de las instituciones.” (Ricœur, 1996b, p. 202) De modo que “por institución, entenderemos aquí la estructura del vivir-juntos de una comunidad histórica (...) La idea de institución se caracteriza fundamentalmente por costumbres comunes y no por reglas coaccionantes” (Ricœur, 1996b, p. 203)

Esta cuestión de las ‘instituciones sociales’ resulta fundamental a la hora de pensar la delicada situación que atraviesan las sociedades contemporáneas. Dos nociones pueden ser oportunas en torno a ellas. Por una parte el hecho de que “más fundamental que la relación de dominación es la de poder-en-común.” (Ricœur, 1996b, p. 203) En toda institución se establecen estructuras de poder, porque resultan necesarias para poder actuar y llevar adelante sus propósitos. Resulta imperioso disponer de canales que hagan ejecutivas las acciones por realizar. Sin embargo es clara la diferencia entre concebir el poder como dominación o como poder-en-común.

La otra noción fundamental que ha de caracterizar las instituciones sociales, es la de la justicia. Ricœur afirma que:

la justicia es la primera virtud de las instituciones sociales... A mi entender, lo justo comprende dos aspectos: el de lo bueno, del que señala la extensión de las relaciones interpersonales en las instituciones; y el de lo legal, el sistema judicial que confiere a la ley coherencia y derecho de restricción. (Ricœur, 1996b, p. 206)

Probablemente las instituciones sociales que conocemos hoy, están colmadas de 'legalidad', al punto que ello ha provocado su intrascendencia. Es posible que el desafío se presente en la dirección que implica "colocar la justicia en el campo de las virtudes, y por tanto de la ética en el sentido teleológico" (Ricœur, 1996b, p. 207) De hecho, "la virtud de la justicia se aplica, en primer lugar, a las instituciones. Y por institución hemos entendido las estructuras diversas del querer vivir juntos, que garantizan a este último duración, cohesión y distinción." (Ricœur, 1996b, p. 242)

Ricœur sintetiza, lo expresado hasta aquí en una frase significativa: "Soy llamado a vivir-bien con y para otro en instituciones justas." (Ricœur, 1996b, p. 392)

El problema de la significatividad social

Lo que se ha tratado en la sección anterior, deja el análisis en la puerta de un problema delicado como es la posibilidad de alcanzar cierta 'significatividad social'. Este patrimonio común que da identidad a un grupo humano, representa además, una serie de logros alcanzados en un proceso de diálogo que, como se apuntó más arriba, conduce a un proceso de entendimiento recíproco, entendimiento que no necesariamente implica acuerdo, pero sí, apertura al punto de vista del otro y búsqueda de un 'sentido (en) común'.

La sociedad se encuentra orientada hacia un proceso de complejización creciente e irreversible. La investigación, en diversas áreas, se potencia a diario y ello conlleva, cada vez, mayor cantidad de puntos de vista. Esta pluralidad es la 'riqueza' del tiempo presente. Sin embargo, en las últimas décadas ha sido también, la causa de muchas desigualdades y, con ellas, motivo de conflictos y desencuentros. Esto que aquí se señala en términos muy generales (y que implica una trama de innumerables variables) se presenta como un desafío que no se puede desoír en vistas de un futuro que ya está a la puerta. Los procesos educativos no pueden solamente seguir atendiendo a las cuestiones habituales, como son la alfabetización básica, la inserción en la vida social y la preparación para un empleo.

Las fuentes de información, por una parte están cada vez más a la mano y, por otra, son cada vez mayores en número y en diversidad de enfoques. Ello pone en situación el problema de la comprensión, en toda su implicación crítica y hermenéutica.

En este sentido, uno de los grandes desafíos que ya se advierten, tienen que ver con cómo encontrar vías de entendimiento en sociedades cada vez más plurales. En esta dirección se postula aquí lo referente a procurar cierta 'significatividad social'

Ya se trató más arriba respecto a la noción gadameriana de 'tradición' y se hizo referencia a sus puntos de contacto con la 'cultura'. Ambas acepciones, refieren a un patrimonio común que una sociedad tiende a conservar bajo la perspectiva de una significatividad que continúa vigente. No se trata, en ningún caso, de un simple conservadurismo; sino de una 'herencia valorada' en su significatividad por la generación presente.

Ricœur, en este sentido, comenta que

Max Weber al comienzo de su gran obra cuando caracteriza la acción social por un comportamiento significativo, mutuamente orientado y socialmente integrado. Es en este nivel radical donde se constituye la ideología. Parece ligada a la necesidad de un grupo cualquiera de darse una imagen de sí mismo, de "representarse", en el sentido teatral de la palabra, de ponerse en juego y en escena. (Ricœur, 1988b, p. 108)

Sin incursionar en el ámbito de la Sociología, lo cual excede el tratamiento de este trabajo, sin embargo aparece aquí la noción de 'ideología' y, por otra parte y en relación con ello, se advierte que "toda sociedad, en efecto, trata de legitimarse." (Ricœur, 1988b, p. 109)

Al parecer, en los tiempos que corren, estas categorías son cada vez más complejas. Por una parte los diversos desarrollos tecnológicos potencian las vías de comunicación provocando un proceso de 'advertencia global' de lo otro. Ello conlleva a la proliferación de posibles respuestas respecto de 'lo mismo'. Esto es riqueza (propia de la pluralidad), pero a la vez complejidad. Esta última afecta directamente esos intentos de legitimación propios de cada entorno cultural local. En algunos casos, el intento de conservación de lo propio puede

acabar en posturas ‘fundamentalistas’. En el extremo opuesto, puede surgir el relativismo que ocurre, muchas veces, como fruto de la imposibilidad de discernir.

Este panorama describe la situación presente que en sí misma es compleja, a lo que se agrega la dificultad propia de no poder alcanzar la perspectiva necesaria por estar involucrados en medio del acontecimiento que se describe. Frente a esto, todas las acciones tendientes a facultar a las personas para alcanzar procesos de comprensión más amplios, capaces de orientarse hacia el entendimiento de lo otro, advertidos de la complejidad intrínseca propia de todos los sistemas lingüísticos, habrá de ser una vía inicial de acción. Pero además, resultará necesario potenciar la sensibilidad necesaria que permite a una persona sorprenderse y apreciar lo diverso, como potencial de novedad para sí mismo, y también la advertencia que ha de ser en ‘instituciones justas’ donde se arbitren los medios oportunos para el entendimiento mutuo, porque de lo que se trata es que **‘todos** puedan vivir bien’.

A este respecto Gadamer refiere que:

El hecho de que se pueda alcanzar entonces la comprensión y hasta el acuerdo en el trato práctico o en el diálogo personal o teórico puede ser un símbolo de cómo, cuando parece faltar el lenguaje, puede haber entendimiento mediante la paciencia, el tacto, la simpatía y tolerancia y mediante la confianza incondicional en la razón que todos compartimos. (Gadamer, 1998d, p. 210)

El diálogo como fiesta

Para cerrar esta larga sección donde se ha tratado a ‘la comprensión como proceso que afecta a la persona humana’, se ha de regresar a un concepto al que se ha aludido en varias ocasiones.

El camino seguro para alcanzar la ‘significatividad social’ y poder entonces ‘vivir-bien con y para otro en instituciones justas’, pasa por el diálogo. Ya se ha tratado el hecho de que el diálogo tenga la dinámica de un juego, aquí se ha de señalar que también posee los rasgos propios de una fiesta.

Para justificar esta aseveración se ha advertir que en “la fiesta ... se rechaza todo el aislamiento de unos hacia otros ... es de la comunidad ... es fiesta para todos” (Gadamer, 2008, p. 99) Es que “la fiesta es lo que nos une a todos.” (idem, p. 118) Una primera observación entonces, es que por más que se trate de las personas más dispares (por los motivos que fuere) el diálogo ha de ser la vía acercamiento en cuestiones tan esenciales que se transforman en un punto de referencia común, como por ejemplo, el anhelo de ‘vivir-bien’ o, como se esboza aquí, el carácter festivo propio de la vida.

Otro elemento es que “la fiesta lleva siempre en sí algo de sublime, algo que eleva a los participantes desde la cotidianeidad y los alza hasta una comunidad, una solidaridad que los une a todos. De ahí que a la fiesta le pertenezca también una temporalidad propia, suya. Por su esencia, la fiesta es periódica, regresa.” (Gadamer, 2006, p. 215)

Esta “experiencia temporal de la fiesta es la celebración, un presente muy *sui géneris* (...) Para la esencia de la fiesta sus referencias históricas son secundarias. Como fiesta no posee la identidad de un dato histórico” (Gadamer, 1999, p. 168) Es decir que, sin negar la historicidad propia de cada sujeto y sus circunstancias, lo cierto es que en la medida que el diálogo tenga lugar, en tanto este se constituye en fiesta, en celebración-de-encuentro, al menos en ese ‘acontecer’ puede transformarse en el ámbito que posibilite superar, momentáneamente, la referencia a la propia historia, para hallar lo común entre interlocutores muy diversos. Por ello

¿Qué quiere decir ‘celebrar una fiesta’? ... en la división social del trabajo, nos aislamos cuando nos orientamos a los fines de nuestra actividad. Por el contrario, la fiesta y la celebración se definen claramente porque, en ellas, no sólo no hay aislamiento, sino que todo está congregado. (Gadamer, 2008, p. 100)

Alcanzar este encuentro-con-el-otro, requiere unas competencias, y cierta advertencia de que “saber celebrar es un arte ... la celebración es una actividad. Con una expresión técnica, podríamos llamarla actividad intencional” (Gadamer, 2008, p. 101)

La comprensión como cuestión central en los procesos educativos

Llegados hasta aquí, interesa recoger varios de los temas trabajados para ubicarlos en el marco de los procesos educativos. En un primer momento se ha de considerar la educación en tanto proceso humano, es decir, como una parte constitutiva de la realidad misma de toda persona, sin entrar en consideraciones relacionadas con el sistema educativo formal. Sobre esto último en particular se proponen referencias en otro apartado.

Se abordó el problema de la comprensión bajo una perspectiva ontológica, también como proceso lingüístico y finalmente se consideraron las vinculaciones entre comprender y actuar, como un rasgo fundamental en la vida humana.

Asumiendo aquí que la educación es un acontecimiento propiamente humano, que tiene lugar en forma continua, en situaciones formales e informales y que se extiende a lo largo de la vida; interesa ahora poner la atención en el vínculo comprensión-educación.

Mientras que los niños son educados por sus padres y por la escuela, 'lo educativo' parece reducirse a ese conjunto de rutinas por medio de las cuales los pequeños se van familiarizando con la lengua y un sinfín de temas a los que acceden por medio de ella. (Cfr. Gadamer, 2002a) Sin embargo lo cierto es que, día a día, los niños van construyendo una imagen del mundo del que forman parte, lo que implica una muy amplia cantidad de variables que sería interminable enunciarlas. Con el paso de algunos años, en los primeros albores de la juventud, cada persona empieza a tomar conciencia explícita de su sitio en ese mundo, entonces el foco de las inquietudes se amplía para incluir otro tipo de cuestiones.

Este tipo de preguntas alcanzan el problema del sentido existencial de la propia vida. Ellas se instalan en un momento del itinerario vital y acompañan a cada uno a lo largo de toda su existencia. Una de las razones de ello es que, como afirma Grondín (2008) : "El hombre es el único ser que se interroga de manera tan radical sobre el sentido de su existencia. Si se plantea la pregunta del sentido es porque tiene conciencia de la finitud de su extensión en el tiempo." (p. 15)

Siendo que es constitutivo de toda persona formularse en algún momento, estas preguntas acerca del sentido de su existencia ¿cómo se atiende a ellas? Una primera respuesta es asumir que ciertos temas, como los que se están considerando aquí, comienzan a desgranarse en el seno de la propia reflexión personal. Grondín se refiere a un 'diálogo interior'. Él nos aclara que:

Entenderemos entonces aquí por diálogo interior únicamente el hecho, muy crudo, muy brutal, pero verificable en cada cual, de que somos el lugar en donde se plantea la pregunta por el sentido de la existencia, de que esa pregunta se dirige a nosotros y de que somos nosotros quienes tenemos que responderla. (Grondín, 2005, p. 19) .

Ahora bien, este 'diálogo interior', esta facultad del pensamiento introspectivo, no es un ámbito donde se vaya a 'inventar' o a 'construir' un sentido para la cada uno. "Ese sentido es ya el de nuestras vidas, no tenemos que inventarlo; más bien tenemos que reencontrarlo, sentirlo, hacérselo sentir al otro." (Grondín, 2005, p. 140) . Dicho en otras palabras, la vida es una realidad que cada persona 'recibe', nadie decide darse su propia vida. Repentinamente una persona se advierte con su propia vida entre sus manos. Esto suscita, con mayor radicalidad, la pregunta acerca del sentido de esta vida que, sin el propio consentimiento, cada uno tiene para transitar y andar. Por ello, es clara la afirmación propuesta por Grondín líneas arriba: el sentido es ya el de la propia vida, se trata más bien de hallarlo. Por lo cual también es pertinente advertir que "el sentido no tiene nada de construido, como si se tratase de un valor añadido, de una plusvalía que vendría a agregarse a las cosas mismas." (Grondín, 2005, p. 43) .

En este contexto, se puede atender a la aclaración propuesta por Grondín (2005): "Quizás tomamos las cosas por el lado equivocado si asimilamos, con demasiada prisa, la pregunta por el sentido de la vida a la pregunta por el sentido que podemos *dar* a nuestras vidas, como si la vida no tuviera sentido antes de esta donación." (p. 68, la cursiva es del original)

De todos modos el problema recién se está comenzando a esbozar. Hasta aquí se ha planteado el hecho, constitutivo del ser humano, por el que hay una búsqueda intrínseca de

sentido, y se ha advertido que éste es propio de la vida misma y de todo aquello ontológicamente constituido y, por ello, no es una construcción arbitraria de cada sujeto. Ahora bien, también es cierto que el acto de significar, el proceso por medio del cual se advierte el sentido, es un proceso subjetivo que se alcanza en el marco de la totalidad de la existencia de cada persona. Por ello “comprendida y vivida como trama, la existencia se encuentra llevada por, pero también hacia, una cierta inteligibilidad de sí misma.” (Grondín, 2005, p. 67). Esta vía de acceso inteligible al problema del sentido, a su vez, se encuentra atravesada por una gran cantidad de variables que no se pueden soslayar, como ser, el lenguaje, la tradición y la cultura.

Esto último permite advertir que el proceso existencial que cada persona realiza para poder alcanzar el sentido propio de la vida, si bien tiene la connotación señalada más arriba de ser resultado de un ‘diálogo interior’, al mismo tiempo requiere de múltiples mediaciones socio-culturales. Frente a este problema se pueden aplicar todas las consideraciones hermenéuticas ya discutidas más arriba. Es que todo proceso de comprensión es posible a partir de unos pre-juicios que requieren ser legitimados; ellos constituyen un propio horizonte de comprensión que, al fusionarse con el horizonte histórico propio de la realidad misma, permite un proceso de comprensión que, por su parte, se caracteriza por su dinamismo. Este proceso de comprensión está mediado dialógicamente. El diálogo es posible por medio de un lenguaje en común. En este punto ya se han hecho referencias detalladas siguiendo a P. Ricœur, respecto a las características propias de la semántica del discurso, sus posibilidades referenciales y su capacidad de producción de sentido. También se ha visto que el discurso, en tanto que acontecimiento, encierra una capacidad de decir lo que aún no ha sido dicho y, en este contexto, se ha analizado el caso paradigmático de la ‘metáfora viva’, como una pertinente mediación de sentido.

En relación con lo anterior, Grondín (2005) afirma:

Y es que la expresión inaudita de un sentido de la vida presupone que la vida puede ser ‘leída’ como un texto. Del mismo modo que un texto, la vida posee un comienzo, un fin y,

por eso mismo, una dirección y un sentido. Puede entonces ser considerada como un 'recorrido con sentido' (p. 32)

En este plano, Ricœur (2009), en un interesante texto titulado 'La vida: un relato en busca de un narrador' propone, bajo la motivación de una máxima atribuida a Sócrates que 'una vida que no es examinada, no es digna de ser vivida'; una estrecha vinculación entre la capacidad de narrar la propia vida y los procesos por los cuales se puede captar (o expresar) el sentido de la propia vida. Inicialmente, aludiendo a Aristóteles, propone 'el proceso estructurante de la intriga' como aquel que permite alcanzar cierta "síntesis entre los acontecimientos y los incidentes múltiples y la historia completa y una" (p. 44). Amplía, seguidamente, este concepto, diciendo que:

la intriga también es una síntesis (...) organiza en conjunto componentes tan heterogéneos como lo son circunstancias halladas y no deseadas, agentes y pacientes, encuentros por azar o buscados, interacciones que ponen a los actores en relaciones que van desde el conflicto a la colaboración, medios más o menos adecuados a los fines y resultados no anhelados. La reunión de todos estos factores en una historia única hace de la intriga una totalidad que se puede denominar a la vez concordante y discordante (esa es la razón por la cual yo hablaría de buen grado de concordancia discordante o de discordancia concordante). Se puede lograr una comprensión de esta composición por medio del acto de seguir una historia: seguir una historia es una operación muy compleja, guiada sin cesar por expectativas que conciernen a continuación de la historia, expectativas que corregimos a medida que se desarrolla la historia, hasta que coincide con la conclusión. (Ricœur, 2009, p. 44)

Lo anterior, finalmente es retomado, cuando afirma que "la puesta en intriga es una síntesis de lo heterogéneo en un sentido aún más profundo" (p. 45)

Lo descrito ocurre cuando se interpreta una historia narrada, ella se hace significativa en tanto tiene capacidad de desenvolver su propia 'intriga'. En otras palabras, esta es una de las cualidades que caracterizan a los grandes escritores, ellos saben articular lo discreto (las partes que constituyen la trama) en un todo, llevando a los lectores hacia la captación del 'sentido' de la obra que se va articulando a medida que se avanza en la lectura de ella.

A partir de allí Ricœur avanza hasta proponer que “*una vida no es sino un fenómeno biológico hasta tanto no sea interpretada.*” (2009, p. 50, la cursiva es del original) Es decir, también la vida que cada persona lleva adelante cotidianamente encierra una ‘intriga’ que la hace significativa. Para comprender acabadamente su propuesta, hemos de reparar en que:

Comprendemos qué es una acción y una pasión gracias a nuestra competencia para utilizar de manera significativa toda la red de expresiones y conceptos que nos ofrecen las lenguas naturales para distinguir la acción del simple movimiento físico y del comportamiento psicofisiológico. (...) Todas estas nociones tomadas en conjunto constituyen la red de lo que se podría denominar la semántica de la acción. (2009, p. 51)

Esta **semántica de la acción** se refiere a que la vida humana, que se desarrolla por medio de los actos que cada sujeto lleva adelante a diario, implica unos procesos semánticos, es decir, requiere asignaciones de sentido para cada uno de los acontecimientos vitales intencionales. A lo cual añade Ricœur:

nuestra familiaridad con la red conceptual del actuar humano es del mismo orden que la familiaridad que mantenemos con las intrigas de las historias que nos resultan conocidas: la misma inteligencia phronética preside la comprensión de la acción (y de la pasión) y la comprensión del relato. (2009, p. 51)

De modo que “si la acción puede ser narrada es porque ya está articulada en *signos, reglas, normas*; está, desde siempre, *simbólicamente mediatizada.*” (p. 51, la cursiva es del original) Esto que se está considerando es muy relevante porque pone de relieve la intrínseca vinculación entre las posibilidad con que cada uno cuenta para significar y su íntima vinculación a los marcos culturales en los que ello se inscribe. Ha habido recientemente autores que han visto en ello un fuerte condicionante y hasta una acción coercitiva de la cultura sobre el individuo, sin embargo, en un análisis profundo del problema es necesario advertir que, en principio, el vínculo es insoslayable. Ricœur aclara que:

el simbolismo confiere a la acción una primera *legibilidad*. Hace de la acción un cuasi-texto para el cual los símbolos proporcionan las reglas de significación en función de las cuales una conducta determinada puede ser interpretada. (p. 51, la cursiva es del original)

De aquí que las acciones humanas intencionales, implican necesariamente un conjunto de razones que las justifican o las explican. Las acciones se constituyen, de este modo, en **cuasi-textos** y, por ello, han de ser tratados hermenéuticamente, habida cuenta de la complejidad interpretativa que les caracteriza.

Ricœur (2009), va llegando a su cometido, que lo expresa en estos términos:

la vida solamente se comprende a través de las historias que narramos sobre ella, resulta que una vida *examinada*, en el sentido que tomamos de Sócrates al comienzo de este trabajo, es una vida *narrada*.

¿Qué es una vida narrada? Es una vida en la cual encontramos todas las estructuras fundamentales del relato que evocamos en nuestra primera parte y, especialmente, el juego entre concordancia y discordancia que nos pareció que caracterizaba el relato. (p. 53, la cursiva es del original)

Y, a partir de allí, concluye que “intentamos reencontrar, y no simplemente imponer desde afuera, *la identidad narrativa que nos constituye*.” (p. 54, la cursiva es del original) Esta es una noción relevante para lo que se está considerando en este apartado: cada sujeto dispone de una **identidad narrativa**. Ahora bien, ella es resultado de un complejo proceso cotidiano que alcanza toda la vida y que se presenta como la articulación entre las partes y un todo, entre concordancias y discordancias. En otras palabras, por medio de la constitución de esa identidad narrativa, cada uno va articulando sentidos. De ahí que: “Nosotros podemos convertirnos en narrador de nosotros mismos imitando esas voces narradoras, sin poder convertirnos en su autor. Esa es la gran diferencia entre la vida y la ficción.” (p. 55) Como se advierte en la expresión ‘narrador de nosotros mismos imitando esas voces narradoras’ se articula esta tensión ya referida entre lo singular de cada uno y el marco socio-cultural en el que ello es posible.

Por este recorrido transitado siguiendo a P. Ricœur, se pone de relieve el estrecho vínculo entre los procesos de comprensión humana y las acciones educativas. Éstas últimas, dado que en buena medida son responsables de posibilitar a las personas su acceso al ámbito socio-cultural y, a la vista del lugar significativo que ello guarda con la

constitución de la 'identidad narrativa' de cada sujeto, implican un puesto peculiar respecto a los procesos por los que cada uno alcanza el sentido para su propia vida.

Como ya se ha insistido en otra parte, las acciones educativas han de desenvolverse teniendo como marco propio el complejo problema de la comprensión humana. En los apartados precedentes se han puesto de relieve los aportes de la Hermenéutica filosófica en torno a esta cuestión.

Gadamer (2000a) afirma que "sólo se puede aprender a través de la conversación." (p. 10) Si bien el adverbio 'sólo', 'solamente', tiene una sonoridad categórica, a la vista de lo tratado hasta aquí, puede advertirse que, efectivamente, todo aprendizaje está: mediado lingüísticamente y, también, acontece en el encuentro con otro. La 'conversación' implica esas dos notas. Ahora bien, si esto es así, entonces los procesos educativos requieren atender a dos consideraciones ineludibles:

- por una parte han de enmarcarse hermenéuticamente, habida cuenta de la complejidad intrínseca de todo proceso de comprensión; tanto de lo heredado culturalmente, como 'del otro' en tanto interlocutor en todos los procesos existenciales.
- han de atender a 'la vida' de los estudiantes y no solamente a aquellos contenidos sobre los cuales tratan los diseños curriculares.

Cada vez que, mediante diversas acciones educativas, las personas amplían su lenguaje, acceden a los más diversos campos culturales (desde las ciencias hasta las artes, las tecnologías y la literatura, etcétera) o se preparan para una actividad profesional, por poner algunos ejemplos; todo ello en última instancia ha de propender hacia la 'realización' de un proyecto personal de vida, es decir, hacia la articulación de sentido existencial. Los procesos formativos que procura la educación han de posibilitar a las personas integrar los acontecimientos de su vida cotidiana en estructuras de sentido que permitan un proyecto

personal. Parafraseando a Gadamer, se trata de 'dilatarse' el propio horizonte de comprensión a medida que la vida transcurre.

En definitiva, de lo que "se trata es de que el hombre acceda él mismo a su morada" (Gadamer, 2000a, p. 21). Esta afirmación es muy sugerente, en sentido amplio.

Quizá en tiempos pretéritos ello era posible 'naturalmente', en el transitar cotidiano de la vida, mediado por relaciones humanas estrechas y estructuras de conocimientos más acotadas. En el siglo XXI, la complejidad de la dinámica social demanda consideraciones del presente tenor. En estos momentos la educación no puede reducirse a una 'transmisión institucionalizada del saber', sino que resulta imperioso abordar el problema de la comprensión como algo no trivial. Como ya se ha discutido, hay un cúmulo de información disponible (y accesible) y, ciertamente el impacto tecnológico de los medios de comunicación tiene alcance global. Gadamer sentenciaba en los albores de este siglo que "los medios de masas lo dominan todo y tienen efectos ensordecedores" (2000a, p. 46) Frente a esto, el tránsito por trayectos educativos ha de posibilitar nuevas sensibilidades para poder 'escuchar', superando esos 'ensordecimientos'. Escuchar, sentir, percibir, comprender, son acciones que, en el marco de todo lo tratado en esta investigación, implican un tratamiento hermenéutico complejo, puesto que, por lo pronto en esta época, no resulta obvio que los sujetos adquieran estas capacidades por el simple andar de la vida cotidiana. El papel de la formación humana y, en particular la formación superior, ha de poner especial atención en nuevas competencias necesarias para alcanzar una visión sapiencial e integrada de la realidad compleja contemporánea. Frente a esto, la presente investigación tiene como meta proponer el campo de las 'Competencias semánticas', tema que se desarrolla en el apartado subsiguiente (Hipótesis 3).

Para cerrar esta sección se asume aquí que: "Esta vida sentida, esta *vita sapiens*, que tiene sabor y sentido, es la excelsa esperanza del *homo sapiens*." (Grondín, 2005, p. 157)

Resultados frente a la Hipótesis 2

Todo lo expuesto en el tratamiento de esta segunda hipótesis, pone de relieve la pertinencia de lo que ella expresa: **La Hermenéutica, en tanto disciplina filosófica, es el ámbito apropiado para reflexionar sobre cuestiones relativas al problema de la comprensión e interpretación y las relaciones que ello guarda con la significatividad existencial.**

Lo expuesto en el apartado anterior 'Tratamiento de la Hipótesis 2', en su conjunto, se presenta como una teoría fundamentada en los datos que han sido exhaustivamente tratados mediante la aplicación del método cualitativo de análisis de contenido. Se ha propuesto una teoría que pretende explicar el lugar que ocupan los procesos de comprensión en la constitución del sujeto humano, a partir de argumentaciones de índole ontológicas. Para ello se estudiaron detenidamente once obras de H-G. Gadamer y P. Ricœur, de donde se extrajeron sus nociones estructurales y se profundizó en los conceptos que ellos propusieron para justificarlas. Sobre las más de ocho mil citas trabajadas, se aplicaron códigos que, en un proceso de gradual conceptualización, permitieron organizar categorías y clasificaciones, dando lugar a los temas que fueron sintetizados en las páginas precedentes. En la sección dedicada a la metodología y en los anexos de este trabajo puede encontrarse más información relativa a este proceso generador de la teoría fundamentada. El desarrollo teórico de esta tesis se ha de completar más abajo al desarrollar lo concerniente a la Hipótesis 3, ya que en esa sección se formula la parte teórica final a donde arriba lo ya expuesto, generando una propuesta innovadora para el ámbito educativo a partir de la reflexión hermenéutica.

Ubicando el análisis efectuado a partir de las nociones hermenéuticas en el contexto educacional y sintetizando lo tratado hasta aquí, puede advertirse que, al considerar la acción educativa como nota propiamente humana y advertir su alcance más general, *lo educativo se constituye como el ámbito donde cada persona puede esclarecer el sentido y la*

razón última de su existencia, tarea que se desarrolla a lo largo de toda la vida. Se trata de una experiencia subjetiva, pero mediada socio-culturalmente.

Esto puede parecer muy abstracto, pero resulta de interés advertir que, en última instancia, se presenta como la razón de ser de todo proceso educativo. En otras palabras, se trata de atender a esas demandas existenciales-vitales que permiten que cada persona pueda constituirse como tal. Como se discutirá enseguida, esta finalidad última de la acción educativa se irá articulando por medio de un gran número de situaciones que, estimulando el desarrollo de múltiples competencias, permitirán a cada uno ir recorriendo ese itinerario existencial.

Las acciones educativas pueden considerarse como sucesos intencionales o espontáneos que acontecen en la vida de las personas. Toda acción educativa intencional, es decir aquella llevada a cabo sobre otras personas procurando un logro específico, ha de tener como marco referencial lo que aquí se está discutiendo, es decir, posibilitar a cada sujeto hallar alguna 'porción de sentido'. Como podrá advertirse, esto es algo poco manipulable, escasamente evaluable y, hasta podría decirse, carente de 'utilidad' –en el sentido pragmático que suele darse hoy día a ese término-; pero, más allá de esto, es lo realmente 'educativo' bajo una perspectiva existencial.

En otras palabras, **todo proceso educativo ha de tener como marco el poder suscitar procesos de comprensión**. No se va a repetir nuevamente aquí todo lo ya discutido más arriba, pero ha de entenderse que **la comprensión es una realidad ontológica, mediada lingüísticamente y estrechamente vinculada a la acción-aplicación**.

Teniendo todo ello como referente, es cierto que a la hora de regular la acción educativa, la Pedagogía realiza algunos recortes y presupone cuestiones de fundamento, como las que se están discutiendo aquí. Ciertamente a partir de esto, por ejemplo, al trazar los perfiles profesionales de los estudios superiores, si bien lo que se pretende establecer

allí responde a un enfoque técnico específico; no por ello ha de perderse como marco general este problema que, ciertamente, atiende a las cuestiones últimas de toda persona. No falta literatura sobre estas cuestiones, en la que puede apreciarse que, al trazar los perfiles profesionales de una carrera, se refiere en abstracto a personas que –como si fueran autómatas- han de poder responder a ciertas demandas de índole laboral-profesional. Los estudios que recogen las opiniones de los empleadores, los graduados y los académicos, en torno a los requisitos propuestos para quienes egresan de cierta etapa de estudios superiores, pueden ser interpretados, desde esa perspectiva, como excesivamente técnicos. Incluso hasta podría advertirse en ello un matiz manipulador de los sujetos que son destinatarios de tales políticas educativas. Solamente cuando los procesos educativos se orientan a posibilitar que las personas alcancen una comprensión madura de la realidad (con toda la complejidad en ello implicada) se puede pensar en una educación emancipadora capaz de procurar sujetos que puedan aportar lo propio en la construcción de la dinámica social en que se encuentran inmersos.

En otras palabras: *en la medida que los estudios superiores atiendan con sus propuestas formativas a facilitar procesos comprensivos más profundos por parte de los estudiantes, se estará frente a personas capaces de realizar aportaciones más originales, más innovadoras.* En esta dirección, ciertas competencias hermenéuticas o semánticas, podrán brindar su aporte.

3.3. Tercera Hipótesis. Propuesta innovadora: Las Competencias semánticas.

La tercera hipótesis de esta investigación es que: **Resulta pertinente el desarrollo de unas Competencias semánticas que atiendan a los procesos hermenéuticos requeridos para que una persona pueda dar significado legítimo a sus experiencias de vida.**

En esta parte de la tesis se presentan las 'Competencias semánticas' ellas constituyen la innovación que este trabajo quiere proponer. Ello es un resultado directo que se desprende del corpus teórico obtenido de las nociones hermenéuticas de los filósofos analizados (Hipótesis 2), extrapolados hacia el ámbito educativo procurando atender a las demandas y necesidades contemporáneas (Hipótesis 1). Como se está advirtiendo, en esta etapa de la investigación se articulan las tres hipótesis de trabajo ya que, desde las nociones hermenéuticas, se ha de proponer un nuevo tipo de competencias en vistas de atender una serie de demandas socio-educativas que caracterizan el escenario de la educación superior contemporánea.

Competencias semánticas

En esta sección del presente trabajo se formula la propuesta innovadora y la corroboración de la Hipótesis 3. Se ha de tomar como referencia el desarrollo expuesto en las páginas precedentes. A los efectos de evitar la reiteración de citas, en las páginas que siguen se señalarán referencias a las ya recorridas donde se han expuesto los supuestos sobre los cuales ahora se formula la propuesta de esta investigación.

Noción

Se ha tratado más arriba la noción de 'competencia' aplicada al ámbito de la educación (ver página 74 y siguientes). Por lo que se ha expuesto se puede advertir que

Es frecuente encontrar en la literatura específica que la falta de acuerdo conceptual es un obstáculo para la generalización del empleo del término competencias. Como ejemplo

es sabido que existen tantas clasificaciones como estudios del tema. En este caso, proponemos una clasificación según el alcance y/o nivel de abstracción que tenga la competencia. Esto permitirá, operativamente, delimitar el tipo de competencias que se abordarán. En consecuencia, se habla de cuatro niveles de competencias: Competencias básicas o instrumentales. Son aquellas asociadas a conocimientos fundamentales –que, normalmente, se adquieren en la formación general, básica u obligatoria– enfocadas a la comprensión y resolución de los problemas cotidianos y que permiten, posteriormente, el ingreso al trabajo. Por ejemplo, la comunicación oral, la escrita, la lectura o el cálculo. Competencias genéricas, transversales, intermedias, generativas o generales. Se relacionan con capacidades, atributos, actuaciones y actitudes amplias, transversales a distintos ámbitos profesionales. Podemos citar la capacidad para trabajar en equipo, el saber planificar o la habilidad para negociar. Competencias específicas, técnicas o especializadas. Se relacionan con aspectos técnicos directamente vinculados con la ocupación y las competencias específicas de una determinada área de estudio, que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales o académicos. Entre ellas, podemos encontrar la operación de maquinaria especializada, la formulación de proyectos de infraestructura, la elaboración de mapas cartográficos o la interpretación de variables climáticas. Meta-competencias, meta-qualities o “meta-skills”. Son competencias genéricas, de alto nivel, que trascienden a otras competencias y que parecen favorecerlas, mejorarlas o posibilitar la adquisición de otras. Generalmente, se basan en la introspección, la meta-cognición, la auto-evaluación, el análisis de problemas, la creatividad, y el auto-desarrollo. (García San Pedro, 2009, p. 15)

La lectura de la cita anterior, ubicada en el marco de lo abordado previamente, permite distinguir cuatro tipos de competencias. En este trabajo se ha optado inicialmente por tomar como marco referencial el estudio sobre competencias genéricas elaborado por Villa (2008) de modo que, al comparar este esquema con aquel se puede señalar que hay unas **competencias específicas** y otras **competencias genéricas** (que incluyen a las denominadas básicas o instrumentales en la cita precedente). Interesa también advertir la propuesta de unas **meta-competencias**, como ‘competencias genéricas de alto nivel’.

El estudio de Villa (2008) versa sobre las competencias genéricas. Estas se proponen organizadas en torno a tres grupos: las competencias instrumentales, las interpersonales y las sistémicas (ver p. 86). Las primeras de ellas tienen una ‘función de medio’ en vistas a otras más complejas. Las competencias sistémicas, por su parte, presuponen las de los dos

otros grupos. Una lectura atenta y cuidada de aquel estudio permite advertir que se ha graduado el alcance de las diversas competencias. Se han propuesto tres niveles de logro de cada competencia (ver p. 87) y, además, cada uno de ellos se presenta con más de cuatro indicadores, dotados cada uno de cinco descriptores que ayudan a realizar la tarea de evaluación de los logros esperados. También, en la presentación de cada una, se han señalado las 'implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses y valores'. Todo ello pone de relieve el grado de interrelaciones propuestas entre este vasto conjunto de treinta y cinco competencias genéricas.

En este contexto las meta-competencias se pueden ubicar "dentro de las competencias genéricas, ya que por su naturaleza se desarrollan transversalmente, pero no son un tipo de competencias sino [que] se trataría más bien de un nivel de competencia diferente, hablamos de las meta-competencias, que son aquellas que permiten una visión introspectiva acerca de los propios procesos y productos competenciales, a fin de valorar la disponibilidad y posibilidad de recursos personales para dar una respuesta contextualizada" (Reguant Álvarez, 2012, p. 44)

Este tipo de 'meta-competencias' resulta de interés para introducir la noción de 'Competencias semánticas'.

El prefijo 'meta' (del griego μετά) es una alusión directa a algo que se encuentra más allá de lo expresado, que lo trasciende y, al mismo tiempo, lo implica. Así, por ejemplo, es de uso habitual la expresión 'metacognición' para referirse a procesos que implican acciones de conocimiento pero, además, alude a la reflexión que se efectúa sobre los procesos cognitivos mismos.

La metacompetencia hace referencia a la capacidad de evaluar las posibilidades y limitaciones de las competencias de uno mismo y a la capacidad de elegir el curso de acción apropiado según esta evaluación (esto incluye, si es necesario, el aprendizaje de cualquier competencia de la que se carece). Esto permite al individuo hacer un uso óptimo de sus propias competencias. (Allen, Ramaekers, & Van der Velden; citado por Reguant Álvarez, 2012, p.44)

En este párrafo se podrán de relieve, en forma sumaria, algunos tópicos mencionados más arriba, a los efectos de contextualizar la propuesta.

En la sección “Aprendizaje en torno al desarrollo de competencias” (p. 74 ss.) se puso de manifiesto cómo se adopta un modelo de desarrollo de competencias en el marco del EEES. Se hizo referencia a las motivaciones que ello persigue y cómo fue evolucionando la noción de ‘competencia’ desde escenarios externos a los procesos formativos, para llegar a acuñarse la expresión ‘competencias’ en un sentido netamente educacional. Más allá de ello aún persisten las controversias y discusiones sobre este punto. Luego se propusieron unos “Temas abiertos” (p. 88 ss.) sobre estas cuestiones. Aquí se retomarán algunos de ellos, con la intención de preparar el terreno donde formular la noción y el alcance de las ‘Competencias semánticas’.

El marco problemático desde donde se quiere partir se refiere al papel que le compete a la educación superior con relación a una **‘formación para la vida’**. (ver p. 90) Ciertamente las diversas titulaciones universitarias se proponen en el marco de disciplinas que se orientan hacia prácticas profesionales concretas. La objeción que distintos autores proponen está relacionada con la estrechez de una formación excesivamente técnica, que se circunscriba al desarrollo de aquello que un sujeto necesita para abordar exclusivamente un campo profesional. Como ya se ha considerado, la dinámica de la sociedad contemporánea es muy compleja (ver p. 3 ss.) y para que una persona pueda desempeñarse competentemente en ella se requiere, no solamente pericia en campos técnico-profesionales, sino también, capacidad de contextualización y visión de conjunto. En este sentido, tienen un interés particular las:

metacompetencias ya que permiten al estudiante estimar la disponibilidad, la posibilidad de uso y de desarrollo de sus propias competencias, el ser consciente de sus conocimientos y de la forma de ponerlos en práctica, incrementan el desempeño en tareas difíciles y complejas. La capacidad de introspección y de estar reflexionando continuamente sobre los propios procesos cognitivos son condiciones y medios para adquirir un conocimiento metacognitivo. (Reguant Álvarez, 2012, p. 83)

Mucha literatura hay en torno a la noción de 'aprendizaje a lo largo de la vida' (ver p. 88), concepto que ya ha alcanzado un consenso general. Es cierto que en una sociedad compleja la formación no puede reducirse a unos períodos juveniles, pero a lo que aquí se alude está relacionado con las dificultades que entraña a cada persona, poder responder a las preguntas existenciales que le aquejen, en los diversos momentos de su vida (ver p. **¡Error! Marcador no definido.**). Es que si efectivamente la educación superior ha de ser capaz de alcanzar planteos críticos, estos no pueden dejar de entrañar asuntos de este tenor, es decir, cuestiones de sentido (ver p. **¡Error! Marcador no definido.**).

En esta misma línea, la formación superior habría de permitir que **cada persona pueda configurar su propio proyecto de vida** (ver p. 90) lo que implica, por una parte haber alcanzado opciones propias como fruto de la capacidad de sopesar múltiples variables características de la sociedad actual y tomar partido respecto a ellas. Ciudadanos críticos, con proyectos autodeterminados, ha de dar lugar a personas capaces de participar en la dinámica social; pero, no solamente como partes de un engranaje para el cual procuró su formación, sino como protagonistas que, además, pueden tener injerencia y realizar aportes innovadores en la referida dinámica social.

Agregaríamos a esta sucesión de niveles de complejidad, que cuando el desarrollo competencial ha llegado a un proceso consciente de sí mismo, cuando se activan los mecanismos cognitivos, afectivos y psicosociales en el individuo comprometido con su autogeneración, estaremos en presencia de una metacompetencia. (Reguant Álvarez, 2012, p. 84)

Bajo estas motivaciones iniciales, ha de advertirse que resulta imprescindible reflexionar acerca del **problema de la comprensión humana**, como parte del proceso de formación (ver pp. 106 a 223). Pero este no es un tema que resulte objeto de atención solamente por parte de los pedagogos y de los educadores. El tipo de posicionamiento crítico al que refieren las 'Competencias semánticas' parte de advertir el alcance que tiene el problema de la comprensión, pero en tanto que afecta a cada sujeto en primera persona.

Este problema ha sido tratado bajo diversas ópticas. Por ejemplo:

Desde la perspectiva de Perkins, enfocar el proceso de aprendizaje hacia la comprensión implica organizar las imágenes y las representaciones en diferentes niveles para lograr la comprensión por parte de los estudiantes, consecuentemente ellos aprenden a comprender y por consiguiente logran conciencia sobre cómo ellos comprenden. Comprender es el proceso por el cual se asimilan las representaciones y se les otorga un significado. Existen diversas metodologías que propician los cinco niveles de comprensión dados por Perkins: Narrativo. Cuando el estudiante presenta un relato o narración acerca del concepto. Ej: Un relato sobre el origen de la constitución. Lógico – cuantitativo. Cuando el estudiante aborda el concepto mediante procesos deductivos o numéricos. Ej: Los análisis numéricos de contraste o comparar modelos económicos. Fundacional. Se aborda el concepto epistemológicamente desde sus diferentes connotaciones. Ej: El concepto de independencia, clima, socialización. Estético. Se da un abordaje del concepto desde la vivencia. Ej: El estudio del estado a partir del folklore y la cultura. Experimental. Cuando la manipulación de datos y el control de variables generan cambios conceptuales. Genera en el estudiante la capacidad propositiva y trasformativa. (Salas Zapata, 2005, p. 8)

En esta cita se refiere a cinco ‘metodologías’ orientadas en la dirección de un ‘aprendizaje hacia la comprensión’. La noción que en esta investigación se propone, no es de carácter ‘metodológico’, sino más bien refiere a aspectos constitutivos del ser humano y sus ‘competencias’.

Es que no es ‘suficiente’ disponer de competencia en ‘comunicación verbal’ o en ‘comunicación escrita’. Ciertamente es que ello resulta necesario, ya que es importante que una persona pueda ‘expresar las propias ideas de forma estructurada e inteligible, interviniendo con relevancia y oportunidad tanto en situaciones de intercambio, como en otras más formales y estructuradas’, o bien ‘tomar la palabra en grupo con facilidad; transmitir convicción y seguridad y adaptar el discurso a las exigencias formales requeridas’ e incluso, finalmente, ‘conseguir con facilidad la persuasión y adhesión de sus audiencias, adaptando el mensaje y los medios empleados a las características de la situación y de la audiencia’.²⁶ Ahora bien, como se advierte en estos ejemplos, alcanzar dominio de este tipo de

²⁶ Estos tres enunciados son los tres niveles de dominio definidos para la competencia de comunicación verbal, propuesta por Villa (2008) p. 186-189.

competencias implica diversas disposiciones que guardan relación con: saber (unos contenidos referidos a la comunicación, etc.), el saber hacer (un dominio de técnicas, aplicación de recursos apropiados, etc.), el saber estar (capacidad de adecuación al contexto, etc.) y el ¿saber ser? (ver p. 83) ¿Qué alcance tiene 'saber ser', en esta expresión, en este contexto? ¿Cómo puede alguien tener efectiva competencia en procesos de comunicación, si no aborda críticamente el problema del lenguaje en la vida humana? En este sentido, como ya se ha tratado más arriba (p. 148 ss.) las competencias lingüísticas no se restringen a un mero uso retórico del idioma orientado a la comunicación, sino que el lenguaje caracteriza el modo de ser propiamente humano y, es por medio del lenguaje, que se es capaz de alcanzar una acepción del mundo. Por otra parte, ciertos usos del lenguaje, como la metáfora 'viva', abren la posibilidad de innovar semánticamente, lo que pone al ser humano en el umbral de lo no-dicho-todavía. Esto que se sugiere aquí, es solamente a modo de ejemplo, a los efectos de presentar la cuestión que se va a desarrollar más abajo.

Las 'Competencias semánticas' pueden concebirse como unas 'meta-competencias' que tienen por finalidad articular y contextualizar las competencias genéricas y específicas en un tejido de significación. Significación que se articula a partir de la activación de unos 'pre-juicios' (ver p. 116 ss.) que constituyen un 'horizonte de comprensión' (ver p. 140 ss.) que tiende a dilatarse.

Estos puntos de partida, que posibilitan el proceso de apertura hacia lo nuevo, a los que se puede aludir bajo la expresión gadameriana de 'pre-juicios', son una referencia para advertir el problema de la circularidad hermenéutica (ver p. 107 ss.) que ayuda a situar todo el proceso de la comprensión en una dinámica permanente e ilimitada. Esto lleva a postular otro elemento fundamental del abordaje crítico que ha de caracterizar el tiempo presente, en donde es necesario articular de un modo pertinente lo propio de la tradición y la cultura, como marco de referencia para todo tipo de conocimiento, y al mismo tiempo frente a la capacidad de innovación. En este mismo plano, aunque para referirse a cuestiones disciplinares más específicas, se ha de tener presente la situación epistemológica que

respalda el conocimiento científico-disciplinar, a los efectos de que la formación superior evite todo dogmatismo y, por el contrario, sitúe el conocimiento científico en el conjunto del saber humano.

Otro rasgo que caracteriza a las ‘Competencias semánticas’ es que se trata de “competencias culturalmente densas” (Cullen, 2009, p. 124), lo que implica que, si bien ello “no será ‘un fundamento inmovible de la verdad’, sino, y no es poco, un acierto fundante que permita encontrar sentidos y dialogar con otros sentidos posibles.” (Ibídem) Por ello, un tema de interés aquí guarda relación con el lugar del **‘diálogo como actitud vital’**.

Entre las competencias genéricas instrumentales propuestas por Villa (2008), se postula la ‘competencia de pensamiento colegiado’ y entre las competencias genéricas interpersonales, se postulan las de: ‘automotivación’, ‘diversidad e interculturalidad’, ‘adaptación al entorno’, ‘sentido ético’, ‘comunicación interpersonal’, ‘trabajo en equipo’ y ‘tratamiento de conflictos y negociación’. No hay lugar a dudas que el disponer de competencia en estas áreas hace posible mejorar el desempeño de las personas que trabajan juntas. Más allá de ello, cabe hacer notar que tiene otra ‘densidad’ aludir al ‘diálogo como actitud vital’. Esto puede situarse en el plano de una ‘meta-competencia’ como resultado de la articulación de varias de las competencias genéricas recién aludidas, pero en el marco de otro tipo de consideración. Es que, como se ha visto, es el diálogo quien posibilita la ‘fusión de horizontes’ (ver p. 145 ss.) y desde allí, en la apertura al otro o a lo otro, ‘dejarse decir’, implica un modo particular de acceso a la realidad. Nuevamente, lo que se está presentando pretende solamente ilustrar esta noción que más abajo se ha de tratar.

Los ejemplos propuestos en este apartado ayudan a visualizar un aspecto importante relativo a la corroboración de la Hipótesis 3, en tanto que las ‘Competencias semánticas’ se distinguen de las Competencias genéricas, presentando una noción que, en todo, resulta novedosa, aunque guarde íntima relación con estas últimas.

Un aspecto más que se puede referir en esta introducción hace referencia a un tipo de abordaje que efectivamente es poco habitual en el marco de la formación superior. Barnett se refiere a la 'madurez intelectual' y a la 'sabiduría' como expresiones extrañas a la hora de referirse a 'resultados de aprendizaje' (ver p. 93).

La denominación 'Competencias semánticas'

Con referencia a la denominación 'Competencias semánticas', cabe realizar una explicitación en este párrafo. Ciertamente, lo que aquí se propone, se enmarca en torno a la noción de 'competencia' académica, bajo las características que ya se han presentado previamente en estas páginas (ver p. 74 ss.).

Lo que requiere una explicitación específica es aquello que cualifica al tipo de competencias propuestas, es decir, el que sean 'semánticas'. Desde el punto de vista etimológico, el vocablo 'semántica' proviene del griego σημαντικός, que podría entenderse como 'significativo' y, por lo general, aplicado a aquello relativo a la significación de las palabras. Pero interesa rastrear etimológicamente otros términos de la misma familia lexical. De este modo, σήμα, es una marca, signo o señal; σήματορ, es un guía o conductor; σημαίω, es un verbo que implica 'hacer una señal', indicar, significar o explicar.

De lo indicado en el párrafo anterior, puede colegirse que las 'Competencias semánticas' implican, por una parte en tanto que *competentia* (del latín *competere*), una pericia, una aptitud o idoneidad; que está referida a aquello que es 'significativo' (σημαντικός). Expresado de otro modo, podría decirse que las 'Competencias semánticas' aluden a la 'pericia para significar'. Pero, la palabra *competentia*, proviene del prefijo *com-* y el verbo *peto*, que implica un 'dirigirse' o 'intentar', lo que entonces ayuda a referir con mayor sensatez que **las 'Competencias semánticas' implican una 'pericia para dirigirse o intentar o procurar un sentido'**.

En los diversos ámbitos donde transcurre la educación superior, se proponen competencias específicas y genéricas que los estudiantes han de poner de manifiesto en el

transcurso de sus estudios y prácticas. Sin embargo, las 'Competencias semánticas' se han de entender como unas meta-competencias que permiten, por una parte propiciar procesos integradores, donde las diversas competencias alcanzadas, puedan ser hilvanadas entre sí, como fruto de una discusión crítica que ponga de relieve elementos comunes entre ellas. Pero además, dotan a la persona de un marco referencial amplio, en el cual caben planteos filosóficos que han de propiciar la significatividad que tales competencias entrañan para la propia vida, en el marco de un proyecto personal. La alusión a un abordaje filosófico, no implica necesariamente el saber-filosófico-profesional, sino que está indicado aquí en términos de aquellas 'preguntas densas' que surgen a lo largo de la vida.

Ahora bien, a la luz de lo señalado, la noción de 'Competencias semánticas', sin embargo, implica que el 'pensamiento crítico' tan aludido en la educación superior, pueda alcanzar a aquellas preguntas existenciales que las personas han de responder en algún momento de su trayectoria vital; lo que equivale a decir que la formación superior prepare para la vida.

En la actualidad los mapas de competencias de las diversas titulaciones se ocupan cuidadosamente de la formación profesional, cuestión que es pertinente a los estudios superiores. Como parte de ello, hay una atención esmerada en el tratamiento de competencias genéricas que están orientadas a ámbitos necesarios para la formación específica del saber disciplinar, pero que son transferibles, de modo muy flexible, a otros ámbitos de la vida, incluso no profesional. Las 'Competencias semánticas', han de permitir que las anteriores puedan ser ubicadas en **una 'matriz de sentido'**, por lo cual han de brindar solidez en la formación disciplinar-profesional y, al mismo tiempo, posibilitar que los trayectos de la formación superior, entronquen nítidamente en el marco del proyecto de vida del estudiante.

Las 'Competencias semánticas', por su naturaleza propiamente filosófica, han de suscitar 'preguntas densas', lo cual implica dos ámbitos. Por una parte, tienen como punto de partida las propias competencias específicas y genéricas sobre las que se organiza un

trayecto de formación superior, orientado a una determinada titulación. Por otra parte, a los efectos de cumplir con su función, necesitan aludir a algunos tópicos capaces de cuestionar y hacer surgir el tipo de preguntas pretendidas.

A los efectos de alcanzar una conceptualización más ajustada para las 'Competencias semánticas' es necesario señalar que se trata de:

- Meta-competencias, en tanto competencias genéricas de alto nivel, orientadas a integrar las competencias genéricas y específicas ya alcanzadas;
- Implican pericia para urdir el tejido de significaciones latentes entre las competencias específicas y genéricas que hacen al tránsito por los estudios superiores, en el marco de un proyecto personal de vida;
- Requieren pertinencia para cuestionar críticamente los saberes disciplinares, dando lugar a la revisión de los fundamentos y a los problemas hermenéuticos intrínsecos a los propios procesos de comprensión;
- Orientan hacia el otro y hacia lo otro, advirtiendo el peculiar lugar que la mediación dialógico-lingüística implica; e
- Incluyen la capacidad de autoevaluar las propias posibilidades y limitaciones; pudiendo, desde allí, conducir su propio proceso formativo en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Necesidades y alcance

Teniendo presente el abordaje realizado en torno a los aportes que la reflexión hermenéutica propone al campo de la educación (ver p. 100 a 223) y por las razones expuestas en los párrafos precedentes, se advierte que la consideración de unas 'Competencias semánticas' es un problema central que la educación superior ha de asumir si desea formular una propuesta que se encuentre a la altura de las demandas presentes. Esquivar este asunto es, como se ha discutido, reducir la formación universitaria a un

conjunto de cuestiones que preparan exclusivamente para la vida profesional. Pero el encuadre en el marco del pensamiento crítico profundo y del desarrollo de un proyecto personal que se oriente en torno de un aprendizaje a lo largo de la vida, requiere de instancias de síntesis e integración, de apertura y diálogo, que son los pilares del tipo de 'meta-competencias' que aquí se están proponiendo.

En lo que sigue se han de postular algunas notas distintivas para estas 'Competencias semánticas' sin ánimo de ser exhaustivos, pero procurando cierta ejemplificación.

El alcance de esta tesis gira en torno a la definición, explicitación y propuesta de abordaje de las 'Competencias semánticas'. Ya se presentarán en la parte final de este trabajo líneas de investigación que pueden continuar esta tarea que aquí se presenta.

Sujetos capaces de dar significado

Las 'Competencias semánticas' **implican pericia para urdir el tejido de significaciones latentes entre las competencias específicas y genéricas que hacen al tránsito por los estudios superiores, en el marco de un proyecto personal de vida.**

Un punto de referencia es lo que, distintos autores, llaman 'sociedad del conocimiento', es decir, una dinámica social marcada por la complejidad, la diversidad, la hiper-especialización y la extensión del saber, todo ello, bajo el imperio de las tecnologías de la información y de la comunicación. Estas características del momento actual llevan, entre otras cosas, a la fragmentación del sujeto frente a aquello que es plausible de ser conocido. La reflexión filosófica conserva, en este sentido, su interés por la síntesis y la integración (ver p. 100). Esta dificultad no es ajena a quienes transitan sus estudios superiores, habida cuenta de la diversidad de asuntos que se ven tratados durante ese itinerario. Ejemplo de ello son los mapas de competencias que ponen de relieve aquello sobre lo cual el estudiante ha de manifestar dominio mientras realiza sus años de estudio. En ocasiones, cada una de las aportaciones que generan los diversos cursos, materias, asignaturas, prácticas,

pasantías, etc., se parece a una pieza de un puzle que el estudiante ha de ingeniárselas para armar.

Frente a esto, se presenta como desafío el poder ‘urdir el tejido de significaciones’ que es necesario advertir, para poder integrar las partes en un todo. Esto no es un proceso intuitivo, sino que ha de abordarse en forma explícita. Para ello, es relevante advertir que, el referido ‘tejido de significaciones’ no puede definirse de manera que todos lo refieran de modo semejante, sino por el contrario, la trama de tal tejido es un diseño exclusivo de cada persona. La evidencia del logro, es que el tejido se haya configurado; que además, reúna algunas condiciones como ser su consistencia interna, la solidez de la argumentación crítica, la permeabilidad del diálogo, por poner algunos ejemplos.

Ciertamente no se trata de una de las ‘competencias genéricas sistémicas’ (creatividad, espíritu emprendedor, innovación, gestión por objetivos, gestión de proyectos, orientación a la calidad, orientación al logro, ni liderazgo), sino más bien, es el caso de una ‘meta-competencia semántica’. Cada una de las referidas competencias genéricas sistémicas, o algunas de ellas, han de realizar su aporte, si fuera el caso. Otro conjunto de competencias específicas también brindarán lo propio del campo disciplinar. Pero la articulación de las significaciones que pueden trazarse entre ellas, no se encuentra en ellas.

Un conjunto de cuestiones han de ayudar a orientar el tratamiento de estas ‘meta-competencias semánticas’.²⁷

Para iniciar la consideración de estos temas, es necesario poner de relieve que el problema de la comprensión y el de la significación, entrañan en sí mismos dificultades que ameritan su tratamiento por parte de todo estudiante universitario. No puede asumirse que los estudiantes ya tengan formado un criterio al respecto, al margen de su trayecto de formación; ni que se esté en condiciones de alcanzar un pensamiento crítico maduro, sin

²⁷ Aquí se trata acerca del alcance de esta noción, independientemente del problema metodológico de su abordaje, respecto a lo cual se propondrán consideraciones más adelante.

incluir estos tópicos en la agenda inicial de aquellas cuestiones sobre la que hay que efectuar la referida crítica.

Un punto de partida para ello, ha de ser la reflexión antropológico-ontológica que lleva a considerar que la realidad misma del ser humano es la de un 'ser comprendiendo' (ver p. 106 ss.). Aquí empieza a tomar dimensión el problema hermenéutico que, más allá de ser una cuestión metodológica, interesa que sea advertida como una cuestión ontológica, es decir constitutiva de la realidad humana.

En este sentido, el problema del 'círculo hermenéutico' ha de ser un punto de reflexión insoslayable en la vida de un estudiante universitario. En el marco de esta noción se articula todo lo que ya se ha tratado en las páginas 107 a 114. De modo particular interesa que se advierta el lugar que ocupan los pre-juicios, en tanto que puntos de referencia obligados, a la hora de llevar adelante cualquier proceso comprensivo. Tales pre-comprensiones requieren un tratamiento, puesto que, por una parte son inevitables las referencias a la hora de abordar lo nuevo; pero a la vez, condicionan fuertemente el modo de vinculación con lo que se está estudiando.

Uno de los factores que influyen definitivamente en la configuración de los referidos pre-juicios, es la trayectoria vital del intérprete. Es importante reflexionar acerca de las percepciones diversas que las personas tienen en torno a una cuestión en común. Esto se advierte cuando se trabaja colaborativamente, ya sea en torno a temas conceptuales o prácticos; situación que, a veces, puede implicar desencuentros y dificultades de entendimiento. Sin embargo, la toma de conciencia acerca del modo en que la trayectoria vital de cada uno influye en sus propios puntos de vista, ha de ayudar en el trabajo en equipo, y además puede transformarse en un potencial de riqueza cuando se parte de allí para ampliar el tratamiento de una determinada cuestión.

Para poder avanzar hacia un maduro 'tejido de significaciones' es importante tomar adecuada conciencia acerca de lo que podría denominarse la historicidad de los procesos

de comprensión. Aquí se ven involucradas diversas cuestiones. Por una parte, todos los conceptos pasibles de ser abordados desde alguna disciplina, han surgido en una coyuntura, son fruto de una serie de situaciones, han tenido lugar históricamente. En ciertos casos esa contextualización es imprescindible, en otros quizá su influencia sea menor; sin embargo, lo que siempre es importante es la clara advertencia de que todo conocimiento posee rasgos de historicidad. Esto permite situar el objeto de estudio, en el marco de la tradición y de la cultura, que es algo así como su escenario. Esta contextualización pone de relieve la distancia histórica que media entre el objeto y el sujeto de estudio. Esa distanciamiento no es neutral. Ella provoca distorsiones, desentendimientos, críticas, relecturas, revisiones.

Al mismo tiempo, lo anterior, conduce a advertir que el mismo intérprete (el estudiante en este caso) es también es un sujeto histórico. Esta historicidad del intérprete afecta inevitablemente sus procesos de comprensión, poniendo en claro en primer lugar que, el pretendido 'objetivismo' buscado por los positivistas, es imposible. Pero, además, es relevante advertir aquello que Gadamer ha llamado la 'historia efectual' y cómo ella interviene en los procesos de interpretación (ver p. 134 ss.).

Entre las consideraciones generales que se han formulado en relación con la hermenéutica, se ha puesto de relieve que ella ha de verse como un proceso integrado entre la comprensión, la interpretación y la aplicación. Ésta última noción es importante porque, de algún modo, se encuentra en sintonía con el enfoque educativo en torno al desarrollo de competencias. Es decir, no se trata solamente de agudizar la comprensión con fines de erudición, sino que se espera que comprender e interpretar bien, permitan aplicar todo ello pertinentemente. En términos de lo que se está tratando en este apartado, hay una íntima relación entre lo que aquí se está aludiendo bajo la expresión 'aplicación' y el problema de la significación.

La noción de 'aplicación' no refiere necesariamente a un plano fáctico. Puede reflejarse en ese ámbito, pero en términos generales, implica que se está recorriendo el

‘círculo hermenéutico’, de modo que, lo que ha sido interpretado ha afectado la pre-estructura de la comprensión, enriqueciendo los pre-juicios disponibles. Esto se puede expresar diciendo que todo proceso de comprensión-interpretación-aplicación, redundando en una ampliación del horizonte de la comprensión, es decir, en una ganancia de sentido.

Lo que se está proponiendo aquí, abarca también, como se ha visto a partir de los aportes de P. Ricoeur, el ámbito de la ‘acción humana’. Vale remitir a lo que ya se ha tratado en torno a la ‘semántica de la acción’ (ver p. 184 ss.) para recordar que las consideraciones hermenéuticas son extrapolables al ámbito del acontecer del obrar humano. En este sentido se ha presentado el hecho de que las acciones han de ser ‘leídas’ o interpretadas por otros. Esto lleva a notar que, el ‘tejido de significaciones’ al que se está aludiendo en esta sección, ha llevado la consideración hasta el umbral del problema ético. Lo concerniente a la ‘imputabilidad’ de una acción a sí mismo o a otro, implica procesos de interpretación en torno a la actuación misma. Esto pone de relieve la relación entre la propia acción y la narración que es capaz de justificar o dar cuenta de la intencionalidad del obrar.

Lo que se está refiriendo en las líneas precedentes, propone el lugar en el cual se han de articular las múltiples significaciones, esto es en el marco de un ‘proyecto personal de vida’. A decir verdad, la razón de fondo por la cual cada persona transita sus estudios superiores, más allá de las cuestiones de índole práctico (como obtener un empleo o tener una profesión), ha de ser el plenificar su propia vida y, como decía Gadamer, poder ‘estar en el mundo como en su propia casa’.

Un modo en que una noción tan abstracta como es el ‘proyecto personal de vida’ pueda verse plasmado, es recurriendo a la ‘unidad narrativa’ que ella alcance. Sin ánimo de reiterar lo ya tratado (ver p. 188 ss.) se desea poner de relieve aquí que esta narratividad acerca de la vida propia y en común con otros, por una parte es el cruce donde las múltiples significaciones pretendidas han de concurrir; pero además, es el modo en que se hace manifiesta la ‘síntesis’ vital que una persona ha alcanzado.

El problema antropológico del 'sentido vital'

Las 'Competencias semánticas' **son meta-competencias genéricas de alto nivel, orientadas a integrar las competencias genéricas y específicas ya alcanzadas.**

Como se deja leer en la sentencia anterior, lo propio de las 'Competencias semánticas', en tanto meta-competencias, es su papel integrador. Ya se hizo referencia en el apartado precedente a la imagen de un puzle o rompecabezas por armar. Muchas veces los estudios superiores tienen esa fisonomía. En algún sentido ello es interesante, en otros quizá, parcialmente objetable. Lo cierto es que la posibilidad del montaje por el cual una pieza se articula con otra, es un proceso meta-cognitivo (o bien se podría decir aquí, meta-competencial) que no se le puede ahorrar a ningún estudiante universitario. De algún modo, la clave de éxito de cada estudiante, en cuanto tal, se juega en la capacidad de realizar este proceso de síntesis e integración.

Pero ciertamente hay cuestiones que pueden ayudar a realizar y profundizar esos meta-procesos.

Por una parte, es muy importante que un estudiante universitario tenga conciencia acerca de cómo son sus propios procesos de comprensión, significación e integración; y cómo afectan a su propia vida. Para iniciarse en ese itinerario resulta importante advertir y rehabilitar los pre-juicios disponibles en la propia pre-estructura de comprensión. Sin embargo los pre-juicios, al tiempo de servir de punto de referencia inicial para poder aproximarse a lo nuevo, requieren ser sometidos a un proceso de 'legitimación', de modo que no opaquen o desorienten la tarea de interpretación (ver p. 114 a 123). Ciertamente, los pre-juicios ocasionan un sesgo interpretativo inevitable. Cada uno, interpreta-comprende, desde el lugar en donde se encuentra. La advertencia de esta 'situación hermenéutica' es un punto de partida fundamental. Sólo desde allí se puede iniciar un esfuerzo por contrastar o legitimar los pre-juicios disponibles. Se ha propuesto, entre otras modalidades, un triple recorrido para efectuar la legitimación de los propios pre-juicios (ver p. 121).

Relacionado con lo que se está diciendo, hay que señalar que todo proceso de interpretación se consume discursivamente. Los aludidos pre-juicios se expresan mediante proposiciones. Éstas, a su vez, emplean palabras. Aquí se advierte que la amplitud del capital lingüístico, es un factor determinante a la hora de poder comprender y significar. (Ver p. 158 ss.).

Gadamer ha aportado la noción de 'horizonte' para referir a los temas que aquí se están considerando. La estructura de pre-comprensión, dotada de los pre-juicios y el surtido cúmulo lingüístico, configuran lo que se ha denominado el 'horizonte de comprensión' del intérprete. Éste es un 'estado' dinámico de la situación vital de cada sujeto, en lo que respecta a su comprensión (ciertamente esta afirmación encierra un amplio grado de generalidad, pero permite advertir el alcance del concepto al que alude). Lo habitual es que el 'horizonte de comprensión' se dilate, se expanda, como fruto de cada instancia de interpretación nueva.

Por otra parte se ha aludido también al 'horizonte histórico' que caracteriza a todo aquello que, circunstancialmente, se constituye en objeto de abordaje por el intérprete. Ya se ha visto que, según Gadamer, la comprensión puede entenderse como la 'fusión de horizontes' que acontece entre el horizonte de comprensión y el horizonte histórico. (Ver p. 140 a 147). Una advertencia importante a tener en cuenta aquí, es que la fusión refiere a unos puntos de contacto, a un área de intersección, pero nunca a una identidad. El intérprete, desde su horizonte de comprensión, no es capaz de alcanzar la totalidad del horizonte histórico que define a su objeto. Esta 'situación hermenéutica' es determinante y, su toma de conciencia por parte de los estudiantes universitarios, ha de ser gravitante a la hora de una pertinente y equilibrada valoración del lugar hermenéutico (e incluso epistemológico) que define a su campo de estudio.

La metáfora de los horizontes y la fusión de ellos, puede abrir varios temas de análisis relacionados entre sí. Interesa aquí señalar dos.

Por una parte puede advertirse que, a lo largo de la trayectoria académica (y vital) de una persona, este proceso de fusión de horizontes se establece entre cada objeto (en su horizonte histórico) y el dinámico horizonte de comprensión del intérprete. Ahora bien, la fusión de horizontes alcanzada respecto a un determinado objeto, resulta tener elementos en común con la fusión de horizontes respecto a otro objeto. Esto es natural, porque siempre se accede comprensivamente a lo nuevo, a partir de lo ya conocido, de manera que, entre lo nuevo y lo ya conocido se establecen (al menos *a priori*) relaciones que, quizá, luego habrán de revisarse. Lo que se quiere indicar aquí es que, en la medida que los objetos se multiplican, la red de conceptos que se traza es cada vez más amplia y compleja. En la medida que los objetos que caen bajo la consideración comprensiva son más diversos entre sí, la red se ve más enriquecida. Este proceso de dilatación de la red que configura el horizonte de comprensión de un sujeto, en la medida que trasciende un campo disciplinar y se abre a diversos ámbitos, lleva al desarrollo de una '**cosmovisión**', es decir a un grado de percepción (visión) complejo donde se integran, encontrando diversos tipos de vinculaciones (cosmos), un gran número de juicios relativos a distintos ámbitos vitales.

El otro aspecto que interesa referir, puede concebirse bajo la siguiente representación. Cuando dos o más intérpretes dialogan respecto a un objeto en común, lo que efectivamente ocurre es un 'encuentro' (o 'desencuentro', en algunos casos) de sus respectivas 'cosmovisiones'. Probablemente entre los interlocutores se advertirán consideraciones en común respecto a lo tratado, pero también podrán percibirse apreciaciones diversas. El intercambio dialógico de esta diversidad de advertencias respecto al objeto de estudio, implica un potencial de sentido que ha de procurarse intercambiar, abordándolo críticamente.

Como puede verse ambos procesos se complementan y enriquecen el proceso de comprensión e integración que se procura por medio de las 'Competencias semánticas'.

Un impacto directo de todo ello está relacionado con lo que más arriba se ha denominado como 'significatividad vital' (ver p. 191). En términos muy generales, los

procesos de formación procurados a lo largo de toda la vida, no tienen otra finalidad que dotar y ampliar la 'significatividad vital' de una persona. Esta noción puede estimarse extremadamente abstracta, sin embargo se la puede ver reflejada en un 'proyecto personal de vida' y este se hace transparente y legible, en la medida en que una persona es capaz de narrar su propia vida. Esta instancia narrativa conlleva el poder 'dar razones' acerca de las opciones, los juicios, las actitudes; y todo ello desde una vía argumentativa crítica. Todo discurso narrativo, para que pueda ser comprensible, requiere que el narrador realice el esfuerzo expresivo necesario para hacerse comprender. Quienes comprenden son otros, de modo que el aludido 'proyecto personal' ha de incluir a esos otros con quienes se comparte y transita la vida, dando lugar a un ámbito del 'nosotros'.

Un aspecto curioso, que cabe referir aquí, es lo que concierne al problema de la acumulación de aprendizajes y experiencias. Ciertamente en la sociedad del conocimiento, el cúmulo de cuestiones con las que un sujeto trata en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, superan toda expectativa de acumulación. Habría aquí una exaltación de los postulados enciclopedistas si fuera ello lo que se pretendiera. De aquí que quepa una breve referencia al papel que tiene el 'olvido' en los procesos formativos. Que un estudiante se haya 'olvidado' de un gran número de cuestiones y detalles relativos a los temas que estudió durante sus clases, es algo natural y razonable. Lo que interesa advertir es que, fruto de procesos de comprensión maduros y críticos, que tengan la intencionalidad de integrar las diversas nociones en el marco de una cosmovisión apropiada, tendrán por resultado un proceso de 'olvido complejo', es decir, la adquisición de redes de conceptualización más generales (procesos de dilatación del horizonte de comprensión) que dan lugar a la integración e inclusión de los detalles en el marco de nociones más amplias.

El proceso pretendido mediante las 'Competencias semánticas', orientado como se propone en este apartado hacia la síntesis e integración de diversas competencias específicas y genéricas, e incluso, a tantas situaciones de la vida cotidiana, se pone de relieve a la hora de procurar la relación entre la teoría y la práctica. Cuando estos procesos

alcanzan la esfera del obrar deliberado, se está en el ámbito de la ética. La prudencia guarda una relación directa con lo tratado en estas líneas, puesto que ella se alcanza con mayor plenitud, en la medida en que se acrecienta el propio horizonte vital. El obrar prudente (*phrónesis*) es aquel que incluye en su consideración al otro (*phronimós*) y, como la ética clásica lo ha puesto de relieve, la prudencia es una virtud ética y dianoética. (Ver p. 202 ss.)

Los procesos orientados mediante las 'Competencias semánticas' hacia la síntesis e integración vital, abren el camino hacia una dimensión sapiencial que habría de caracterizar a las personas adultas. Como señala Barnett la 'sabiduría' es una de esas expresiones extrañas a la hora de referirse a 'resultados de aprendizaje', pero sería interesante que no lo fuera al momento de pensar en el alcance existencial de los procesos formativos.

Relaciones desde la alteridad

Las 'Competencias semánticas' **orientan hacia el otro y hacia lo otro, advirtiendo el peculiar lugar que la mediación dialógico-lingüística implica.**

Una primera alusión ha de hacerse en relación a la expresión 'el otro' y 'lo otro'. Es evidente que hay una complejidad diversa en cada uno de estos casos. La relación interpersonal, con 'el otro', es un vínculo de paridad, donde cada uno 'interpreta' a su par. El ámbito de la intersubjetividad puede ponerse, hasta cierto punto, en común mediante el diálogo. Al referirse a 'lo otro', se hace referencia a todo lo demás; es decir, al tipo de vínculo que un sujeto puede alcanzar respecto de las cosas, las situaciones, los entes de razón, etcétera. (Ver p. 123 ss.).

Referir a la alteridad de 'el otro' y de 'lo otro', es advertir la entidad ontológica que caracteriza a todo aquello que está constituido en sí. Por ello vale afirmar que, en todos los casos, se trata de advertir que hay 'algo' que interpretar, algo que es en sí mismo y que, de algún modo, tiene 'algo que decir'. Esto se aplica también y, de un modo singular, en la

interpretación de textos. Ya se ha hecho referencia a la autonomía que todo discurso adquiere una vez que es fijado por escrito. (Ver p. 162 ss.).

Se ha visto que el intérprete se dirige hacia aquello que ha de interpretar desde sus pre-juicios. Sin embargo, eso no quiere decir que, lo que se pueda referir de la cosa se circunscriba a lo que el intérprete pueda decir de ella. La pre-estructura de comprensión, configurada por los propios juicios previos, se ha mostrado que es un punto de referencia inevitable; pero también se ha visto la importancia de legitimar tales pre-juicios.

Todo esto lleva a advertir el límite, la estrechez, la contingencia, la finitud, de los procesos de comprensión humanos. Esto no implica que se haya de caer en una postura escéptica; pero sí denota la fragilidad propia del conocimiento humano. Estas consideraciones, debidamente fundadas, han de ser parte de las meta-competencias que un estudiante universitario ha de alcanzar, para poder situar su formación en un contexto proporcionado con las circunstancias en que este tiene lugar.

Contextualización lingüístico cultural

Las ‘Competencias semánticas’ orientan hacia el otro y hacia lo otro, advirtiendo el peculiar lugar que la mediación dialógico-lingüística implica.

Referir a los pre-juicios como punto de referencia e inicio de todo proceso de interpretación, quiere decir que el intérprete pone en juego, para ello, los juicios que ya ha formulado. Un ‘juicio’, bajo la perspectiva clásica, implica la atribución de algún tipo de predicado a un objeto, de modo que la proposición alcanzada pueda discernirse como verdadera o falsa, al contrastarla con aquello a lo que refiere. Interesa notar aquí que esa proposición se configura articulando palabras. Esto ayuda a advertir que la capacidad de ‘decir’, o sea, de establecer juicios, está en íntima dependencia del ‘capital lingüístico’ que dispone una persona.

De lo anterior se infiere en forma directa que, el horizonte de comprensión de un sujeto –que guarda relación directa con los pre-juicios disponibles para entablar un proceso de

comprensión de lo nuevo-, se halla estrechamente vinculado con el vocabulario disponible por la persona.

El patrimonio lingüístico de una persona le habilita para elaborar juicios, a partir de sus pre-juicios.

Cabe recordar, en relación con esto, que las palabras se caracterizan por su polisemia. Esta riqueza y variedad de significados, multiplica el potencial discursivo que puede configurarse a partir de ellas. El buen uso de estas singularidades lingüísticas potencian las posibilidades de pensar, de decir y de interpretar.

Se ha visto que Gadamer propone, para legitimar los pre-juicios, recurrir a la autoridad anónima de la tradición (ver p. 128 ss.). También es en ella y en la cultura en general, donde el lenguaje alcanza la plenitud de su significación y significatividad. La mediación lingüística aludida en la descripción de las 'Competencias semánticas' en las primeras líneas de este apartado, implica un dominio acabado de las competencias lingüísticas, por medio de las cuales se tenga acceso a un uso pertinente de la lengua, en tanto sistema convencional y simbólico. Es entonces del cruce debidamente articulado entre sintaxis y semántica, donde la virtualidad que encierra el lenguaje, puede brindar su máximo servicio. Y, como se advierte, ello es fundamental para cualquier proceso de comprensión. (Ver p. 147 ss.).

Finalmente, una alusión al lugar que ocupa 'lo clásico' en el marco de la tradición, bajo la perspectiva de Gadamer (ver p. 133). Él entiende que ciertos fenómenos u obras acontecidas históricamente, conservan en sí mismo, un valor permanente e independiente de las circunstancias temporales, por lo cual, las diversas generaciones lo conservan y valoran para sí. Estos indicadores, a modo de mojones que trazan un camino, pueden servir de referencias al momento de contrastar y legitimar lo nuevo, brindando una suerte de marco contextual. Estos 'clásicos' están de continuo expuestos al examen de la permanencia y la validez que cada generación les vuelve a adjudicar, en tanto que ellos, le resulten significativos. Esta tensión es importante y requiere ser abordada críticamente.

Actitud dialógica

Las ‘Competencias semánticas’ **orientan hacia el otro y hacia lo otro, advirtiendo el peculiar lugar que la mediación dialógico-lingüística implica.**

La ‘fusión de horizontes’ implica un punto de encuentro entre el horizonte de comprensión del intérprete y el horizonte histórico de aquello que ha de ser interpretado. Esto último puede ser ‘lo otro’ o ‘el otro’, como se consideró en el apartado precedente. En ambos casos, se trata de algún ‘decir’ al que se requiere prestar atención. Lo otro, ‘dice’ desde su constitución ontológica. Dice lo que es.

En ambos casos, el ‘decir’ implica que se establezca una mediación lingüística, cuyas características dependerán de la naturaleza de los interlocutores. En una obra de arte su modo de ‘decir’ implicará unos códigos asociados a las tramas, las formas y los colores; en el caso de una obra musical, ella ‘dirá’ a través de la sonoridad y la armonía.

La situación es más compleja, cuando el interlocutor es otra persona. Aquí la complejidad aumenta a raíz de la doble o múltiple dirección de ‘decir’ y del ‘dejarse decir’. Si bien es cierto que los códigos a utilizar pueden ser diversos, la palabra tiene aquí un lugar central, por su potencialidad simbólica y, desde allí, por su capacidad de referencialidad y evocación. Como resulta natural, es imprescindible en todos los casos, que los códigos sean compartidos y reconocibles, para que haya una vía de entendimiento.

En estos casos puede tener lugar un ‘dia-logos’. El diálogo requiere ser puesto en marcha a través de la formulación de la pregunta oportuna y pertinente. La posibilidad de elaborar las preguntas convenientes ha de estimarse como parte constitutiva de las ‘Competencias semánticas’, en tanto ello sólo es posible como resultado de un complejo proceso. Pero, junto con ello, la receptividad y la atención requerida en el diálogo, la ya referida capacidad de ‘dejarse decir’, también es resultado de un proceso meta-competencial.

Cuando el diálogo es puesto en marcha, asume las cualidades de un juego (ver p. 195), en el cual 'los jugadores son jugados por el juego'. Esto significa que la situación dialógica es un 'acontecimiento', en tanto que sobre él puede conocerse su punto de inicio, esa cuestión o pregunta oportuna; pero no puede anticiparse su desarrollo, ni el punto a donde será capaz de conducir. Como ya se trató (ver p. 195 ss.) en el desenvolvimiento del diálogo que, es un 'jugar-con' otros, se realiza un proceso de 'desocultación' de algún aspecto de aquello a lo que se está aludiendo en la conversación. En este proceso interlocutivo que es el diálogo, puede descocultarse algún aspecto de verdad; esto significa que se ha dilatado el horizonte de comprensión del intérprete, porque ha sido capaz de una ganancia de sentido. El diálogo es una vía pertinente para la fusión de los horizontes. La 'actitud dialógica' es un componente fundamental de las 'Competencias semánticas'.

Otras expresiones lingüísticas, la experiencia estética

Las 'Competencias semánticas' orientan hacia el otro y hacia lo otro, advirtiendo el peculiar lugar que la mediación dialógico-lingüística implica.

En el apartado anterior se hizo alusión directa al 'dejarse decir' por 'lo otro'. Eso otro, no personal, es todo aquello que constituye el mundo circundante en torno a las personas.

En este apartado, interesa hacer una breve referencia al ámbito de las obras configuradas por el ser humano a lo largo de su existencia y que, en ocasiones, se transforman en el objeto de interpretación por otras personas. En este momento la consideración alcanza a las obras literarias, los documentos históricos, las obras plásticas, escultóricas, arquitectónicas o musicales, y a toda otra obra de hechura humana que sea pasible de ser interpretada desde la vía de la experiencia estética.

Lo común de este tipo de obras humanas es que en algún modo, expresan un sentido o, dicho de otro modo, guardan en sí una significación que procuran expresar. Sin embargo lo que hay que tener presente es que, las obras de arte se caracterizan por su iconicidad, es decir, son de alguna manera, una re-lectura de aquel fragmento de la realidad al que

refieren. De aquí que, en los procesos de interpretación de obras de esta naturaleza, es necesario advertir cuáles son las significaciones que se quieren expresar. Por otra parte, como ya se señaló, en estas circunstancias se articula un doble ámbito que merece ser atendido. Por una parte, la intencionalidad volcada en la obra por parte de su autor, es decir la re-lectura de aquello que él ha plasmado, procurando decir algo con su mirada particular que enfatiza ciertos aspectos y silencia otros. Pero también, toda obra de arte, al igual que todo texto, se independiza de su autor y gana una significatividad propia que lo hace pasible de nuevas re-lecturas independientes. Es interesante articular este doble proceso con el fin de una más acabada interpretación.

Lo que se está presentando aquí advierte, a la vez, que en todo proceso de comprensión e interpretación, hay una situación de re-lectura. Puede advertirse nuevamente, en estas consideraciones, el alcance meta-competencial implicado.

Posicionamiento crítico

Las 'Competencias semánticas' **requieren pertinencia para cuestionar críticamente los saberes disciplinares, dando lugar a la revisión de los fundamentos y a los problemas hermenéuticos intrínsecos a los propios procesos de comprensión.**

Este tema revista una relevancia particular en el concierto de los estudios superiores. Es un lugar común en la mayoría de los textos académicos, en particular en lo que refiere a cuestiones pedagógicas, la alusión al 'pensamiento crítico'. Pero ¿qué alcance tiene esta noción tan citada? Al respecto podrán encontrarse múltiples respuestas, pero aquí interesa ir hasta el fondo de la cuestión, al revisar cuáles son las fronteras en las que se sitúan los procesos de comprensión.

Para que un estudiante universitario pueda alcanzar una perspectiva madura acerca de su disciplina, es necesario que se le proponga, en el curso de sus estudios, un ámbito para la revisión de los fundamentos del campo disciplinar. Procesos de formación

excesivamente centrados en las prácticas profesionales, sin un abordaje epistemológico que permita advertir la legitimidad del mismo, pueden vaciarse de significación.

Además de ello, el pensamiento crítico ha de alcanzar otras esferas más profundas. A este respecto seguidamente se proponen una serie de problemas hermenéuticos que se estima han de tratarse pertinentemente, si se pretende alcanzar un pensamiento crítico. Un punto clave al respecto es la revisión del lugar que ocupa el lenguaje como mediación para todo discurso disciplinar (y humano en general). Es que toda posibilidad de decir y de interpretar está mediada lingüísticamente. (Ver p. 147 ss.). Es más, la posibilidad de pensar requiere de esta misma mediación. De manera que es fundamental, en la formación superior, por una parte advertir el alcance de esta situación antropológica para, situar a partir de ello, cada asunto en su adecuado lugar. Entre otras cuestiones, este tipo de reflexiones ha de situar en su justo lugar la importancia del buen uso de la lengua materna, de las lenguas extranjeras, de los lenguajes formales y de los lenguajes artísticos. Se podrá problematizar a partir de allí, no la preeminencia de unos lenguajes sobre otros, pero sí advertir la pertinencia de cada uno en su respectivo campo disciplinar. En el ámbito del proyecto de cada persona, poder situar el lugar trascendente que las competencias lingüísticas tienen para la propia vida (incluidas sus opciones profesionales), permitirá jerarquizar, de ser necesario, la necesidad del dominio de otros campos lingüísticos.

Citando a Ricoeur, se hizo alusión a que 'el discurso es el acontecimiento del lenguaje' (ver p. 153) y ya se refería en las líneas precedentes el lugar peculiar que corresponde al lenguaje. En la articulación discursiva del lenguaje es donde se posibilita el acceso al mundo. Ahora bien, el acontecimiento del discurso, en ocasiones acaba fijado en la escritura y ella implica consideraciones propias, de modo especial en ciertas disciplinas que tienen por objeto de estudio, diversos registros de este tenor.

El abordaje crítico ha de considerar también el vínculo de fragilidad y, al mismo tiempo, de posibilidad que entraña el lenguaje y su referencialidad. Es que la referencia al mundo por parte del ser humano, está mediada lingüísticamente. Ello es un factor

determinante a la hora de la formación superior y es importante estar advertidos al respecto. Desde la ontología se ha hecho conocida la expresión de Gadamer: 'el ser que puede ser comprendido es lenguaje'.

Finalmente, en el marco de estas consideraciones en torno al posicionamiento crítico, es importante situar nuevamente el problema de la significación en el centro del asunto. El 'sentido' es algo que acontece en el sujeto que comprende (ver p. 158 ss.). Revisar críticamente el ámbito de las propias significaciones es una tarea hermenéutica que afecta al propio sujeto en primera persona. Ya se trató el problema de la legitimación de los prejuicios y, como puede advertirse en el marco de lo que se está analizando en este apartado, ello ha de ser una práctica habitual de quien anhela posicionarse críticamente. Dicho en otros términos, la 'crítica' ha de estar dirigida hacia lo que cae bajo la consideración de una persona, pero además y, quizá prioritariamente, ha de implicar la propia revisión de sus puntos de partida personales.

Novedad posible

Las 'Competencias semánticas' **implican pericia para urdir el tejido de significaciones latentes entre las competencias específicas y genéricas que hacen al tránsito por los estudios superiores...**

Gadamer afirmaba que 'el lenguaje es la verdadera huella de nuestra finitud, siempre nos sobrepasa'. Es por medio de él que resulta posible la referencia al mundo del cual el ser humano es parte. Es el factor que posibilita la vida social. El lenguaje se intercambia en el acto interlocutivo, donde acontece el discurso; pero este también puede ser fijado en el texto.

Se hará aquí una doble consideración: por una parte se ha de señalar alguna cualidad del acto de interpretación y por otro se atenderá al acto del decir.

Es interesante retomar algunos temas presentados en torno a la experiencia de la lectura (ver p. 162 ss.). En el apartado precedente se aludía al doble ámbito que es requisito

tener presente a la hora de la interpretación de un texto. Ricoeur ha planteado que al leer un texto es importante reparar en el proceso de 'apropiación' de lo extraño, cuestión que se halla atravesada por el problema del 'distanciamiento'. Para superar esa 'distancia' la lectura es presentada como un 'remedio' por medio del cual el sentido del texto puede ser rescatado y hecho próximo. Aquí cabe advertir que existe una diversidad entre 'lo dicho' y 'lo interpretado'. El punto de cruce entre ambas dimensiones del texto es la lectura. Ella es un proceso cuyo resultado parte de 'lo dado' en el texto, pero incluye lo potencialmente nuevo como resultado del proceso de interpretación. Es decir, al momento de la interpretación (que puede entenderse como fusión de horizontes) el intérprete aporta todos sus pre-juicios, lo cual da la posibilidad de que, en el encuentro con el texto, suscite significaciones que el texto mismo, en sí, todavía no hubiese sugerido. De la legitimidad de los pre-juicios y de la pertinencia de la re-lectura del texto, puede acontecer una novedad en términos de sentido.

El segundo aspecto que se quiere referir guarda relación con el acto mismo de la producción del discurso. Se ha tratado el alcance la metáfora (ver p. 165 a 179) y se ha puesto de relieve lo propio de las metáforas vivas. Aquí interesa recuperar aquello que éstas pueden aportar frente a una 'laguna semántica'. En ocasiones, para solucionar esa carencia referencial, un enunciado metafórico puede resultar un modo discursivo apropiado. Allí una 'impertinencia semántica', es decir, la puesta en relación de dos nociones que, en sí mismas, resultan inconciliables desde el punto de vista de su significación, evocan un nuevo sentido que es capaz de surgir por la ubicación de esa expresión en su contexto, dando lugar a una 'innovación semántica'. Lo que se está diciendo permite ver que, a partir de una 'torsión metafórica', esa expresión es portadora de un 'excedente de sentido' que, en algunas situaciones, puede dar lugar a nuevas nociones.

De lo dicho, se desprende que existen diversas maneras de llevar adelante el 'trabajo de sentido' y, dado que 'no todo está dicho', se presenta como un terreno muy fértil advertir que existe un potencial de significación que está latente en cada intérprete y en cada

hablante. Como puede notarse este es otro campo relevante para el abordaje meta-competencial, propio de las 'Competencias semánticas'.

Dimensión socio-política

Las 'Competencias semánticas' **incluyen la capacidad de autoevaluar las propias posibilidades y limitaciones; pudiendo, desde allí, conducir el propio proceso formativo en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida.**

La posibilidad de llevar adelante lo indicado en el enunciado anterior, expresa uno de los elementos más relevantes y complejos en torno a las propuestas formuladas en este trabajo bajo la noción de las 'Competencias semánticas'. Promover y desarrollar la consideración de la situación personal y, desde allí, conducir el propio itinerario es, sin dudas, un tema central. En ello se articulan cuestiones que involucran aspectos que hacen a la vida singular y a la dimensión social de las personas.

Así como en los apartados anteriores ha habido alusiones al problema de la construcción de la significatividad personal, es importante incluir procesos de revisión meta-competencial relativos al modo en que se articula la significación social.

En la mayoría de las titulaciones universitarias se abordan, desde las competencias específicas, temas atinentes a ciertas disciplinas. Es muy importante que todo ciudadano pueda clarificar el alcance del conocimiento aportado por las diversas ciencias, conforme a una perspectiva epistemológica contemporánea. Así como se ha considerado el lugar de la metáfora como modo pertinente para las innovaciones semánticas, resulta importante, al mismo tiempo, advertir la cercanía existente entre aquellas y los 'modelos' a los que aluden los sistemas científicos (ver p. 173). Como ya se ha discutido más arriba es necesario incluir en la reflexión de los estudiantes universitarios, consideraciones relativas a los límites de los sistemas lingüísticos (incluso de los lenguajes formales) y el alcance de los 'modelos' que se usan en el ámbito de las ciencias para poder significar aquello que cae bajo su tratamiento.

Reviste una importancia especial para la vida social, el contenido que aportan los símbolos que una comunidad reconoce. Ésta se hace posible a partir del patrimonio simbólico cuya significación es compartida y, desde allí, posibilitan el entendimiento necesario para la vida en común. Pero conviene recordar que 'el símbolo no puede ser agotado en el lenguaje conceptual' y, es por ello que la metáfora colabora en el proceso de expresión del contenido simbólico. (Ver p. 175). Advertir el nivel de significación semántico y presemántico que ocupa el símbolo en la experiencia humana, es otro elemento muy relevante que amerita ser tratado en el ámbito de las 'Competencias semánticas'.

Como ya se ha citado a P. Ricœur: "hacer propio lo que antes era extraño sigue siendo la meta final de toda hermenéutica"; es decir, que los esfuerzos orientados hacia la interpretación de las diversas situaciones que acontecen a lo largo de la vida, han de ampliar el horizonte de comprensión del sujeto. Esta ganancia de sentido, es el fruto de la referida circularidad hermenéutica, por la cual cada nueva significación es capaz de enriquecer el punto de partida de las próximas experiencias que impliquen un proceso de comprensión. Esto se vincula con la noción gadameriana de la 'aplicación' (ver p. 180). Bajo esta noción, además del enriquecimiento del horizonte de comprensión propio, como fruto del ejercicio interpretativo, se ha de advertir su impacto en el plano del obrar. Es que, en primer lugar, lo que se ve afectado es el ámbito de la formulación de los propios juicios y, desde ellos se puede acceder en seguida al ámbito del obrar. Se ha considerado la noción ricoeuriana de la acción como un cuasi-texto, de modo que se advierte de este modo la necesidad de una hermenéutica que alcance también el ámbito del obrar humano (ver p. 182).

Ahora bien, como se está tratando en esta sección, lo propuesto en las líneas precedentes tiene validez al momento de atender al propio obrar y al del otro. Ello da lugar a la consideración ético-política del obrar humano. La actuación singular, el proyecto personal de vida, no puede ser planteado en forma aislada; solamente tiene sentido pensado en relación con un 'nosotros'. En el nosotros, se encuentra el yo, el tú, e incluso el él. Ricœur

ha propuesto que la intencionalidad ética está vinculada con la vida buena con y para otros en instituciones justas (ver p. 186 ss.).

La alteridad que se pone de relieve cada día más en las sociedades plurales del presente, constituye un desafío para ‘encontrar juntos porciones de sentido en común’ (ver p. 205). No se trata del relativismo del sin sentido. El hallazgo de esas porciones de sentido en común, ha de transformarse en un desafío humano que, sin duda, implica gran esfuerzo. No es la imposición, ni la arbitrariedad. Solamente el diálogo crítico que busca efectivamente la construcción de un nosotros, ha de verse como un camino posible. En este sentido resulta muy importante un abordaje meta-competencial, propio de las ‘Competencias semánticas’. (Ver p. 208 ss.)

El punto de llegada de todo esfuerzo de construcción social, se ve reflejado en la experiencia que tiene lugar al advertir el diálogo como una fiesta (ver p. 210). La posibilidad de celebrar en común, con quienes son diversos, pero con quienes resulta posible construir un nosotros; esto también requiere de unas competencias propias.

Resultados frente a la Hipótesis 3

En el recorrido expuesto en las páginas precedentes se ha desarrollado la noción de ‘Competencia semántica’, ella se ha propuesto en torno a unas notas distintivas que se presentan en el cuadro que sigue:

Competencias semánticas...	
-	Meta-competencias, en tanto competencias genéricas de alto nivel, orientadas a integrar las competencias genéricas y específicas ya alcanzadas;
-	Implican pericia para urdir el tejido de significaciones latentes entre las competencias específicas y genéricas que hacen al tránsito por los estudios superiores, en el marco de un proyecto personal de vida;

-	Requieren pertinencia para cuestionar críticamente los saberes disciplinares, dando lugar a la revisión de los fundamentos y a los problemas hermenéuticos intrínsecos a los propios procesos de comprensión;
-	Orientan hacia el otro y hacia lo otro, advirtiendo el peculiar lugar que la mediación dialógico-lingüística implica;
-	Incluyen la capacidad de autoevaluar las propias posibilidades y limitaciones; pudiendo, desde allí, conducir su propio proceso formativo en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Cuadro 8 - Competencias semánticas – Fuente: Elaboración propia

La tercera hipótesis de esta investigación es que: **Resulta pertinente el desarrollo de unas Competencias semánticas que atiendan a los procesos hermenéuticos requeridos para que una persona pueda dar significado legítimo a sus experiencias de vida.** El cuadro precedente donde se sintetizan las notas principales que definen las ‘Competencias semánticas’ pone en evidencia la corroboración de la hipótesis formulada. Ya se ha discutido que la cualidad ‘meta-competencial’ a la que aquí se alude refiere de modo específico al papel integrador que se proponen las Competencias semánticas. Esto implica, promover situaciones formativas que estimulen la síntesis y la integración de las diversas competencias (genéricas y específicas) que se promueven en los trayectos de formación superior. La referencia a un ‘tejido de significaciones latentes’ remite, al paso ya indicado, del ámbito de la significatividad (en clave lingüística o cognitiva) al sentido, como nota distintiva donde se funda un proyecto personal de vida. Como parte de ese itinerario de significatividad y sentido, las Competencias hermenéutico-semánticas, han de apuntar a la revisión crítica de los fundamentos, tanto de las disciplinas que se estudian como de otros supuestos que guarden relación con ello. Aquí se alude a la tensión que surge del estudio hermenéutico que repara en las posibilidades lingüísticas con que dispone el ser humano para acceder a la realidad, frente a la capacidad de decir que tiene ‘el otro’ y ‘lo otro’ a partir de su constitución ontológica y la alteridad existente entre intérprete e interpretado. En la coyuntura ‘compleja’ de los tiempos actuales, prescindir de una consideración hermenéutica

en el tránsito por los estudios universitarios implica un tipo de ‘conocimiento ingenuo’, debido a la no adecuada problematización de una cuestión central como es: desde dónde las personas acceden a la realidad. En este sentido se ha hablado de ‘cuestionamiento crítico’ de los saberes disciplinares.

Para dar ‘significado legítimo a las experiencias de vida’ una persona necesita dedicar parte de su formación a trabajar los modos en que se dota de significatividad y sentido a tales experiencias. En algún punto este tratamiento requerirá indagar cuestiones propiamente hermenéuticas, pero en otros implicará fundamentalmente integrar competencias específicas y genéricas propias de su trayecto formativo. Sea como fuere, las Competencias semánticas se orientan hacia unos procesos donde han de poder legitimarse las significaciones que un estudiante alcanza. Se ha tratado más arriba acerca de las propuestas que al respecto sugieren los autores estudiados.

Finalmente, las Competencias semánticas ponen atención en la actitud de autoevaluación como un rasgo (auto) crítico fundamental en el marco de una educación centrada en el protagonismo del estudiante y como motor que impulse actitudes de aprendizaje a lo largo de la vida.

Lo que se acaba de sintetizar sumariamente da cuenta de la adecuada corroboración de la Hipótesis 3. En el siguiente apartado de ‘Conclusiones y discusión’ se propondrán ámbitos de impacto y algunos temas abiertos a futuras investigaciones donde se expresan caminos viables para pasar de la postulación y definición de esta nueva noción a su manera de implementación práctica en los diseños pedagógicos de la educación superior.

Conclusiones y discusión

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En estas páginas finales, se propone una discusión de síntesis que permita arribar a algunas conclusiones. Ello se realiza siguiendo tres consideraciones: en primer lugar se retoman las hipótesis y los objetivos propuestos y se revisa en qué grado han podido alcanzarse. Luego se considera el impacto que las 'Competencias semánticas' pueden tener en la formación superior y, finalmente, se proponen algunos temas abiertos a futuras investigaciones.

4.1. Balance de la tesis frente a las hipótesis

Se ha de proponer en esta sección un balance relativo a la verificación de cada una de las hipótesis sostenidas en este trabajo.

Elas son:

- 1) HIPÓTESIS 1. Existe un desfase entre la dinámica social 'compleja' que caracteriza la vida humana actual y las competencias que los sistemas educativos se proponen desarrollar para brindar respuestas a la altura de dicha coyuntura.**

La Hipótesis 1, ha servido de marco referencial para la presente investigación. Se han presentado en las primeras páginas de esta tesis las razones que han suscitado el problema que se ha procurado atender. Se han señalado, desde diversas perspectivas, los rasgos 'complejos' que caracterizan el ingreso al siglo XXI.

Por una parte se han señalado algunas cuestiones de índole sociológicas, como ser los cambios en torno a la noción de 'sociedad' lo que implica una transformación de fondo en relación al lugar que ella ocupa en la configuración de la identidad de las personas. Del modelo tradicional por la cual un sujeto desarrollaba su vida en un poblado o ciudad, abrevando de sus costumbres y formas de vida local; se ha pasado, en corto plazo, a una concepción de 'aldea global', donde las personas se ven afectadas por las idiosincrasias de

culturas lejanas, pero en ocasiones, percibiéndolas como cercanas. En este sentido la revolución tecnológica, especialmente en el campo de las comunicaciones (TV, telefonía, Internet) potencian estos encuentros interculturales. Estos procesos son de gran valor, en cuanto logro humano, pero al mismo tiempo, su impacto sobre la vida de las personas es un factor todavía poco estudiado y escasamente atendido, en especial por su contemporaneidad.

En particular se han visto referencias a los efectos que ello manifiesta en términos de relaciones sociales. Un elemento constitutivo de este proceso son las migraciones que se ven facilitadas por el desarrollo de diversos medios de transporte. Los encuentros con personas diversas, por sus orígenes, costumbres, culturas, no suele resultar una tarea fácil de transitar.

En este mismo escenario se han considerado también, los efectos que ello ha tenido sobre los sistemas educativos. Con seguridad la nota más trascendente en las últimas décadas ha sido la búsqueda de mayor inclusión escolar. Esto resulta un dato muy relevante, pero junto con él es necesario reconocer que los sistemas educativos se han descubierto a sí mismos incapaces de atender a las demandas de los estudiantes. La razón de dicho desencuentro, en términos generales, tiene que ver con la conservación de esquemas tradicionales destinados a menos alumnos, que aún siguen proponiéndose, con modestos ajustes, a grandes masas de estudiantes. A ello se suman los vertiginosos cambios sociales y científico-tecnológicos que caracterizan estas últimas décadas. Con estas preocupaciones los Estados y los Organismos internacionales han promovido diversas 'reformas' educativas. Una de ellas, que ya lleva aproximadamente unos quince años de implementación, ha sido el diseño un modelo educativo orientado hacia el desarrollo de competencias, poniendo énfasis en el papel protagónico de los estudiantes.

En este escenario se sitúa la Hipótesis 1 y a lo largo del análisis propuesto en la sección 3.1. de esta tesis se ha expuesto con detalles, por una parte, la noción de 'competencia académica' y seguidamente una serie de 'temas abiertos' frente a este

modelo. En el apartado 'Resultados frente a la Hipótesis 1', se han dado las razones relativas al postulado 'desfase' entre lo que se presenta como demanda social actual y los diversos aspectos atendidos por las competencias genéricas en los modelos estudiados. Sintetizando lo ya tratado, el referido 'desfase' guarda relación con el hecho de que la formación centrada en el desarrollo de competencias, ha de atender a las necesidades del estudiante para que éste se involucre desde su 'propio proyecto personal', siendo ese al marco desde el cual 'sepa qué hacer' ante desafíos y problemas cambiantes, como los que pueden presentarse en el ámbito académico, profesional o vital; y frente a lo cual ha de 'asumir sus responsabilidades'. También la formación centrada en el desarrollo de competencias ha de tematizar el problema de 'saber ser y saber estar' en diversas 'situaciones de la vida'. Todo ello se refiere, en otro lugar, como competencia para 'saber vivir' y como 'integración de las propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesional'. También se hace referencia a la 'satisfacción de las necesidades personales', la actitud ética, la 'capacidad de decisión y actuación personal', hechos que han de concurrir en un cierto tipo de 'éxito en la vida'.

Se ha puesto de relieve que las Competencias genéricas propuestas en los modelos analizados, por sí mismas y en forma aislada, no se orientan a la atención de esos aspectos considerados a la hora de definir la noción de Competencia académica. Con todo ello puede verse corroborada la Hipótesis 1.

Como se ha notado en la sección 3.3. la postulación de la noción de 'Competencia semántica', bajo su descripción metacompetencial procura atender estos desfases intentando satisfacer los aspectos que aquí se señalaban como no atendidos en los modelos precedentes, en particular a la hora de incluir de modo central la atención en torno a los procesos de interpretación y comprensión humanos, bajo una perspectiva existencial. Este tema se profundiza en el abordaje de la siguiente hipótesis de trabajo.

2) HIPÓTESIS 2. La Hermenéutica, en tanto disciplina filosófica, es el ámbito apropiado para reflexionar sobre cuestiones relativas al problema de la comprensión e interpretación y las relaciones que ello guarda con la significatividad existencial.

En el apartado ‘Tratamiento de la Hipótesis 2’ se han desplegado una serie de temas que surgen del estudio de la Hermenéutica filosófica tratada por Gadamer y Ricœur, en torno a la noción de ‘comprensión’. El abordaje realizado allí bajo la metodología cualitativa del análisis de contenido ha sido exhaustivo, como dan prueba de ello los Anexos 4, 5, 6, 7 y 8 donde se recoge el material procesado.

A modo de síntesis, reconstruyendo los esquemas ya presentados se ha visto que:

<p>El problema de la comprensión, pudo abordarse bajo las siguientes categorías...</p>
<p>La comprensión humana en perspectiva ontológica</p>
<p>Ello implicó el tratamiento de...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Círculo hermenéutico • Pre-estructura de la comprensión • Pre-juicios • El problema de la legitimidad de los prejuicios • Lo otro en su alteridad • Lo heredado por medio de la cultura y la tradición. Su autoridad. • La incidencia de la historia sobre los procesos de comprensión. La historia efectual. • La metáfora gadameriana de los horizontes • La comprensión como fusión de horizontes • El diálogo y la fusión de horizontes

La comprensión humana como proceso lingüístico
<p>Ello implicó el tratamiento de...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobre el lenguaje. • Semántica del discurso. • Discurso e interpretación. • Discurso y referencia. • Discurso y producción de sentido. • La estructura del discurso. Acontecimiento y fijación. • La metáfora
La comprensión humana como un proceso que afecta a la persona humana
<p>Ello implicó el tratamiento de...</p> <ul style="list-style-type: none"> • El momento de la aplicación. • Textos y cuasi-textos. • Hermenéutica y teoría de la acción humana. • El plano ético. • Persona y proyecto personal. • El problema de la significatividad vital. • Persona y diálogo • El diálogo como juego. Aletheia. • Ética. Sabiduría. Phronesis. • La apertura a un nosotros político. • El problema de la significatividad social. • El diálogo como fiesta.
La comprensión humana como una cuestión central en los procesos educativos
<p>Ello implicó el tratamiento de...</p> <ul style="list-style-type: none"> • La búsqueda humana de 'sentido' • El papel de las instituciones educativas y de la formación superior

Cuadro 9 - Síntesis análisis de cuestiones hermenéuticas – Fuente: elaboración propia

Recogiendo estas cuestiones, en la sección ‘Resultados frente a la hipótesis 2’ se ha puesto de relieve la pertinencia de la Hermenéutica filosófica como ámbito apropiado para tratar el problema de la comprensión y el sentido, como notas humanas. Ya se indicó en aquellas páginas que: *Ubicando el análisis efectuado a partir de las nociones hermenéuticas en el contexto educacional y sintetizando lo tratado hasta aquí, puede advertirse que, al considerar la acción educativa como nota propiamente humana y advertir su alcance más general, lo educativo se constituye como el ámbito donde cada persona puede esclarecer el sentido y la razón última de su existencia, tarea que se desarrolla a lo largo de toda la vida. Se trata de una experiencia subjetiva, pero mediada socio-culturalmente.* Este modo de asumir lo educativo reclama, como es propio de la Pedagogía, la asistencia de otras disciplinas que puedan efectuar su aporte específico. Lo tratado en esta parte de la presente investigación puede tomarse como la aportación específica que la Hermenéutica filosófica puede efectuar a las ‘Ciencias de la educación’, con relación a cuestiones tan importantes para el ser humano como son: la comprensión (como nota ontológica que define lo propiamente humano), el lenguaje (como modo de acceso a la realidad) y el sentido (en cuanto síntesis que posibilita la acción humana libre).

3) HIPÓTESIS 3. Resulta pertinente el desarrollo de unas Competencias semánticas que atiendan a los procesos hermenéuticos requeridos para que una persona pueda dar significado legítimo a sus experiencias de vida.

Como se ha expuesto en el apartado ‘Resultados frente a la Hipótesis 3’ hay motivos suficientes para postular que las Competencias semánticas, en el ámbito de la formación superior, han de completar e integrar aspectos relevantes demandados por la educación en el siglo XXI.

En este balance final sobre los logros alcanzados en esta tesis, se advierte que la verificación de la Hipótesis 3, permite concluir que la presente investigación ha alcanzado la meta innovadora que se había propuesto, al poder articular un nuevo concepto –las Competencias semánticas-, aplicable en el campo pedagógico, a partir de unos

fundamentos filosóficos. Se estima que con ello se realiza un aporte específico a la reflexión académica contemporánea que se ocupa sobre los problemas educativos en la coyuntura presente.

Como se discutirá más abajo, esta tesis se ha propuesto fundamentar una noción pedagógica y sobre ello se ha concentrado; sin embargo, a partir de esta nueva situación quedan abiertas diversas líneas de trabajo e investigación a los efectos de implantar en términos pedagógico-didácticos estas Competencias.

4.2. Resultados alcanzados frente a los objetivos propuestos

En esta sección se realiza una valoración del alcance logrado en función de cada uno de los objetivos generales que se habían propuesto. En el Anexo 2, se realiza una consideración relativa al modo en que fue tratado cada uno de los objetivos específicos-metodológicos que guiaron el trabajo de investigación.

OBJETIVO 1: Identificar en la Hermenéutica filosófica, cuestiones de interés para los tópicos de esta investigación, a los efectos de realizar sobre ellos un tratamiento cualitativo exhaustivo.

Esta indagación que se ha propuesto estudiar sistemáticamente algunos de los aportes que la Hereméutica filosófica de Gadamer y Ricoeur pueden ofrecer para una reflexión filosófica sobre la educación, se ha originado bajo la certeza de que los potenciales hallazgos en este campo serían muy fecundos. Esta seguridad estaba anclada en el interés común, tanto para la Hermenéutica como para la Pedagogía, en torno al problema de la comprensión humana.

La recopilación y lectura de la obra de estos filósofos ha sido un trabajo intenso y extenso -por el tiempo que ha implicado- pero de mucho provecho. Se ha advertido la amplitud de asuntos por ellos tratados y, en este sentido, como proponía este primer objetivo de trabajo, la tarea se orientó a identificar aquellas obras que, por su tratamiento, resultaran especialmente cercanas a esta indagación. En la bibliografía se citan todos los

textos consultados como fuentes de este trabajo, es decir, las obras de Gadamer y Ricœur. Allí puede apreciarse ese abanico de temas y, al mismo tiempo, la convergencia en común sobre algunos de ellos.

También, en la etapa inicial de la investigación, ocupó un lugar preponderante la definición de una metodología pertinente para llevar adelante la investigación. Es un lugar común que, en trabajos de este tenor -propios del ámbito filosófico-, el abordaje resulte ser teórico-especulativo, obteniendo su rigurosidad en función de la línea argumental sostenida. Sin embargo, en el marco del programa de investigación donde se ha desarrollado esta indagación, se propuso aplicar alguno de los enfoques metodológicos propios de las Ciencias Sociales. Como resultado de una primera etapa centrada en la valoración de diversas modalidades metodológicas, se advirtió que, en función de los objetivos perseguidos, resultaba oportuno adoptar una metodología cualitativa de análisis de contenido. Las razones de ello han sido tratadas en la sección “Metodología”.

Decidido el enfoque metodológico, entonces todas las fuentes disponibles de los autores a estudiar se constituyeron en la ‘población’ a ser indagada y, por su extensión, ello llevó a fijar criterios para definir una ‘muestra’ oportuna que, en este caso estuvo circunscripta a once obras de Gadamer y Ricœur. Ya se han formulado en otro lugar detalles acerca del volumen –páginas, citas, códigos, networks, mapas conceptuales, etc.- trabajado.

Resulta relevante comentar aquí que la aplicación de esta metodología, en cierto modo innovadora para este tipo de indagaciones, ha resultado muy pertinente. Su aplicación ha garantizado el tratamiento exhaustivo de la muestra estudiada. De cada obra se extrajeron citas relevantes por su contenido. A cada una de ellas se le aplicaron códigos que vinculaban a cada cita con los conceptos que en ella estaban aludidos. El recurso a un software pertinente ha facilitado la elaboración de networks que permitieron visualizar nexos conceptuales. Luego de codificar todas las obras, se estructuraron los códigos disponibles en familias de códigos. Al interno de cada una de estas familias de códigos se ha llevado a

cabo el análisis conceptual, mediante la elaboración de mapas conceptuales que fueron reelaborándose dinámicamente a medida que el estudio avanzaba. Para llevar adelante el análisis de las relaciones conceptuales, esta metodología de trabajo, ha permitido comparar todas las citas de ambos autores que habían sido asociadas a cada código, de manera que se ha podido alcanzar una visión detallada respecto al modo en que cada uno de los filósofos trataron cada asunto en su obra.

Los mapas conceptuales de cada familia de códigos, han presentado la particularidad de tener algunos conceptos en común, de modo que ello ha permitido configurar una red que ha alcanzado la totalidad de las nociones involucradas. La reflexión lograda en esta etapa del trabajo de investigación ha dado lugar a la redacción de la sección 'Tratamiento de la Hipótesis 2'.

OBJETIVO 2: Realizar un inventario de categorías hermenéuticas que puedan implicar un valor agregado en el tratamiento de las Competencias genéricas.

Al momento del 'Planteamiento del problema' en las primeras páginas de este trabajo, se ha expresado que, frente a la coyuntura social que caracteriza a estas primeras décadas del siglo XXI, resulta necesario ampliar el campo de las Competencias genéricas, incluyendo a aquellas que se ocupen del específico problema de la comprensión y de la interpretación, habida cuenta de la complejidad que caracteriza al momento actual y el impacto que ello tiene sobre lo concerniente a los procesos de significación y sentido. En aquellas primeras páginas, se nombraron autores y corrientes que se han planteado cuestiones referidas a estos temas y, allí se esbozaron las primeras razones por las cuales se entendía que la Hermenéutica filosófica, podía efectuar su aporte específico frente a las mismas. De ahí que ya, desde los albores de esta investigación, quedó planteada la intención de indagar las nociones que la Hermenéutica podría aportar al respecto.

Frente a este segundo objetivo se ha desarrollado la mayor parte de la presente investigación y se ha desplegado el minucioso tratamiento cualitativo para el estudio de las fuentes bibliográficas.

Luego de considerar los aportes de diversos autores se optó por concentrar el estudio en la obra de Gadamer y Ricœur. Definida la 'población' se realizó un primer tratamiento de sus obras y, dada su extensión, se seleccionó la 'muestra' a la que se le aplicaría el tratamiento cualitativo, mediante la aplicación de unos criterios definidos (macrotemas). Las once obras estudiadas permitieron cristalizar lo propuesto en este segundo objetivo de trabajo. El aludido 'inventario de categorías hermenéuticas' implica, en el marco de las tareas realizadas aquí, la totalidad del proceso de 'análisis de contenido', es decir, desde la selección de las citas y su codificación, el análisis detenido de esas referencias, los hallazgos de las relaciones significativas, la estructuración de las 'familias de códigos' y los mapas conceptuales. Como resultado de ese trabajo, se han organizado los cuatro ejes desarrollados en la sección 'Tratamiento de la Hipótesis 2', al tratar lo concerniente a:

- La comprensión humana en perspectiva ontológica,
- La comprensión humana como proceso lingüístico,
- La comprensión como proceso que afecta a la persona humana, y
- La comprensión como cuestión central en los procesos educativos.

El conjunto de las nociones recogidas en esta parte del trabajo, constituyen un cuerpo teórico capaz de implicar un valor agregado para las Competencias genéricas, como se ha aludido en diversas secciones de este escrito. En su conjunto, las nociones articuladas allí a partir de los aportes de Gadamer y Ricœur, se han seleccionado por su estrecha vinculación con cuestiones de interés educativo, como se ha referido a lo largo de aquellas páginas.

Sobre la base de este estudio de las obras hermenéuticas, se apoya la consecución del siguiente objetivo de esta tesis que se orienta hacia la formulación de la noción de 'Competencias semánticas', como aporte innovador del presente trabajo.

OBJETIVO 3: Postular el marco teórico para las “Competencias semánticas”, justificando el alcance de estas.

Como se indica en el tercer objetivo rector de este trabajo de investigación, la pretensión del mismo alcanza a la postulación y justificación de la noción de ‘Competencias semánticas’. Esto se ha desarrollado en la sección homónima.

En esa sección, retomando el análisis de ‘competencia académica’, valorando sus potencialidades y también atendiendo las discusiones suscitadas en torno a ello; se procuró una presentación cuidada respecto a la innovación propuesta. Ello implicó: en primer lugar señalar cuál es la noción aludida. En este apartado se convocó a diversos autores que han permitido delinear entre otros aspectos, qué se ha de entender al referir a una ‘metacompetencia’, ya que este es uno de los rasgos bajo los cuales han sido presentadas las ‘Competencias semánticas’. Otros aspectos relevantes a la hora de caracterizar la nueva noción, han sido aquellos que guardan relación con temas tales como: la formación para la vida, el aprendizaje orientado hacia la comprensión, el diálogo como actitud vital.

En segundo lugar se ha argumentado acerca de la denominación ‘Competencias semánticas’, y en este contexto se ha conceptualizado la nueva noción bajo una serie de rasgos propios. Las ‘Competencias semánticas’, se caracterizan por:

- Ser Meta-competencias, en tanto competencias genéricas de alto nivel, orientadas a integrar las competencias genéricas y específicas ya alcanzadas;
- Implican pericia para urdir el tejido de significaciones latentes entre las competencias específicas y genéricas que hacen al tránsito por los estudios superiores, en el marco de un proyecto personal de vida;
- Requieren pertinencia para cuestionar críticamente los saberes disciplinares, dando lugar a la revisión de los fundamentos y a los problemas hermenéuticos intrínsecos a los propios procesos de comprensión;

- Orientan hacia el otro y hacia lo otro, advirtiendo el peculiar lugar que la mediación dialógico-lingüística implica; e
- Incluyen la capacidad de autoevaluar las propias posibilidades y limitaciones; pudiendo, desde allí, conducir su propio proceso formativo en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En tercer lugar se han formulado las 'Necesidades y alcances' que caracterizan a este nuevo tipo de competencias. Y en relación con ellos se ha desarrollado una serie de apartados tendientes a justificar el campo de las 'Competencias semánticas', ellos han sido: Sujetos capaces de dar significado, el problema antropológico del sentido vital, las relaciones desde la alteridad, la contextualización lingüístico cultural, la actitud dialógica, otras expresiones lingüísticas (como la experiencia estética), el posicionamiento crítico, la novedad posible (referido al campo de la creatividad y la significación) y la dimensión socio-política.

A lo largo de la exposición de los temas recién referidos, se han formulado las vinculaciones oportunas al desarrollo de los conceptos de la Hermenéutica filosófica que se han expuesto previamente, bajo la intención de brindar respaldo conceptual a la propuesta elaborada.

Por lo expuesto puede advertirse que los tres objetivos generales que han servido de marco para esta investigación han sido alcanzados. Sin embargo cabe realizar una aclaración final. Toda esta investigación se encuadra en el ámbito de la filosofía de la educación, por lo cual, si bien se ha pretendido atender a situaciones concretas tomadas de la praxis educativa, lo que se ha propuesto es reflexionar críticamente sobre el impacto de la formación en torno al desarrollo de competencias y enriquecer su alcance generando un concepto innovador a la luz de algunas lagunas o ámbitos formativos no explícitamente tratados. De modo que *el propósito final de esta indagación ha sido dar lugar a la noción de*

las 'Competencias semánticas', justificando su necesidad y alcance. Se ha procurado presentar, de un modo descriptivo, su interacción con las competencias genéricas y las competencias específicas, pero se ha insistido en su carácter de metacompetencias, concepto, éste último, que se ha encontrado tratado en diversas publicaciones.

En el siguiente apartado, en el marco de estas discusiones finales, se realizan algunas propuestas del impacto que las 'Competencias semánticas' pueden tener en la formación superior. Sin embargo lo allí propuesto tiene un carácter ejemplificador y se propone solamente ayudar a advertir el alcance de esta nueva noción. En el último apartado de estas conclusiones, se proponen algunos temas abiertos a futuras investigaciones, ya que se estima que, gestado el concepto (que ha sido el propósito de esta investigación), para que este llegue a tener un impacto real en la vida académica se requerirá continuar y ampliar diversas líneas de investigación, tendientes a efectivizar su implementación.

4.3. Propuestas de impacto de las Competencias semánticas

Lo que se presenta en esta sección excede los objetivos planteados para esta investigación pero tiene por finalidad manifestar, en algunos ejemplos concretos, de qué modo la noción de 'Competencias semánticas' puede verse asumida, trabajada y propuesta a los estudiantes en el ámbito de los estudios superiores.

Tomando como referencia los mapas de competencias que se utilizan a los efectos del diseño curricular de las titulaciones y, del enfoque general por el cual las Facultades articulan sus planes en el marco de los tres ciclos característicos del EEES, ha de advertirse que las 'Competencias semánticas' han de poder proponerse, en modos diversos, en cada uno de los tres ciclos.

De modo especial las 'Competencias semánticas' han de verse presentes propiamente en el tercer ciclo, ya que se estima que en esas circunstancias el estudiante ha de cristalizar una síntesis que ponga de relieve diversos elementos tratados a lo largo de toda su formación. Pero en verdad, el alcance dinámico de las 'Competencias semánticas' podrá

verse reflejado en cada uno de los ciclos. Existen ciertos momentos o situaciones que pueden resultar privilegiadas al respecto. Las líneas que siguen se proponen ofrecer algunos ejemplos, solamente para expresar mejor el alcance de lo que las 'Competencias semánticas' implican.

Dado que estas consideraciones son generales y no están referidas al ámbito particular de ciertas disciplinas o facultades, el alcance de lo que aquí se propone es necesario contextualizarlo en el marco de cada titulación en particular.

Como se ha expresado a lo largo de estas páginas, ciertas cuestiones hermenéuticas, pueden requerir un tratamiento explícito. Por ejemplo, algunas nociones de orden propiamente hermenéutico-filosófico que lleven a presentar a los estudiantes la importancia de temas específicos como se ha mencionado en torno a los conceptos de comprensión, de los pre-juicios y su legitimación, del círculo hermenéutico, de la actitud dialógica, del lugar particular que implica lo lingüístico para el ser humano, etcétera.

Además hay otros asuntos que también fueron tratados aquí y que requieren su explicitación, como por ejemplo: destacar la importancia de vincular la educación superior con un proyecto personal de vida y, en este marco, asignar un lugar específico al reconocimiento del otro en su alteridad, a la dimensión ética y política de la propia vida, por poner algunos casos.

Dependiendo del plan de estudios diseñado, algunos de estos temas seguramente han de estar considerados; mientras que en otros quizá resulta oportuno preguntarse de qué modo, en qué momento y bajo qué circunstancias se los puede proponer.

Las 'Competencias semánticas' pueden encontrar un espacio propio, en ciertas situaciones que caracterizan la dinámica de los estudios superiores, como por ejemplo:

El **trabajo colaborativo** es un enfoque que ocupa un lugar de preferencia en el abordaje de diversas materias o asignaturas. En la aplicación de esta metodología generalmente se ven involucradas algunas competencias genéricas, dependiendo del

diseño curricular de la carrera. Enfatizando un tratamiento 'meta-competencial', los espacios de trabajo colaborativo pueden resultar un ámbito fecundo para las 'Competencias semánticas'.

La realización de **trabajos de campo**, donde los estudiantes tienen ocasión de diseñar investigaciones cualitativas o cuantitativas, que les involucra en forma directa con personas o circunstancias particulares, puede resultar otro espacio oportuno para las 'Competencias semánticas'.

Las **actividades de intercambio y movilidad interuniversitaria**, son también un campo fecundo para la contrastación de lo propio con lo ajeno, el posicionamiento en perspectivas culturales diversas, el ejercicio de procesos de comunicación en lenguas extranjeras, la aplicación de las competencias genéricas y específicas ya alcanzadas en escenarios nuevos; todo ello, es ejemplo de un ámbito de síntesis que puede realizar aportes significativos en la formación profesional y en la definición del proyecto personal de vida.

Dependiendo del tipo de titulación de que se trate, puede resultar valioso que el estudiante encuentre ocasión de realizar **materias optativas o seminarios** que se vean orientados hacia la **escritura de una síntesis** que permita plasmar el grado de apropiación que su autor ha alcanzado en relación con una cuestión determinada y su impacto socio-político. Ya se ha tratado en detalle las complejidades que se hallan implícitas en un proceso de escritura, resultando un buen ejercicio de práctica hermenéutica.

En determinado momento de los estudios superiores, quizá en el marco del segundo ciclo, puede resultar pertinente la configuración de **grupos de cuestionamiento crítico**, orientados hacia una revisión epistemológico-ontológica de los fundamentos disciplinares implicados en su titulación. Un enfoque de este tenor ha de dar lugar a procesos de pensamiento crítico maduro, de trabajo en común con colegas frente a temas de abordaje complejo, a una revisión de la propia disciplina y del sitio que el mismo estudiante adopta

frente a ella, a la revisión respecto a lo que ese tipo de saberes aporta a la sociedad, al grado de responsabilidad personal asumido en esa práctica profesional, entre otros temas.

También puede ser un sitio oportuno para el abordaje de las ‘Competencias semánticas’ los espacios que se dedican para trabajar en proyectos que implican la **responsabilidad social personal y universitaria**. En este contexto, dependiendo de la dinámica que se proponga pueden asumirse muchas de las cuestiones de interés en este trabajo.

La vida universitaria procura ser abierta a una **comunidad intercultural**. Bajo este criterio, pueden verse dispuestas una gran cantidad de actividades académicas en el contexto de las ‘Competencias semánticas’, en particular, toda vez que se susciten espacios de intercambio lingüístico, de tradiciones e historias regionales. Estas situaciones son muy enriquecedoras porque son portadoras de posicionamientos, en muchos casos, muy diversos y, quizá, hasta antagónicos, lo que pone en situación a los interlocutores de ejercitar diversas ‘Competencias semánticas’.

La experiencia del **Prácticum** ha de considerarse como una instancia de particular interés para abordar este tipo de meta-competencias en tanto que se trata de una instancia que pretende alcanzar la integración y síntesis de múltiples competencias específicas y genéricas, posibilitando su concreción en el contexto de unas prácticas específicas. Quizá con menor grado de pretensión pueden implicar una situación similar las **pasantías profesionales** que en determinadas titulaciones se ofertan como parte misma de los estudios o en forma opcional. También en ellas el practicante se encuentra en un contexto que potencia la síntesis de las competencias trabajadas, la contrastación entre la experiencia laboral y el proyecto personal de vida, el ejercicio de conductas ético-políticas, entre otras cuestiones.

La **investigación y escritura de una tesis doctoral**, también ha de ubicarse en el marco de las situaciones académicas propicias para el desarrollo de las ‘Competencias

semánticas'. En ella se ponen en juego todas las competencias trabajadas durante los tres ciclos de la formación superior, agregándose un cúmulo de motivaciones, una buena dosis de autonomía del investigador y un conjunto de cuestiones hermenéuticas vinculadas con los procesos de interpretación y de escritura, tal como se ha tratado más arriba.

En este contexto de las 'Competencias semánticas' pueden incluirse también un buen número de **actividades de voluntariado** que suelen promoverse en el contexto universitario, que posibilitan a los estudiantes la crítica y el compromiso ético-social, la aplicación de sus competencias profesionales al servicio de otros y la contrastación del propio proyecto personal.

En el campo de las competencias genéricas se desarrolla el ejercicio del **liderazgo y el trabajo en equipo**. En la medida en que esas competencias se vinculan con otras y se abren a los problemas hermenéuticos a las que se ven estrechamente vinculadas, a la hora del diálogo y el entendimiento recíproco, se pueden ver también allí, acciones enmarcadas en el ámbito de las 'Competencias semánticas'.

Como puede apreciarse las posibilidades de abordaje de las 'Competencias semánticas' son múltiples. Como se ha visto, el propósito de esta investigación se circunscribe a postular el lugar que ellas requieren en una formación superior que quiera dar respuesta a las demandas del momento presente. Excede a este trabajo tratar las modalidades propias para su concreción o su evaluación, pero lo que aquí se ha expuesto tiene por cometido dejar abierta la cuestión.

4.4. Temas abiertos a futuras investigaciones

Para finalizar la discusión propuesta al acabar esta investigación, se exponen aquí algunos temas abiertos, que pueden suscitar líneas de investigación futuras. Como se ha dicho más arriba, esta indagación se propuso gestar la noción de las 'Competencias semánticas'. Se ha justificado la necesidad de cubrir un campo fundamental para la formación superior, en donde toda propuesta formativa se encuadre en procesos tendientes

a que las personas puedan integrar sus estudios en el marco de sus proyectos personales de vida y, en este plano, todo itinerario formativo tenga como meta principal potenciar la significatividad y el sentido.

A partir de aquí, la noción de ‘Competencias semánticas’ puesta a consideración de la comunidad académica, puede generar mayores y mejores reflexiones teóricas y además, penetrando en el campo propiamente pedagógico, didáctico y curricular, puede llevar adelante diversos causas para su implementación.

En el apartado anterior se ha procurado una serie de ejemplos que puedan ayudar a visualizar los ámbitos de aplicación de las ‘Competencias semánticas’.

En el marco de las sugerencias, ya que excede los propósitos de esta investigación, se ponen de manifiesto algunos temas abiertos como posibilidades para dar continuidad a este trabajo o suscitar otros nuevos:

1. En el plano teórico, se ha discutido en más de un lugar a lo largo de estas páginas cuestiones que en absoluto están agotadas y que se estiman muy relevantes para la hora actual. Temas como la noción de comprensión, enriquecida con los aportes de la Hermenéutica filosófica, han llevado a tratar el problema de la interpretación, del diálogo, de la alteridad, de la mediación lingüística, del proyecto personal de vida, por nombrar algunos. Muchos de estos temas ameritan ser incluidos en la agenda de las prioridades pedagógicas para la educación superior.
2. Las ‘Competencias semánticas’, se han presentado como ‘metacompetencias’. Aquí se han justificado las razones de esta caracterización. Sin embargo puede resultar de interés ahondar en este tópico, en particular en tiempos en donde la hiperespecialización, conlleva la incapacidad de síntesis integradoras que hagan viable la significatividad y el sentido en cuestiones profesionales y existenciales.
3. En el campo pedagógico, asumida la noción de las ‘Competencias semánticas’, resultará de interés definir estrategias didácticas para su aplicación en los centros

universitarios. Como se ha sugerido, por el carácter metacompetencial de ellas, resulta necesario estudiar de qué modo se pueden facilitar procesos tendientes a la referida integración y síntesis que posibilite la significación personal y social.

4. Puede resultar de interés incluir en la agenda de diversos programas interuniversitarios el tratamiento de las 'Competencias semánticas'. Ya se ha señalado como un potencial rasgo indentitario de la propuesta de ciertos centros de estudio, el trabajar explícitamente estas cuestiones que potencian la formación profesional universitaria en el marco de un proyecto personal de vida de cada estudiante. En ese escenario, pueden suscitarse líneas de investigación orientadas a aplicar un mecanismo de consulta para medir el impacto de la propuesta de las 'Competencias semánticas' en diversas Universidades.
5. Puede ser de interés investigar de qué modo la noción de 'Competencias semánticas' puede verse reflejada en los perfiles académicos profesionales y en los mapas de competencias que definen cada titulación.
6. Se han sugerido en el apartado anterior algunos ámbitos donde las 'Competencias semánticas' pueden tener mayor visibilidad. Se hizo referencia, entre otros a: el trabajo colaborativo, los trabajos de campo, las actividades de intercambio y movilidad interuniversitaria, los seminarios que generan producciones escritas, los grupos de cuestionamiento crítico, las actividades de responsabilidad social, los eventos que promueven la interculturalidad, el prácticum, las pasantías profesionales, la investigación y escritura doctoral, las actividades de voluntariado, el liderazgo, el trabajo en equipo y el emprendizaje. Cada una de estas modalidades de trabajo y otras, pueden generar líneas específicas de investigación orientadas, en el campo de la didáctica, a la implementación de las 'Competencias semánticas'.

7. Como se habrá advertido a lo largo de estas páginas y se ha hecho referencia en los apartados iniciales, esta investigación situada en el ámbito de la filosofía ha abordado cuestiones centrales del quehacer educativo. El desafío con ello asumido pretende ser una respuesta específica a la vista de la aludida 'complejidad' del tiempo presente. Se estima de gran valor el trabajo interdisciplinario que se oriente a abordar un problema desde los aportes de diversas disciplinas. Se refiere a esto aquí ya que se estima que resultará ampliamente provechosa la continuidad de ámbitos de investigación sobre 'Competencias semánticas' que se formulen bajo estas motivaciones metodológicas, donde podrían asumirse los aportes de la filosofía, la pedagogía, la psicología, la antropología, la sociología, las ciencias de la comunicación, por proponer algunos ejemplos.

Los tiempos que corren se presentan desafiantes y generan situaciones de perplejidad. Los desarrollos logrados en todos los campos del conocimiento son cada vez mayores, en cantidad y en especificidad. Las ciencias naturales (asociadas con la tecnología) indagan con intrepidez el mundo micro y macroscópico. También las ciencias sociales (apoyadas en diversas tecnologías) encuentran más ámbitos para investigar y teorizar. Los desarrollos y las demandas de las ciencias impulsan el trabajo de los tecnólogos.

La expansión del acceso a la formación básica y superior a nivel global, es también una de las variables que caracteriza al presente siglo y, es una excelente noticia que, al mismo tiempo, reclama respuestas que se encuentren a la altura de los desafíos del momento. Uno de los mayores retos es atender a los problemas de 'fundamento' que permiten a las personas alcanzar el 'sentido' que las cosas poseen y que la vida implica. Por ello se ha estimado en esta investigación que es fundamental desarrollar unas 'Competencias semánticas' en los estudios superiores que, tanto a estudiantes de ciencias

naturales como sociales, a artistas, a tecnólogos, a comunicadores sociales y a la ciudadanía en general, les posibilite integrar sus saberes y vivencias, tejiendo significaciones a partir de la apertura dialógico-lingüística necesaria para situar y ampliar sus percepciones, advertidos del límite y la finitud personal que ello conlleva y también, de las potencialidades que implican y que, solamente ayudados recíprocamente, resulta posible paliar unas y desarrollar otras. En la raíz del problema se encuentra el desafío de poder articular la formación profesional que los estudios superiores provee, en el marco del proyecto personal de cada sujeto y desde allí, a su vez, cada persona, implicada libre y responsablemente pueda realizar su aportación en la construcción de un 'nosotros' desde donde la convivencia humana pueda sustentarse.

Anexos

ANEXOS

Anexo 1. Desarrollo de Competencias en el EEES

Para poder contextualizar esta investigación y, en particular la expresión ‘desarrollo de competencias’, se dedica aquí algunas líneas a una presentación sumaria donde pueda advertirse, en qué sentido, esta noción educativa se ha asumido en el escenario europeo. El marco general es el denominado ‘Proceso de Bolonia’:

El Proceso de Bolonia se propone, entre otras cosas, facilitar la convergencia de los distintos sistemas de enseñanza superior hacia sistemas más transparentes basados en tres ciclos: licenciatura/grado, máster y doctorado.” (...) La Declaración de Bolonia puso en marcha el proceso del mismo nombre. Este proceso se propone crear un sistema de grados académicos fácilmente reconocibles y comparables, fomentar la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores, garantizar una enseñanza de gran calidad y adoptar una dimensión europea en la enseñanza superior” (Europa.eu²⁸)

El referido proceso tuvo inicio hacia finales de los años ochenta, en el marco de la celebración de la centenaria universidad italiana, decana de la vida universitaria mundial:

Con motivo del 800º aniversario de la Universidad de Bolonia, los rectores universitarios firmaron el 18 de septiembre de 1988 la *Magna Charta Universitatum*, en la que consideran que ‘el porvenir de la humanidad, al finalizar este milenio, depende en gran medida del desarrollo cultural, científico y técnico’. Las universidades contribuyen a forjar ese saber. Con motivo del 800º aniversario de la Universidad de París, los ministros responsables de la enseñanza superior de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido adoptaron, el 25 de mayo de 1998, la Declaración de La Sorbona. Dicha declaración se proponía armonizar el diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. Los ministros recordaron que ‘al hablar de Europa no sólo deberíamos referirnos al euro, los bancos y la economía, sino que también debemos pensar en una Europa del conocimiento’. La Declaración de Bolonia del 19 de junio de 1999 la firmaron 30 países europeos, entre ellos los 15 Estados miembros de la UE de la época (Austria, Bélgica, Alemania, Dinamarca, Grecia, España, Finlandia, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal, Suecia y Reino Unido) y los diez países que ingresarían en la UE el 1 de mayo de 2004 (Chipre, República Checa, Estonia, Hungría, Lituania, Letonia, Malta, Polonia, Eslovenia y Eslovaquia). Son igualmente firmantes Islandia, Noruega y la

²⁸ Bajo esta designación, se proporcionan a continuación algunas referencias tomadas del sitio web oficial de la Unión Europea. Las citas han sido tomadas en mayo de 2014.

Confederación Suiza, así como Rumanía y Bulgaria, Estados miembros de la UE desde el 1 de enero de 2007. Kazajstán se incorporó al Proceso de Bolonia en marzo de 2010.” (Europa.eu)

En la actualidad la Unión Europea sintetiza su intencionalidad, en los siguientes términos:

La Declaración de Bolonia es un compromiso voluntario de cada país firmante para reformar su propio sistema de enseñanza: esta reforma no se impone a los gobiernos nacionales ni a las universidades. Por lo que respecta a los Estados miembros de la Unión Europea (UE), el Artículo 165 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea estipula que la Comunidad ‘contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y completando la acción de éstos’.(Europa.eu)

En este concierto resulta relevante señalar que

No obstante, los Estados miembros conservan todas sus competencias sobre el contenido de la enseñanza y la organización de sus sistemas educativos, así como su diversidad cultural y lingüística. La acción de la Comunidad se propone: desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, en particular mediante la formación y la difusión de las lenguas de los Estados miembros; favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios; promover la cooperación entre los centros docentes; intercambios de información y experiencias sobre aspectos comunes a los distintos sistemas educativos de los Estados miembros. (Europa.eu)

El Proceso de Bolonia, ciertamente ha sido una prioridad que los países miembros han sostenido, mediante la celebración de los encuentros programados entre los Ministros de educación y los diversos organismos ejecutivos destinados a la puesta en ejecución del programa.

En el ánimo del referido proceso, se ha procurado establecer un ámbito para la convergencia, en materia de educación, para los países involucrados. Este se lo denomina ‘Espacio Europeo de Educación Superior’ (EEES).

Algunos de los principios básicos para la organización del EEES guardan relación con: propiciar la movilidad de los académicos e investigadores, del personal vinculado a las

universidades y de los estudiantes. Para ello, es necesario articular vías para el reconocimiento de las titulaciones y la posibilidad de articulación entre los planes de estudio, de modo que los estudiantes que transitan cualquiera de los tres ciclos, puedan realizar estancias en otros países que den lugar a experiencias de formación compatibles con las que contemplan los planes de estudios que llevan adelante en sus países de origen. Esto resulta viable, a partir de acordar que los logros perseguidos durante los procesos formativos, se expresen en un 'lenguaje' común. En este sentido se ha acordado que los resultados de los procesos de formación han de ser expresados en términos de aquello que una persona ha de ser capaz de realizar con competencia. Sobre este punto se aclara con más detalle más abajo. También se ha visto necesario que el sistema formativo del EEES requiere de mecanismos que den transparencia a los procesos académicos, de modo que la referida movilidad y cooperación interuniversitaria e internacional pueda resultar viable y posea garantía de calidad. En este contexto, resultó necesario, además, acordar una pauta de 'medición' para los procesos académicos, en torno al *European Credit Transfer System* (ECTS). Esta modalidad, que propone que cada uno de los procesos formativos (asignaturas, materias, módulos, titulaciones, ciclos), se determinen en créditos ECTS, incluye la novedad fundamental por la cual, los procesos de aprendizaje no se miden por las horas de clase destinadas a ello, sino por las horas que demanda al estudiante su proceso formativo (asistir a clases, lectura, trabajo entre pares, investigación, escritura de informes, prácticas de campo o de laboratorio, etc.). La finalidad de esta innovación está destinada a dotar de mejores posibilidades de comparabilidad a las propuestas que cada universidad desarrolla a la hora de llevar adelante sus propuestas académicas, en vista de posibilitar el intercambio y la movilidad en los procesos formativos. Sin embargo, lo más valioso se encuentra en la advertencia de que el verdadero proceso formativo lo desarrolla el estudiante, y por tanto, es en él en quien hay que centrar la atención. Resulta oportuno señalar aquí que, en otras regiones del mundo existen procesos similares, orientados a la convergencia en torno a las cuestiones aquí presentadas. Por ejemplo, en Latinoamérica, se

ha avanzado hacia el sistema de 'Crédito Latinoamericano de Referencia' (CLAR) (Tuning, 2013)

Como ya se señaló más arriba, resulta muy interesante resaltar que la procurada convergencia se basa en el reconocimiento de la autonomía de los países y de las universidades en materia del diseño de las propuestas académicas y los planes de estudio específicos. Sin embargo y con ese ánimo, se lleva a cabo el Proyecto *Tuning* en Europa.

Tuning en Europa implicó un gran reto para las instituciones de educación superior, ya que permitió la creación de un entorno de trabajo, para que académicos europeos pudieran llegar a puntos de referencia, comprensión y confluencia. Según la definición que se da de Tuning en el Informe Final de la Fase 2 del proyecto europeo, se entiende que 'En inglés, 'tune' significa sintonizar una frecuencia determinada en la radio; también se utiliza para describir la 'afinación' de los distintos instrumentos en una orquesta, de modo que los intérpretes puedan interpretar la música sin disonancias'. (Beneitone, 2008, p. 11)

Por lo que se deja ver, el Proyecto Tuning, resulta ser un marco apropiado para la búsqueda en común de la procurada convergencia para la educación superior europea. Allí, los participantes, se ocupan de analizar qué tipos de competencias han de caracterizar el perfil de los graduados de algunas disciplinas que se han tomado como testigos, a partir de la indagación de diversos actores implicados, como son los propios estudiantes, los graduados, los académicos y los ámbitos específicos donde se han de desempeñar los profesionales una vez que se hayan recibido.

Lo señalado hasta aquí en este apartado sirva de marco general para ubicar el estado de los procesos de formación superior donde se trabaja de modo prioritario en torno al desarrollo de competencias.

Para quien no se encuentre familiarizado con el referido 'Proceso de Bolonia', se detalla aquí una breve síntesis contextual, tomada del sitio oficial de la Unión Europea,

donde se describe sumariamente los aportes formulados por cada una de las reuniones celebradas bianualmente a los efectos del desarrollo comunitario del referido programa.

“El Comunicado de Praga (19 de mayo de 2001) añadió las siguientes acciones al Proceso de Bolonia: la formación continua, un elemento esencial del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) para aumentar la competitividad económica; la participación de los centros de enseñanza superior y los estudiantes; los ministros destacan la necesidad de que las universidades, las demás instituciones superiores y los estudiantes participen para crear de manera constructiva el EEES; el fomento de medidas encaminadas a hacer más atractivo el EEES entre los estudiantes tanto europeos como de otras partes del mundo. (...) En la Conferencia de Berlín (19 de septiembre de 2003), los ministros encargados de la enseñanza superior adoptaron un comunicado que integraba los estudios de doctorado y las sinergias entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación (EEI) en el Proceso de Bolonia. Destacaron la necesidad de la investigación, la formación en investigación y el fomento de la interdisciplinariedad para mantener y mejorar la calidad de la enseñanza superior y reforzar su competitividad. Recomendaron una mayor movilidad en los niveles doctoral y posdoctoral, y animaron a las instituciones afectadas a incrementar su cooperación en los ámbitos de los estudios doctorales y de la formación de los jóvenes investigadores. (...) El Comunicado de Bergen (19 y 20 de mayo de 2005) constató la realización de progresos significativos en relación con los objetivos del Proceso de Bolonia. Antes de 2007, los ministros desean seguir progresando en los siguientes aspectos: la puesta en práctica de las referencias y las directrices para la garantía de la calidad como propone el informe de la ENQA (Asociación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior); la puesta en marcha de los marcos nacionales de cualificaciones; la expedición y el reconocimiento de los títulos conjuntos, incluidos los de doctorado; la creación de oportunidades para itinerarios flexibles de formación en la enseñanza superior, incluyendo la existencia de disposiciones para la validación de los conocimientos adquiridos. (...) Comunicado de Londres (18 de mayo de 2007). El periodo entre 2005 y 2007 se caracterizó por un considerable progreso generalizado hacia el EEES. No obstante, existen aún muchos retos pendientes. Los esfuerzos deben orientarse hacia: la promoción de la movilidad de los estudiantes y el personal, así como el desarrollo de medidas para la evaluación de tal movilidad; la evaluación de la efectividad de las estrategias nacionales relacionadas con la dimensión social de la educación; el desarrollo de indicadores y datos para medir los progresos en materia de movilidad y dimensión social; el estudio de posibles modos de mejorar la empleabilidad asociada al sistema de titulaciones basado en tres ciclos y a la formación continua; la mejora de la difusión de información sobre el EEES y su reconocimiento en todo el mundo; la continuación de la labor de recopilación de información sobre el progreso hacia el EEES y el desarrollo de sistemas de análisis cualitativo de tal labor recopilatoria. (...)

Comunicado de Lovaina/Lovaina la Nueva (28 y 29 de abril de 2009) Este comunicado confirmó que se habían realizado progresos en el Proceso de Bolonia y que el EEES se había desarrollado considerablemente desde que tuvo lugar la Declaración de Bolonia en 1999. No obstante, algunos objetivos no se han cumplido totalmente ni se han implantado adecuadamente a nivel europeo, nacional e institucional. Por consiguiente, el comunicado estableció que el Proceso de Bolonia se extendería más allá de 2010 y que sus nuevas prioridades para la próxima década serían las siguientes: proporcionar igualdad de oportunidades en una educación de calidad – se debe ampliar la participación en la enseñanza superior, más en particular, se deben ofrecer las condiciones necesarias para la participación de los alumnos de colectivos infrarrepresentados; aumentar la participación en la formación continua – se debe garantizar la accesibilidad, calidad y transparencia de la información sobre la formación continua. Deben adoptarse políticas y marcos nacionales de cualificaciones mediante asociaciones sólidas entre todos los agentes interesados; promover la empleabilidad – se debe establecer una cooperación entre los agentes interesados para aumentar las cualificaciones iniciales y reciclar la mano de obra cualificada, así como para mejorar la oferta, accesibilidad y calidad del asesoramiento en materia de orientación profesional y empleo. Asimismo, es preciso renovar los esfuerzos en lo que respecta al fomento de las prácticas en empresas incluidas en los programas de estudios y la formación en el puesto de trabajo; desarrollar resultados de aprendizaje y misiones educativas orientados al alumno – se debe contemplar el desarrollo de puntos internacionales de referencia en varias áreas de estudio y el fomento de la calidad docente de los programas de estudios; ligar la educación a la investigación y la innovación – se debe ampliar la adquisición de competencias en investigación, que debe integrarse mejor en los programas de doctorado, y hacer más atractivo el desarrollo profesional de los investigadores noveles; acercar los centros de enseñanza superior a los foros internacionales – las instituciones europeas deben fomentar la dimensión internacional de sus actividades y colaborar en la escena internacional; ampliar las oportunidades y la calidad de la movilidad – antes de 2020, el 20% de los titulados deben haber realizado un periodo formativo o educativo en el extranjero; mejorar la recogida de datos – es preciso recopilar datos para llevar a cabo el seguimiento y la evaluación de los avances respecto a los objetivos del Proceso de Bolonia; desarrollar herramientas de transparencia mutlidimensional – con el fin de recopilar información detallada sobre las instituciones de enseñanza superior y sus programas, es preciso desarrollar herramientas de transparencia con la colaboración de las partes interesadas. Tales herramientas deben basarse en datos comparables e indicadores adecuados e integrar la garantía de calidad y los principios de reconocimiento del Proceso de Bolonia; garantizar la financiación – deben encontrarse fuentes de financiación nuevas y más diversas que complementen la financiación pública. (...) Declaración de Budapest - Viena (12 de marzo de 2010) Esta declaración marcó el final de la primera década del Proceso

de Bolonia y supuso la presentación oficial del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), según lo previsto por la Declaración de Bolonia de 1999. En el marco de esta declaración, los ministros: dieron la bienvenida a Kazajstán como el cuadragésimo séptimo país participante en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior; destacaron la naturaleza específica del Proceso de Bolonia, que supone una asociación única entre autoridades públicas, instituciones de enseñanza superior, alumnos y personal, así como empresarios, agencias de garantía de la calidad, organizaciones internacionales e instituciones europeas; pusieron de relieve el hecho de que el Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Enseñanza Superior resultante constituyen un ejemplo sin precedentes de cooperación regional y transnacional en materia de enseñanza superior que ha suscitado un gran interés en otros países del mundo, aumentando así la visibilidad de la enseñanza superior europea en la escena internacional. Asimismo, los ministros declararon sus deseos de intensificar el diálogo y la cooperación en materia de políticas con socios de todo el mundo; reconocieron los resultados de varios informes, en los que se refleja el distinto grado de implantación de algunas líneas de acción de Bolonia y las protestas recientes en algunos países, que denotaban que los objetivos y reformas de Bolonia no se habían implantado ni explicado correctamente. Los ministros se comprometieron a escuchar a las voces discordantes procedentes de estudiantes y personal docente; renovaron su compromiso con una implantación completa y adecuada de los objetivos acordados y de la agenda para la próxima década que se recoge en el Comunicado de Lovaina / Lovaina la Nueva. Por otra parte, los ministros destacaron los siguientes aspectos: la libertad de cátedra así como la autonomía y responsabilidad de las instituciones de enseñanza superior como principios del Espacio Europeo de Enseñanza Superior; el papel fundamental de la comunidad académica –representantes de las instituciones, profesorado, investigadores, personal administrativo y alumnos– para hacer del Espacio Europeo de Enseñanza Superior una realidad; la enseñanza superior como una responsabilidad pública, lo que significa que las instituciones de enseñanza superior deberían recibir los recursos necesarios en un marco creado y supervisado por las autoridades públicas; la necesidad de redoblar los esfuerzos en cuanto a la dimensión social para instaurar la igualdad de oportunidades en el marco de una educación de calidad en la que se preste especial atención a los colectivos infrarrepresentados.”

(Información recopilada de la página web oficial de la Unión Europea, http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm, consultada el 24/05/2014)

Anexo 2. Consideraciones relativas a los objetivos específicos-metodológicos de la investigación.

Si bien se ha realizado una descripción detallada del modo en que se ha aplicado la metodología de investigación cualitativa de análisis de contenido en el transcurso de esta investigación, se ha de presentar en este Anexo, en modo esquemático y sintético, un balance particular relativo a cada uno de los objetivos específicos-metodológicos que han guiado la misma.

Los objetivos que jalonaron el proceso de investigación estuvieron destinados a orientar el proceso de investigación en torno a los tres objetivos generales que se presentaron inicialmente.

A los efectos de lograr el OBJETIVO 1: Identificar en la Hermenéutica filosófica, cuestiones de interés para los tópicos de esta investigación, a los efectos de realizar sobre ellos un tratamiento cualitativo exhaustivo.

Se trabajaron los siguientes objetivos específicos:

1.1. Establecer los criterios de selección bibliográficos en función de los tópicos que se han de estudiar.

Una vez definido el tema de la investigación, formuladas las hipótesis de partida y la tesis por desarrollar, establecidas las preguntas de investigación y los tres objetivos generales que han orientado todo el trabajo; el desarrollo de la misma comenzó por reunir los recursos bibliográficos sobre los que se habría de centrar el trabajo. Se valoraron los aportes de diversos autores que se ocupan de temas vinculados con la Hermenéutica hasta que finalmente se definió la preferencia por el estudio de la obra de Gadamer y Ricoeur, por resultar pertinentes con los temas a indagar. (Ver pp. 100 a 105). Se recopiló la obra de H-G. Gadamer y P. Ricoeur que se encuentra detallada en la bibliografía, ella ha constituido la 'población' del estudio. Se hizo una lectura de cada una de ellas, procurando identificar sus temas principales. Sobre la base de los hallazgos conceptuales encontrados en el repertorio

bibliográfico analizado y en función de los objetivos propuestos en esta indagación, se definieron los criterios para seleccionar las obras que serían objeto de estudio pormenorizado. Se han establecido de este modo cuatro macrotemas: (1) El problema de la comprensión humana, (2) El comprender y la capacidad de dar sentido a la propia existencia humana, (3) Los procesos comunicativos y el lenguaje, como mediaciones para la comprensión y (4) Las competencias en la formación superior; las 'Competencias semánticas'. Más detalles respecto a los macrotemas pueden leerse a partir de la página 55

1.2. Definir el repertorio bibliográfico a tratar con relación a cada uno de los autores.

Al disponer de los cuatro macrotemas como criterios de selección para establecer la 'muestra' a estudiar, se procedió a revisar en cuáles de las obras consideradas, los autores referían específicamente a alguno de los cuatro macrotemas. Puede verse un resumen del abordaje realizado en el Anexo 3. De este modo se definió la nómina de obras a estudiar, a la cual se le aplicó la metodología cualitativa de análisis de contenido. Esas obras han sido:

Gadamer, H. (1998 a). El giro hermenéutico. Madrid: Cátedra.

Gadamer, H. (1998 c). Arte y verdad de la palabra. Barcelona: Paidós.

Gadamer, H. (1998 d). Verdad y método II. Salamanca : Sígueme.

Gadamer, H. (1999). Verdad y método I: fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca : Sígueme.

Gadamer, H. (2000 a). La educación es educarse. Barcelona: Paidós

Gadamer, H. (2006). Estética y hermenéutica. Madrid: Tecnos.

Gadamer, H. (2008). La actualidad de lo bello. Buenos Aires: Paidós.

Ricœur, P. (1977). La metáfora viva. Buenos Aires: La Aurora.

Ricœur, P. (1988). Hermenéutica y acción: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción. Buenos Aires: Docencia.

Ricœur, P.(1996). Sí mismo como otro. Madrid : Siglo XXI

Ricœur, P. (2006 b). Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido. México: Siglo Veintiuno Editores

1.3. Preparar los documentos para ser procesados mediante software de análisis cualitativo.

Sobre las once obras seleccionadas como ‘muestra’ de la investigación se realizó el siguiente procedimiento: Se realizó una relectura, extrayendo de cada una de ellas las citas de interés. Este proceso de transcripción de citas se recopiló en fichas disponibles en formato digital e impreso. A los fines del procesamiento informático se utilizaron los archivos de texto con las citas seleccionadas, de modo que ello fuera viable, dado el volumen de la obra a estudiar.

1.4. Analizar a nivel textual los documentos seleccionados.

La primera etapa del análisis del contenido, consistió en codificar cada una de las citas. El trabajo se inició con una nómina de códigos previstos a partir de los macrotemas, pero esta se fue ampliando a medida que esta etapa del proceso se iba llevando a cabo. Se establecieron unas breves fichas que permitían definir los códigos y aplicarlos con precisión. Esta etapa de trabajo demandó mucho tiempo, debido a que implicó una relectura de todas las citas extraídas de las once obras en estudio y la aplicación de uno o varios códigos a cada una de ellas.

Dado que en una misma cita generalmente se aplican más de un código, ello permitió comenzar a visualizar las conexiones conceptuales propuestas por el autor. En esta etapa de estudio, al acabar la codificación de cada capítulo de cada obra, se han obtenido unas ‘networks’ que permitieron advertir qué códigos se han aplicado en ese segmento de texto (capítulo) y entre cuales de ellos había vinculaciones. Ver Anexo 6.

1.5. Analizar a nivel conceptual los documentos seleccionados.

Como resultado del proceso anterior se dispuso de las citas de las once obras codificadas y más de un centenar de ‘networks’ que ponían de relieve algunas conexiones entre códigos, es decir entre conceptos. Ver Anexo 7.

Los códigos se agruparon en 'familias de códigos' como resultado de una primera lectura de las 'networks' logradas. Estas familias de códigos fueron: (1) Conocimiento humano, (2) Estética, (3) Filosofía, (4) Hermenéutica, (5) Lingüística humana, (6) Nosotros político y (7) Persona. Ver Anexo 4.

En esta etapa se configuró un mapa conceptual para cada familia de códigos, procurando establecer las relaciones entre los códigos que conforman cada familia. Ver Anexo 8.

En relación con el OBJETIVO 2: Realizar un inventario de categorías hermenéuticas que puedan implicar un valor agregado en el tratamiento de las Competencias genéricas.

Se trabajaron los siguientes objetivos específicos:

2.1. Redactar un primer informe con las conclusiones que se desprenden del análisis a nivel conceptual de los documentos estudiados.

El resultado del análisis conceptual realizado sobre las obras estudiadas quedó reflejado en los siete mapas conceptuales alcanzados. (Ver Anexo 8) Ciertos códigos tenían una pertenencia múltiple a más de una familia de códigos, lo que permitía entrever los puntos de relaciones entre los mapas sectoriales permitiendo advertir un gran mapa conceptual. Dada la complejidad de estas representaciones, el resultado de ello se plasmó por escrito en la sección 'Tratamiento de la Hipótesis 2'.

2.2. Redactar un segundo informe donde se avance en el tratamiento de las categorías hermenéuticas estudiadas en términos de 'Competencias semánticas'.

A la luz de la síntesis alcanzada en el objetivo anterior, como resultado del estudio cualitativo realizado sobre las obras seleccionadas de Gadamer y Ricoeur, se formuló la segunda parte de los resultados de la investigación postulando la 'Propuesta innovadora: las competencias semánticas'. Esta parte del trabajo comenzó con la escritura de la parte de esta investigación que da cuenta del alcance de la noción de Competencia en el marco del EEES.

En vistas del OBJETIVO 3: Postular el marco teórico para las “Competencias semánticas”, justificando el alcance de estas.

Se trabajaron los siguientes objetivos específicos:

3.1. Estudiar el alcance de la noción de ‘Competencias semánticas’ aplicables en los procesos formativos universitarios.

A los efectos de completar este proceso, se comenzó la tarea de revisión de la totalidad de los tópicos tratados y la redacción de las (4) ‘Conclusiones y discusión’. En esta etapa del proceso se puso atención en las posibilidades y el impacto que esta noción innovadora de las Competencias semánticas, podría tener en la vida universitaria, reflexión que se encuentra plasmada en la sección (4.3.) ‘Propuesta de impacto de las Competencias semánticas’. Finalmente, se ha apreciado que la incorporación de esta nueva noción en el contexto de la enseñanza superior centrada en el desarrollo de competencias, sugiere nuevas líneas de investigación y de acción, lo que se ha plasmado en la sección de cierre (4.4.) ‘Temas abiertos a futuras investigaciones’.

3.2. Redactar el texto definitivo del Trabajo de Investigación.

El trabajo ha llegado a la etapa final, atravesando una nueva relectura de la integridad de la investigación, pudiendo desde allí completar la elaboración de las Conclusiones y discusión, en particular en su primer apartado (4.1.) ‘Balance de la tesis frente a las hipótesis’ y (4.2.) ‘Resultados alcanzados frente a los objetivos propuestos’.

Anexo 3: Síntesis de la aplicación de macrotemas para definir la muestra de estudio

El presente anexo incluye un cuadro comparativo de doble entrada en el cual se pone de relieve la presencia de los macrotemas en las obras de Gadamer y Ricœur consideradas como 'población' para esta investigación. Del mismo se derivan las razones de preferencia por las obras que han constituido la 'muestra' de estudio

Dadas las dimensiones del cuadro, puede accederse al mismo en el siguiente enlace:

<http://molino.com.ar/tesis>

Anexo 4. Proceso de codificación.

Se presenta aquí un detalle sintético que da cuenta del proceso de codificación realizado durante el análisis textual, al aplicar la metodología cualitativa de análisis de contenido. El detalle explícito de todo el proceso se ha presentado en el apartado que lleva por título 'Abordaje cualitativo de los textos' (Ver p. 63 ss.)

Para simplificar el alcance de este Anexo, se da cuenta de las Familias de Códigos configuradas y los códigos incluidos en cada una de ellas. En los Anexos siguientes se amplía la información de interés respecto al análisis cualitativo aplicado en esta investigación.

[1] Conocimiento humano:

Ciencias del espíritu,
Ciencias formales,
Ciencias naturales,
Ciencias, conocimiento científico,
Comprensión,
Conocer, conocimiento,
Estética - teoría, filosófica,
Explicación (Dilthey),
Filosofía,
Hablar, retórica, discurso,
Hermenéutica,

Metáfora,
Método, metodología,
Modelo, explicación (ciencias)
Objetividad,
Obra de arte;
Razón,
Tecnologías

Citas que han recibido estos códigos: 1904

[2] Estética

Belleza, bello;
Estética - teoría, filosofía;
Fiesta (estética);
Juego;
Obra de arte;
Símbolo;
Vivencia estética

Citas que han recibido estos códigos: 400

[3] Filosofía

Acontecer, manifestarse;
Aletheiología;
Alteridad;
Comprensión;
Concepto;
Conocer, conocimiento;
Estética - teoría, filosofía;
Ética;
Fáctico, objeto, cosa;
Filosofía;
Fines, teleología;
Fragilidad humana, finitud, vulnerabilidad;
Hermenéutica;
Ontológico;
Persona;
Sabiduría, phrónesis;
Ser;
Tiempo, temporalidad;

Tú;
Verdad

Citas que han recibido estos códigos: 1710

[4] Hermenéutica

Acceso a lo otro, extrañamiento;
Alteridad;
Aplicación (hermenéutica gadameriana);
Autoridad;
Ciencias del espíritu;
Ciencias naturales;
Círculo hermenéutico;
Comprensión;
Diálogo, conversación;
Explicación (Dilthey);
Fusión de horizontes;
Hermenéutica;
Horizonte de comprensión;
Horizonte histórico;
Legitimación;
Persona;
Pre estructura de comprensión;
Prejuicios (Gadamer);
Tradicón

Citas que han recibido estos códigos: 1292

[5] Lingüística humana

Escrito, textos;
Fáctico, objeto, cosa;
Hablar, retórica, discurso;
Innovación, novedad;
Interpretación;
Lectura;
Lenguaje, lengua, lingüística;
Metáfora;
Referencia;
Semántico;

Signo;
Símbolo

Citas que han recibido estos códigos: 1477

[6] Nosotros político

Competencia (EEES);
Diálogo, conversación;
Educación;
Ética;
Historiografía, historia;
Ideología;
Innovación, novedad;
Justo, justicia;
Nosotros político;
Persona;
Sabiduría, phrónesis;
Significatividad social
Tradicón

Citas que han recibido estos códigos: 1052

[7] Persona

Acceso a lo otro, extrañamiento;
Alteridad;
Diálogo, conversación;
Ética;
Fáctico, objeto, cosa;
Fragilidad humana, finitud, vulnerabilidad;
Hablar, retórica, discurso;
Hermenéutica;
Historicidad;
Imaginación;
Intersubjetividad;
Juicio personal, intencionalidad;
Libertad;
Ontológico;
Persona;
Praxis;
Razón;

Significatividad vital – personal;

Subjetividad;

Teoría de la acción humana (Ricœur);

Tú;

Vivencia, experiencia

Citas que han recibido estos códigos: 1737

31. Fusión de horizontes	5	0	1	0	1	0	0	0	3	1	0	0	11
32. Hablar, retórica, discurso	11	0	21	0	3	1	13	8	23	47	133	123	383
33. Hermenéutica	80	13	190	6	81	0	29	28	51	16	13	26	533
34. Historia efectual	10	0	15	0	0	0	0	0	9	0	0	0	34
35. Historicidad	39	0	38	1	20	0	0	10	8	0	0	9	125
36. Historiografía, historia	11	4	26	0	26	0	0	4	15	3	0	0	89
37. Horizonte de comprensión	7	0	3	0	3	0	0	0	2	1	0	0	16
38. Horizonte histórico	6	0	5	0	0	0	0	0	2	1	0	0	14
39. Ideología	0	0	2	0	0	0	0	0	65	0	0	0	67
40. Imaginación	0	0	0	0	0	0	0	0	26	0	11	0	37
41. Innovación, novedad	0	0	0	0	0	0	0	0	15	16	64	1	96
42. Interpretación	31	1	10	0	3	0	8	36	27	19	0	0	135
43. Intersubjetividad	0	0	0	0	13	0	0	0	3	0	0	3	19
44. Juego	34	1	17	10	1	0	1	21	0	0	1	0	86
45. Juicio personal, intencionalidad	7	0	4	0	0	0	1	2	0	0	0	0	14
46. Justo, justicia	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	42	46
47. Lectura	7	0	7	2	5	0	31	14	3	7	0	0	76
48. Legitimación	7	1	9	0	0	0	0	1	8	0	0	0	26
49. Lenguaje, lengua, lingüisticidad	78	1	170	1	82	4	118	119	57	79	110	75	894
50. Libertad	6	0	1	0	3	0	1	6	10	0	0	18	45
51. Metáfora	0	0	2	0	0	0	1	1	58	30	200	0	292
52. Método, metodología	11	3	17	0	11	0	0	5	7	2	0	0	56
53. Modelo, explicación (ciencias)	0	0	0	0	0	0	0	0	6	3	12	0	21
54. Nosotros político	2	0	22	3	13	1	8	0	44	0	0	21	114
55. Objetividad	0	4	12	0	6	0	0	0	13	1	0	0	36
56. Obra de arte	19	1	8	15	1	0	0	124	1	0	0	0	169
57. Ontológico	5	1	18	0	39	0	0	11	11	0	41	30	156
58. Pensamiento	8	0	9	0	16	0	2	3	0	0	1	2	41
89. Persona	0	0	6	0	12	0	6	7	3	0	0	219	253
60. Praxis	0	2	15	0	11	0	0	1	2	0	0	111	142
61. Pre estructura de comprensión	1	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	5
62. Pregunta, preguntar	21	0	14	0	1	0	0	8	2	0	0	0	46
63. Prejuicios (Gadamer)	26	2	22	0	1	0	0	0	18	3	0	1	73
64. Razón	4	1	17	0	9	0	7	0	25	0	0	18	81
65. Referencia	0	0	0	0	0	0	0	0	10	13	54	3	80
66. Sabiduría, phrónesis	0	1	6	0	8	0	0	0	2	0	0	3	20
67. Semántico	0	0	18	0	0	0	0	0	19	22	72	43	174
68. Sensibilidad, sentidos, tacto	3	0	0	1	0	0	6	1	0	0	0	0	11
69. Sentido de totalidad	2	0	6	3	0	1	0	2	0	3	0	6	23
70. Ser	23	0	18	0	59	2	21	8	0	0	36	2	169
71. Significatividad social	18	0	42	11	10	0	16	4	10	0	7	0	118
72. Significatividad vital - personal	30	0	40	8	18	0	25	16	39	48	31	14	269
73. Signo	9	0	10	0	13	0	0	3	4	10	8	1	58
74. Símbolo	7	0	1	8	0	0	2	4	28	19	9	0	78
75. Subjetividad	0	0	0	0	28	0	0	0	0	0	0	0	28
76. Tecnologías	0	0	8	0	4	4	7	6	3	0	0	0	32

302 – Competencias Semánticas

77. Tekhne, saber hacer	5	0	13	0	2	0	0	2	0	0	5	0	27
78. Teoría de la acción humana (Ricœur)	0	0	0	0	0	0	0	0	53	0	0	193	246
79. Tiempo, temporalidad	8	0	14	7	11	0	3	20	10	0	0	14	87
80. Tradición	39	0	18	2	1	0	4	10	14	0	0	2	90
81. Tú	5	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8
82. Verdad	17	0	30	2	4	0	24	14	0	1	7	5	104
83. Vivencia estética	8	0	0	5	0	0	0	8	0	0	0	0	21
84. Vivencia, experiencia	36	1	14	0	0	0	0	7	1	0	0	0	59
TOTALES:	949	60	1435	113	1003	33	497	722	985	455	877	1370	8499

Cuadro 10 – Síntesis del proceso de codificación - Fuente: elaboración propia

Anexo 5. Citas clasificadas por código.

El presente anexo incluye la recopilación de todas las citas a las que se le ha aplicado cada uno de los códigos señalados en el anexo precedente. Desde el punto de vista de la investigación cualitativa, este anexo recoge el fruto de un arduo trabajo de lectura y microanálisis desde donde puede realizarse un acceso directo al pensamiento de Gadamer y Ricœur, en los temas de interés para esta tesis y en las obras estudiadas.

Dado que este anexo resulta ser muy voluminoso, puede accederse al mismo en el siguiente enlace:

<http://molino.com.ar/tesis>

Anexo 6. Networks por capítulo

En el presente anexo se presentan las networks generadas mediante el software utilizado para el análisis cualitativo, en las que se pone de relieve cuáles han sido los códigos aplicados a las citas relevantes de cada capítulo en las once obras estudiadas. Estos diagramas vinculan mediante conectores a aquellos códigos que se han aplicado simultáneamente a alguna cita. De este modo, la observación de tales conexiones pone de relieve los vínculos nocionales que cada autor va estableciendo a lo largo de su obra. No existen todavía consideraciones a nivel conceptual, sino solamente relaciones a nivel textual.

Dado que este anexo resulta ser voluminoso, puede accederse al mismo en el siguiente enlace:

<http://molino.com.ar/tesis>

Anexo 7: Relaciones entre códigos

En este anexo se expone una serie de esquemas donde se ponen de relieve los vínculos hallados en las once obras estudiadas, entre los códigos que se han aplicado. De

modo que, en torno a cada uno de los códigos utilizados en este estudio, se vinculan por medio de conectores, los demás códigos que –en la totalidad de las obras analizadas– guardan algún tipo de conexión textual.

El producto del análisis textual recogido en este anexo es muy elocuente por varias razones. Por una parte genera de modo visual las relaciones que cada noción de interés (código) guarda con el resto de los conceptos relevantes. Además, en cada gráfico se representan también todas las conexiones existentes entre los códigos allí incluidos. Esto último da lugar a esquemas de diversa ‘densidad’. Pueden advertirse algunos de ellos sumamente complejos y otros muy simples. De todo ello, a la hora de avanzar en el estudio cualitativo, estos diagramas han cumplido con una función fundamental, permitiendo advertir las nociones más relevantes, por un lado, y hasta las conexiones menos elocuentes por otro.

Finalmente cabe advertir que el software posibilita recopilar de modo inmediato todas las citas que responden a cada código o combinación de códigos. De este modo en el proceso de análisis se han podido efectuar exhaustivamente las consultas relativas a aquellas conexiones conceptuales visualizadas en los esquemas de este anexo, pudiendo leer en ellas las citas de los autores. Esto ha resultado valioso para efectuar lo que podría denominarse aquí una ‘triangulación cualitativa’, es decir, hallado un concepto relevante, contrastarlo con las referencias que el mismo autor propone sobre ello a lo largo de otras de sus obras, e incluso frente al otro autor trabajado en esta investigación.

Dado que este anexo resulta ser voluminoso, puede accederse al mismo en el siguiente enlace:

<http://molino.com.ar/tesis>

Anexo 8: Análisis conceptual

En el presente anexo se incluyen los mapas conceptuales que han resultado del proceso de análisis conceptual de las obras estudiadas. Como se ha señalado en la sección

sobre la metodología de la investigación, luego del procesamiento de las citas asociadas a los diversos códigos aplicados, mediante el uso concomitante de varios recursos (como los expuestos en los Anexos 5, 6 y 7) se han configurado mapas conceptuales que establecían relaciones entre los conceptos codificados. Ello se realizó en torno a siete 'familias de códigos' que resultaron pertinentes para comenzar el estudio. Los mapas conceptuales han seguido un proceso de reiterada reescritura siendo, los que se presentan aquí una instancia del proceso, aunque no podría definirse como una 'instancia final'.

Los mapas conceptuales permiten visualizar relaciones entre conceptos. El desarrollo de esas relaciones ha sido expuesto en esta tesis en el apartado titulado 'Tratamiento de la Hipótesis 2'. Por ello resulta oportuno ver en estos mapas, un momento del proceso de generación de la teoría fundamentada allí expuesta.

Dado que este anexo se presenta más relevante al ser interactivo y poder 'navegar' entre las relaciones propuestas en los mapas, se lo presenta como un hipertexto en el siguiente enlace:

<http://molino.com.ar/tesis>

Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA

Investigaciones previas del autor vinculadas con esta tesis

- Molino, E. (2009). *Construir la comprensión. Aportes de la hermenéutica filosófica a la educación*. Buenos Aires: El autor.
- Molino, E. (2010). *El diálogo como actitud pedagógica. Una reflexión filosófica sobre la educación a partir de la antropología de Martín Buber*. Buenos Aires: Paulinas.
- Molino, E. (2011). Fundar la educación en el diálogo. En: *Anais do I Congresso Latinoamericano de Filosofia da Educação*. Campinas, Brasil.
- Molino, E. (2012). *Diálogo académico en la educación superior*. Buenos Aires: Aula-e.
- Molino, E. (2013). El diálogo como mediación hermenéutica en la educación. En: Cerletti, Alejandro. *Enseñar filosofía. Enfoques y propuestas*. Buenos Aires: Filo:UBA.

Fuentes

- Gadamer, H.-G. (1976). La muerte como problema. En: Brent Madison, G. (Ed.) *Sentido y existencia: homenaje a Paul Ricœur*. Estella: Verbo Divino. pp. 11-28
- Gadamer, H.-G. (1981). *La razón en la época de la ciencia*. Madrid: Alfa.
- Gadamer, H.-G. (1988). *La dialéctica de Hegel. Cinco ensayos hermenéuticos*. Madrid: Cátedra.
- Gadamer, H.-G. (1992). *Hacia la prehistoria de la metafísica*. Córdoba, Argentina: Alción editora.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Poema y diálogo*. Barcelona: Gedisa.
- Gadamer, H.-G. (1995). *El inicio de la filosofía occidental*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H.-G. (1996 a). *Mis años de aprendizaje*. Madrid: Herder.
- Gadamer, H.-G. (1996 b). *El estado oculto de la salud*. Barcelona: Gedisa.
- Gadamer, H.-G. (1997). *Mito y Razón*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H.-G. (1998 a). *El giro hermenéutico*. Madrid Cátedra.
- Gadamer, H.-G. (1998 b). Hermenéutica. En: Ortiz Osés, A (Ed.). *Diccionario interdisciplinar de Hermenéutica*. Bilbao: Universidad de Deusto. pp. 228-229.
- Gadamer, H.-G. (1998 c). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H.-G. (1998 d). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método I: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (2000 a). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H.-G. (2000 b). *Elogio de la teoría*. Barcelona: Península.
- Gadamer, H.-G. (2000 c). *La herencia de Europa*. Barcelona: Península.
- Gadamer, H.-G. (2001). *El inicio de la sabiduría*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H.-G. (2002 a). *Los caminos de Heidegger*. Barcelona: Herder.
- Gadamer, H.-G. (2002 b). *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.

- Gadamer, H.-G. (2002 c). *Acotaciones hermenéuticas*. Madrid: Trotta.
- Gadamer, H.-G. (2003). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Hermenéutica de la modernidad*. Madrid: Trotta.
- Gadamer, H.-G. (2006). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- Gadamer, H.-G. (2008). *La actualidad de lo bello*. Buenos Aires: Paidós.
- Gadamer, H.-G. (2010). *El último Dios. La lección del siglo XX*. Bilbao: Anthropos.
- Gadamer, H.-G. (2013). *Hermenéutica, Estética e Historia. Antología*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (2008). La pregunta socrática y Aristóteles Die Sokratische Frage Und Aristoteles (1990). *Tópicos* (35), 139-148.
- Gadamer, H.-G. (s.f.). Maestro y testigo de su tiempo. *Humanitas*. (27), 489-494.
- Ricœur, P. (1969). *Finitud y culpabilidad*. Madrid: Taurus.
- Ricœur, P. (1975 a). *El conflicto de las interpretaciones I. Hermenéutica y estructuralismo*. Buenos Aires: Megápolis.
- Ricœur, P. (1975 b). *El conflicto de las interpretaciones II. Hermenéutica y psicoanálisis*. Buenos Aires: Megápolis.
- Ricœur, P. (1976). *El conflicto de las interpretaciones III. Introducción a la simbólica del mal*. Buenos Aires: Megápolis.
- Ricœur, P. (1977). *La metáfora viva*. Buenos Aires: La Aurora.
- Ricœur, P. (1978 a). La tarea de la hermenéutica. En: Antonie, G., Beirnaert, L., Bovon, F., Leenhardt, J., Ricœur, P., Rouiller, G., Secretan, P., Senft, C., & Tissot, Y. *Exégesis. Problemas de método y ejercicios de lectura*. Buenos Aires: La Aurora. pp. 219-244.
- Ricœur, P. (1978 b). La función hermenéutica de la distanciamiento. En: Antonie, G., Beirnaert, L., Bovon, F., Leenhardt, J., Ricœur, P., Rouiller, G., Secretan, P., Senft, C., & Tissot, Y. *Exégesis. Problemas de método y ejercicios de lectura*. Buenos Aires: La Aurora. pp. 245-262.
- Ricœur, P. (1978 c). Hermenéutica filosófica y hermenéutica bíblica. En: Antonie, G., Beirnaert, L., Bovon, F., Leenhardt, J., Ricœur, P., Rouiller, G., Secretan, P., Senft, C., & Tissot, Y. *Exégesis. Problemas de método y ejercicios de lectura*. Buenos Aires: La Aurora. pp. 263-278.
- Ricœur, P. (1982). *Corrientes de la investigación en las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Ricœur, P. (1984). Poética y simbólica. En: Lauret, B. & Refoulé, F. *Iniciación a la práctica de la teología*. Madrid: Cristiandad. pp. 43-69.
- Ricœur, P. (1986 a). *Civilización universal y cultura nacional*. Buenos Aires: Docencia.
- Ricœur, P. (1986 b). *Las tareas del educador político*. Buenos Aires: Docencia.
- Ricœur, P. (1986 c). *Lo voluntario y lo involuntario I. El proyecto y la motivación*. Buenos Aires: Docencia.
- Ricœur, P. (1986 d). *Política, sociedad e historicidad*. Buenos Aires: Docencia.
- Ricœur, P. (1988 a). *Lo voluntario y lo involuntario II. Poder, necesidad y consentimiento*. Buenos Aires: Docencia.
- Ricœur, P. (1988 b). *Hermenéutica y acción: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Buenos Aires: Docencia.

- Ricœur, P. (1990 a). *Historia y verdad*. Madrid: Encuentro.
- Ricœur, P. (1990 b). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo Veintiuno.
- Ricœur, P. (1994 a) *Ética y cultura*. Buenos Aires: Docencia.
- Ricœur, P. (1994 b). *Educación y política: de la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Docencia.
- Ricœur, P. (1994 c). *Fe y filosofía: problemas del lenguaje religioso*. Buenos Aires: Docencia.
- Ricœur, P. (1994 d). *Ideología y utopía*. Barcelona: Gedisa
- Ricœur, P. (1995). *Tiempo y narración. Tomo 2. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. México: Siglo veintiuno.
- Ricœur, P. (1996 a). *Tiempo y narración. Tomo 3. El tiempo narrado*. México: Siglo veintiuno.
- Ricœur, P. (1996 b). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Ricœur, P. (1997 a). *Ideología y utopía*. Barcelona: Gedisa.
- Ricœur, P. (1997 b). *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ricœur, P. (1998). *El discurso de la acción*. Madrid: Cátedra.
- Ricœur, P. (1999). *Lo justo*. Madrid: Caparrós.
- Ricœur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi*. (25). p. 189-207.
- Ricœur, P. (2001 a). *Lo justo II*. Madrid: Totta.
- Ricœur, P. (2001 b). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricœur, P. (2003). Hermenéutica y simbolismo. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 41(104), 51-59.
- Ricœur, P. (2004 a). *Tiempo y narración. Tomo 1. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo veintiuno.
- Ricœur, P. (2004 b). *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Ricœur, P. (2005). *Sobre la traducción*. Buenos Aires: Paidós.
- Ricœur, P. (2006 a). *Caminos del reconocimiento*. México: Fondo de cultura económica.
- Ricœur, P. (2006 b). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ricœur, P. (2006 c). *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Ricœur, P. (2008). *Vivo hasta la muerte*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricœur, P. (2009). *Educación y política: de la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Ricœur, P. (2011). *El mal un desafío para la filosofía y la teología*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ricœur, P. (2012). *Política, sociedad e historicidad*. Buenos Aires: Prometeo.

Bibliografía citada

- Aguilar, L. (2004). La hermenéutica filosófica de Gadamer. *Sinéctica* 24.
- Aguilar Prado, E. (2013). Sobre la situación dialéctico dialógica entre Platón y Gadamer. *Revista De Filosofía*, 68, 21-37.
- Abela, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro de Estudios Andaluces*. Recuperado en mayo de 2012 de: <http://erp.uladech.edu.pe/archivos/03/03012/archivo/001287/3836/00128720140201110626.pdf>
- Acosta, M. (2006). El dialogo que somos: la comprensión como espacio para la política. *Arete Revista de Filosofía*, 18(2), 205-228.
- Alfaro Vargas, R. (2008) El concepto de ideología en Paul Ricœur. *Revista Ciencias Sociales*, 119(1), 153-161.
- Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio, I., Salmeron-Vilchez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo De Educación Superior (EEES). *Relieve - Revista Electrónica De Investigación y Evaluación Educativa*, 17(1), 1-22.
- Ardila J., C. (2010). Del mundo del texto al mundo del lector (Ricœur y Cortázar). *Co-Herencia*, 7(12), 131-159.
- Arévalo, R. (2010). Proyecto Tuning: La educación basada en competencias en ESDAI. *Hospitalidad ESDAI*, (17), 131-156.
- Arias Sandí, M. & Hernández Reyena, M. (2010). Interculturalismo y hermenéutica: de la tradición como pasado a la actualidad de la tradición. *Cuicuilco*, 48, 69-85.
- Aristimuño, A. (2004). Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad? Universidad Católica del Uruguay. Recuperado de: <http://academicos.iems.edu.mx/> (Consultado mayo 2012, ya no disponible en línea)
- Arriarán, Samuel (2000). La Tradición y el cambio según Gadamer. *Revista de filosofía de México*. 14(2). 155-168.
- Arroyo Paniagua, M. (Ed.). (2013). *Tuning América Latina. Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Matemática*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Atkinson, C. (2009). Is Gadamer's Hermeneutics Inherently Conservative?. *Forum Philosophicum: International Journal For Philosophy*, 14(2), 285-306.
- Ávila de Vanegas, N., & Pasek de Pinto, E. (2011). La hermenéutica de H-G. Gadamer en el educar/educarse. *Revista Cifra Nueva*, (24), 49-57.
- Begué, M.-F. (2003). *Paul Ricœur: la poética del sí mismo*. Buenos Aires: Biblos.
- Baliñas Fernández, C. (2006). Conversaciones con Paul Ricœur. *Ágora. Papeles de Filosofía*. 25(2), 171-182.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento en Educación Superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barragán Giraldo, D. (2011). El sentido de ser maestro: Formación y esperanza apuntes de crítica hermenéutica. *Vestigium. Revista Académica Universitaria*, 3(2), 116-122.
- Barrio Maestre, J. (2008). Sobre la llamada educación posmoderna. *Revista española de pedagogía*, (241), 527-540.
- Basombrio, M. (2008). *De la filosofía del yo a la hermenéutica del sí mismo. Un recorrido a través de la obra de P. Ricœur*. Universidad de Málaga.

- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beneitone, P., Esquetini, C, González, J., Maletá, M., Siufi, G & Wagenaar, R (Eds) (2008). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina', en el Informe final Proyecto Tuning-América Latina. 2004-2007*. Bilbao: Publicaciones Universidad de Deusto.
- Beneitone, P., González, J. & Wagenaar, R. (Eds.). (2014). *Meta-perfiles y perfiles. Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bengoia Ruiz de Azua, J. (1994). *De Heidegger a Habermas. Hermenéutica y fundamentación última en la filosofía contemporánea*. Barcelona: Herder.
- Beraldi, G. (2002). *Hermenéutica y educación: De la violencia autoritaria a la comprensión en el diálogo*. Universidad de Buenos Aires. Recuperado en julio de 2104 de: <http://proyectohermeneutica.org/>
- Berger, P. & Luckmann, T. (1996). Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. ¿Qué necesidades humanas básicas de orientación deben ser satisfechas?. *Estudios públicos*. 63, 1-54.
- Bermúdez Tobón, J. (2012). La historicidad de la comprensión en la hermenéutica de Gadamer. *Revista de Filosofía UIS*, 11(1), 45-70.
- Bernard, M. (2010). ¿Y si todos los alumnos pudieran aprender? *Revista Interamericana De Educación De Adultos*, 32(1), 140-143.
- Beuchot, M. (2007). Retórica y hermenéutica en Aristóteles. *Noua tellus*, 25(1), 217-234.
- Beuchot, M. (2011). Hermenéutica, conocimiento y educación. *Fermentario*, (5), 1-16.
- Beuchot, M. (2012). La hermenéutica y su camino histórico hacia una hermenéutica analógica. *Studium*, 15(28), 223-238.
- Bilen, O. (2000). *Historicity of understanding and the problem of relativism in Gadamer's philosophical hermeneutics*. USA: The Council for Research in Values and Philosophy.
- Binding, L. & Tapp, D. (2008). Human understanding in dialogue: Gadamer's recovery of the genuine. *Nursing Philosophy*, (9), 121-130.
- Bingham, C. (2005). The Hermeneutics of Educational Questioning. *Educational Philosophy & Theory*, 37(4), 553-565. doi:10.1111/j.1469-5812.2005.00140.x
- Blanco-González, J., Ortega-González, Y., Delgado-Fernández, M., Domínguez-Peña, L., & González-Vengas, M. (2011). Modelos ontológicos de soporte a la gestión de competencias profesionales. *Ingeniería Industrial*, 32(3), 224-230.
- Boell, S. & Cecez-Kecmanovic, D. (2010). Literature Reviews and the hermeneutic circle. *Australian Academic & Research Libraries*, 41(2), 129-144.
- Boisier, S. (2010). Descodificando el desarrollo del Siglo XXI: Subjetividad, Complejidad, Sinapsis, Sinergia, Recursividad, Liderazgo, y Anclaje Territorial. *Semestre Económico*, 13(27), 11-37.
- Brauer, D. (2010). Alternate readings: Student hermeneutics and academic discourse. *Rhetoric Review*, 29(1), 69-87. doi:10.1080/07350190903415198
- Bravo León, L. (2006). Notas sobre el diálogo comprensión-explicación para pensar la universidad. *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, 27(95), 305-314.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cabrales Vega, R. (2010). Competencia: Variaciones y fuga. Hacia la noción de ser competente. *Revista Médica de Risaralda*, 16(1), 53-61.

- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82.
- Cádiz, J., Villanueva, O., Astorga, M., & Echenique, M. (2012). ¿Profesores competentes o humanizadores?. *Educación y Educadores*, 15(3), 535-546.
- Calderón Cervantes, J. (2003). Desverticalización hermenéutica del ascenso hacia los lados del diálogo y la conversación. *Intersticios*, 8(18), 191-207.
- Caloca Ayala, F. (2009). Identidad y diferencia en la hermenéutica de Gadamer. *Estudios: Filosofía, Historia, Letras*, (91), 49-67.
- Campbell Manjarrez, U. (2013). La universidad centrada en el estudio: tesis filosóficas para la investigación. *Nóesis: Revista de ciencias sociales y humanidades*, 22(44), 278-287.
- Campos Rodríguez, D. (Ed.) (2013). *Tuning América Latina. Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Historia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16.
- Cano, E., & Ion, G. (2012). Prácticas evaluadoras en las universidades catalanas: Hacia un modelo centrado en competencias. *Estudios sobre educación*, (22), 155-177.
- Cañas-Fernández, J. (2010). De la deshumanización a la rehumanización. *Pensamiento y Cultura*, 13(1), 67-79.
- Carrera Farrán, F., & Coiduras Rodríguez, J. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: Un estudio exploratorio en el ámbito de las ciencias sociales. *Revista de docencia universitaria*, 10(2), 273-298.
- Carrión Maroto, J. (2014). Las 6 metacompetencias del liderazgo de segundo grado. *Capital Humano*, 27(283), 38-41.
- Casado, J. (2011). Crisis en la crisis. *Capital Humano*, 24(253), 8-9.
- Catoggio, L. (2010). Las raíces ilustradas de la hermenéutica filosófica. *Eidos: Revista de filosofía*, (13), 26-53.
- Catoggio, L. (2012). La regla hermenéutica como sistema de significación y producción de texto. *Revista Estudios de filosofía*, (45), 105-121.
- Charpenel, E. (2010). La Anerkennung hegeliana. Una lectura hermenéutica del reconocimiento. *Estudios*, 8(95), 201-210.
- Charría Ortiz, V., Sarsosa Prowesk, K., Uribe Rodríguez, A., López Lesmes, C., Arenas Ortiz, F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. *Psicología desde el Caribe*, (28), 133-165.
- Cleary, J. (2001). The reciprocal character of Self-Education: Introductory Comments on H-G Gadamer's Address 'Education is Self-Education'. *Journal of Philosophy of education*, 35(4), 519-527.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, (161), 34-39.
- Coll, C. & Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. [Documento no publicado.]. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile. 11-13 de mayo de 2006. Recuperado de: <http://www.ub.edu/grintie> (Consultado mayo de 2012, ya no disponible en línea)

- Compás Montaner, J. (2011). La sociedad de la "crisis de sentido". En: Mayos, C. & Brey, A. (Eds). *La sociedad de la ignorancia*. pp. 105-126. Barcelona: Península.
- Conchado Peiró, A., & Carot Sierra, J. (2013). Puntos fuertes y débiles en la formación por competencias según los graduados universitarios españoles. *Revista de docencia universitaria*, 11(1), 429-446.
- Conill Sancho, J. (2012). Aportaciones y límites de Verdad y Método de Gadamer. *Studium*, 15(28), 239-258.
- Connolly, J. (1986). Gadamer and the Author's Authority: a Language-Game Approach. *Journal of Aesthetics & Art Criticism*, 44(3), 271-277.
- Contreras Véliz, J. (Ed.) (2013). *Tuning América Latina. Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Informática*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Converse, M. (2012). Philosophy of phenomenology: how understanding aids research. *Nurse Researcher*, 20(1), 28-32.
- Coreth, E. (1972). *Cuestiones fundamentales de hermenéutica*. Barcelona: Herder.
- Corona, N. (2012). Verdad y Método: Gadamer, Heidegger, Ricœur. *Studium*, 15(28), 259-294.
- Corona, N. (2013). *Pensar después de la metafísica: psicoanálisis, hermenéutica, existencia*. Buenos Aires: Prometeo.
- Corona, P. (2005). *Paul Ricœur: lenguaje, texto y realidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Cruz Villalobos, L. (2012). Reseña y aportes de la hermenéutica: miradas desde el constructivismo. *Revista de Psicología*, 21(1), 57-84.
- Cuartas R., J. (2011). En el nombre de Edmund Husserl: el caso Gadamer, o la escalera al vacío. *Co-Herencia*, 8(15), 129-144.
- Cullen, C. (2008). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Davey, N. (2006). *Unquiet Understanding. Gadamer's Philosophical Hermeneutics*. USA: State University of New York Press.
- De Haro, V. (2002). La mimesis de Aristóteles desde la hermenéutica de Paul Ricœur. *Tópicos. Revista de Filosofía*, (23), 49-70.
- De Ketele, J. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, (3), 1-12.
- De la Maza, M. (2005). Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. *Teología y Vida*, 46, 122-138.
- de la Peña, J., & Herrera Cabezón, A. (2012). Formación de competencias profesionales a través de un trabajo cooperativo: Resultado de la experiencia. *Revista de docencia universitaria*, 10(1), 291-311.
- de la, Orden H. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(2), 1-21.
- De Miguel Díaz, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de integración europea*, 2, 16-27.
- Debesay, J., Nåden, D., & Slettebø, Å. (2008). How do we close the hermeneutic circle? A Gadamerian approach to justification in interpretation in qualitative studies. *Nursing Inquiry*, 15(1), 57-66. doi:10.1111/j.1440-1800.2008.00390.x

- del Carmen Oviedo, G. (2009). Competencias docentes para enfrentar la sociedad del conocimiento. *Apertura: Revista de innovación educativa*, (11), 76-83.
- De-Juanas Oliva, Á., & Fernández, A. (2012). Empleo de los medios sociales en educación superior: Una nueva competencia docente en ciernes. *Revista de docencia universitaria*, 10(2), 365-379.
- Delgado, A. (2010). Metodología especial, métodos cualitativos y conceptos abstractos. *Psicothema*, 22(3), 509-512.
- Delgado, R., Vasco, C. E., & Yori, C. (2007). Interrogantes en torno a la formación de las competencias ciudadanas y la construcción de lo público. *Espacio público y formación ciudadana*, 115-133.
- Delgado González, I. (2010). Perspectiva antropológica de la educación Visión desde la filosofía dialógica y personalista. *Revista española de pedagogía*, (247), 479-495.
- Delors, J. (Ed.) (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Demirezen, I. (2011). Gadamer's Hermeneutics as a Possibility for Interreligious Dialogue. *Ekev Academic Review*, 15(47), 113-130.
- Díaz, R., & Toro, P. (2010). Estrategias de intervención para la formación de competencias profesionales en la educación superior. *Pedagogía Universitaria*, 15(5), 39-53.
- Díez Fischer, F. (2008). La historia como lenguaje de las cosas: estudio en torno a las interpretaciones del fundamento en la filosofía hermenéutica de Hans-Georg Gadamer [en línea]. Presentado en Primer Coloquio de Hermenéutica, Asociación Argentina de Investigaciones Éticas, regional Buenos Aires, Mar del Plata, Argentina. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/contribuciones/historia-como-lenguaje-cosas-diez.pdf> (Consultado mayo 2012).
- Díez Fischer, F. (2009a). Lenguaje e historia: ensayo sobre las interpretaciones del fundamento y su experiencia en la filosofía hermenéutica de Hans-Georg Gadamer [en línea]. Presentado en Primeras Jornadas Internacionales de Hermenéutica. La hermenéutica ¿un paradigma agotado? Texto, lenguaje, mundo, Proyecto UBACyT, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/contribuciones/lenguaje-historia-ensayo-hermeneuticagadamer.pdf> (Consultado mayo 2012).
- Díez Fischer, F. (2009b). El lenguaje del ser en la hermenéutica: sección 2: el lenguaje [en línea]. Presentado en II Congreso Internacional de Fenomenología y Hermenéutica, Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/contribuciones/lenguaje-ser-hermeneutica-franciscodiez.pdf> (Consultado mayo 2012).
- Díez Fischer, F. (2009c). La trascendencia del lenguaje: ensayo sobre las interpretaciones del fundamento y su herencia medieval en la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer [en línea]. Presentado en III Jornadas de Filosofía Medieval, Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, Centro de Estudios Filosóficos Eugenio Pucciarelli, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/contribuciones/trascendencia-lenguaje-ensayohermeneutica.pdf> (Consultado mayo 2012).
- Díez González, M., Pacheco Sanz, D., García Sánchez, J., Martínez Cocó, B., Robledo Ramón, P., Álvarez Fernández, M., & Caño Sánchez, M. (2009). Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: Datos de la universidad de Valladolid. *Aula Abierta*, 37(1), 45-56.

- Dimitrievna Okolova, M. (2009). La Hermenéutica en el contexto de las ciencias del espíritu de Dilthey. *Intersticios*, 14(30), 77-87.
- Domingo Roget, Á. (2009). Desarrollar la competencia reflexiva en la educación superior. Diez propuestas para el aula universitaria. *Revista panamericana de pedagogía: saberes y quehaceres del pedagogo*, (15), 33-57.
- Dosse, F. (2013). *Paul Ricœur: los sentidos de una vida (1913-2005)*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Dostal, R. (2002). *The Cambridge companion to Gadamer*. USA: Cambridge University Press.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (2000). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. México: Gedisa.
- Erazo-Jiménez, M. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y educadores*, 12(2), 47-74.
- Escudero Muñoz, J. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: Posibilidades y riesgos. *REDU: Revista de docencia universitaria*, (1), 1-20.
- Esquetini Cáceres, C. (Ed.). (2013). *Tuning América Latina. Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Administración*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Fehér, I. (2013). "Love of Words" - "Love of Wisdom" Philology and Philosophy from a Hermeneutical Perspective. *Philobiblon: Transylvanian Journal of Multidisciplinary Research In Humanities*, 18(2), 489-512.
- Fernandois, E. (2000). Verdad y metáfora: una aproximación pragmática. *Crítica, Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 32(95), 71-102.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Ciencias Sociales*, 96, 35-53.
- Fernández Guillermet, A. (Ed.). (2013). *Tuning América Latina. Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Física*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Fernández Labastida, F. (2004). Hombre mundo y lenguaje en la ontología hermenéutica de Hans-Georg Gadamer. *Tópicos*, 26, 43-66.
- Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de docencia universitaria*, 8(1), 11-34.
- Ferraris, M. (2001). *La hermenéutica*. México: Taurus.
- Fornari, A. (2001a). Entre Rorty y Gadamer: Alternativa de la hermenéutica y educación. El sentido crítico de la razón. *Paideia*, 11(20), 5-21.
- Fornari, A. (2001b). Tradición, autoridad y educación en la razón crítica : alternativa y proyección actual de la hermenéutica Rorty-Del Noce-Gadamer. *Aquinas Città del Vaticano*, 46(2-3), 393-427.
- Frankl, V. (1980). *Ante el vacío existencial*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. 12ª ed. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (2000). *El hombre doliente*. 4ª ed. Barcelona: Herder.
- Gamboa, L. (2012). El lugar del otro: el problema de la alteridad en la filosofía de Merleau-Ponty. *Universitas Philosophica*, 29(58), 251-275.

- Gander, H-H. (2004). Between strangeness and familiarity: towards Gadamer's conception of effective history. *Research in Phenomenology*, (34), 121-136.
- Garagorri, X. (2007). Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo. *Aula de innovación educativa*, 161, 56-59.
- García Fallas, J. (2006). La historia de una vida: Un relato interpretante-interpretado en la construcción del conocimiento. *Revista de filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 44(111), 43-48.
- García G., D. (2000) La callada pervivencia de Aristóteles en Gadamer. *Logos: revista de filosofía: Universidad La Salle*, (82), 107-120.
- García García, M., Arranz Manso, G., Blanco Cotano, J., Edwards Schachter, M., Hernández Perdomo, W., Mazadiego Martínez, L., & Piqué, R. (2010). Ecompetentis: una herramienta para la evaluación de competencias genéricas. *Revista de docencia universitaria*, 8(1), 111-120.
- García Manjón, J., & Pérez López, M. (2008). Espacio europeo de educación superior: Competencias profesionales y empleabilidad. *Revista iberoamericana de educación*, 46(9), 1-12.
- García San Pedro, M. (2007). *Realidad y Perspectivas de la Formación por Competencias en la Universidad*. [Tesis doctoral]. Universidad autónoma de Barcelona.
- García San Pedro, M. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Alternativas: Cuadernos de trabajo social*, (16), 11-28.
- García Sanz, M. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(1), 87-106. doi:10.6018/reifop.17.1. 198861
- García-Alandete, J., Gallego-Pérez, J., & Pérez-Delgado, E. (2009). Sentido de la vida y desesperanza: un estudio empírico. *Universitas Psychologica*, 8(2), 447-454.
- García-Alandete, J., Martínez, E., & Sellés Nohales, P. (2013). Estructura factorial y consistencia interna de una versión española del Purpose-In-Life Test. *Universitas Psychologica*, 12(2), 517-530. doi:10.11144/Javeriana.UPSY12-2.efci
- Geanellos, R. (2000). Exploring Ricœur's hermeneutic theory of interpretation as a method of analysing research texts. *Nursing Inquiry*, 7(2), 112-119. doi:10.1046/j.1440-1800.2000.00062.x
- Gende, C. (2000). Los prejuicios del prejuicio en Gadamer. *Analogía Filosófica*, 14(1), 147-158.
- Gende, C. (2005). *Lenguaje e interpretación en Paul Ricœur: su teoría del texto como crítica a los reduccionismos de Umberto Eco y Jacques Derrida*. Buenos Aires: Prometeo.
- Giménez, J. (2010). La dialéctica platónica como modelo de la experiencia hermenéutica en la filosofía de Gadamer. *Revista de filosofía*, (66), 63-77.
- Gjesdal, K. (2009). *Gadamer and the legacy of german idealism*. USA: Cambridge University Press.
- Gómez-Ruiz, L., & Naranjo-Gil, D. (2011). La competencia de trabajo en grupo: Una propuesta de actividad y de evaluación. *Revista de docencia universitaria*, 9(2), 193-211.
- Gómez Velásquez, S., & Molina Restrepo, N. (2012). Las hermenéuticas del sí mismo: Un acercamiento comprensivo a las dimensiones de la educación corporal. *Educación física y deporte*, 30(2), 539-549.

- González, C. (2012). Hermenéutica y retórica en Gadamer: el círculo de la comprensión y la persuasión. *Revista de estudios sociales*, (44), 126-136.
- González, J. & Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González Agudelo, E. (2011). El retorno a la traducción o nuevamente sobre la historia del concepto de hermenéutica. *Opinión Jurídica*, 10(19), 41-60.
- González Díaz, R. (2011). Evaluación del enfoque educativo imperante, basado en el desarrollo de competencias, a la luz de la educación mayéutica. *Estudios: Filosofía, Historia, Letras*, (97), 71-102.
- González Maura, V., & González Tirados, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista iberoamericana de educación*, (47), 185-210.
- González-Moreno, C. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Magis: revista internacional de investigación en educación*, 4(9), 595-617.
- González Ontiveros, A. (2009). Perspectiva Ricœuriana: ¿Teoría Narrativa Educativa? *Intersticios*, 14(30), 35-51.
- González-Valerio, M. (2003). Rememoración y tradición: La hermenéutica entre Heidegger y Gadamer. *Signos filosóficos*, (10), 87-102.
- Green, C. (2011). Translation and Conversation: In Truth and Method by Hans-Georg Gadamer. *Existential analysis: journal of the society for existential analysis*, 22(1), 107-118.
- Grondín, J. (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona: Herder.
- Grondín, J. (2000). *Hans-Georg Gadamer. Una biografía*. Barcelona: Herder.
- Grondín, J. (2003). *Introducción a Gadamer*. Barcelona: Herder.
- Grondín, J. (2005). *Del sentido de la vida. Un ensayo filosófico*. Barcelona: Herder.
- Grondín, J. (2006). *Introducción a la metafísica*. Barcelona: Herder.
- Grondín, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona: Herder.
- Grondín, J. (2012a). Hablar del sentido de la vida. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17(56), 71-78.
- Grondín, J., Ortíz-Osés, A. & Zabala, S. (2012b). Hermenéutica y existencia. *Conversatorio*, 17 (56) 79-94.
- Grondín, J. (2012c). El milagro del éxito de Verdad y Método. *Studium*, 15(28), 295-306.
- Guerrero Spínola, A. (Ed.). (2013). *Tuning América Latina. Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Ingeniería Civil*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gutiérrez, C. (2000). ¿Círculo o diálogo? : el comprender de Heidegger a Gadamer. *Areté: revista de filosofía Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú*, 12(1), 133-146.
- Gutiérrez Alemán, C. (2002). *Temas de filosofía hermenéutica: conferencias y ensayos*. Colección Sapere aude. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Gutiérrez Alemán, C. (2012). Gadamer, Nietzsche y Derrida. Cercanías y diferencias. *Studium*, 15(28), 307-316.
- Guzmán, L. (2006). Filosofar con Platón el diálogo como experiencia hermenéutica. *Atenea*, 26(2), 21-36.

- Hanne, C. (Ed.). (2013). *Tuning América Latina. Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Medicina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Heidegger, M. (2000). *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*. Madrid: Alianza
- Heidegger, M. (2006). *El ser y el tiempo*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica
- Henríquez, F. (2010). ¿Qué es la herméutica? Aproximación conceptual desde Hans-Georg Gadamer. *Ucmaule - Revista Académica de la Universidad Católica del Maule*, (39), 115-135.
- Hernández Castellanos, D. (2011). Formas de la alteridad: un reto epistemológico y político. *Andamios*, 8(16), 11-31.
- Hernández Sellés, N., & Muñoz Carril, P. (2012). Trabajo colaborativo en entornos e-learning y desarrollo de competencias transversales de trabajo en equipo: Análisis del caso del máster en gestión de proyectos en cooperación internacional, CSEU La Salle. *Revista de docencia universitaria*, 10(2), 411-434.
- Horta, J. (2010). Nociones del lenguaje: argumentos sobre el sentido del conocimiento. *Intersticios*, 15(33), 135-147.
- Huerga Melcon, P. (2010). Educación, persona y globalización. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 28(4), 1-21.
- Hugo, C., Veruska, S., Fernanda, U., Natalia López Lesmes, C., & Arenas Ortiz, F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. *Psicología desde El Caribe*, (28), 133-165.
- Hurtado Malpica, R. (2011). Hermenéutica versus ciencia: la cuestión del lenguaje, el método, la interpretación, y su repercusión en las Ciencias Sociales. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(55), 123-129.
- Ibarra Sáiz, M., Rodríguez-Gómez, G., & Gómez-Ruiz, M. (2010). La planificación basada en competencias en los másteres oficiales: un reto para el profesorado universitario. *Relieve - Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 16(1), 1-15.
- Imbernón, F., Silva, P., & Guzmán, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar*, 18(36), 107-114. doi:10.3916/C36-2011-03-01
- Irigoyen, J., Jiménez, M., & Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 243-266.
- Irizar, L., & González-Camargo, J. (2009). Exaltación del sinsentido y violencia. *Pensamiento y cultura*, 12(1), 107-116.
- Izcara Palacios, S. (2009). *La praxis de la investigación cualitativa. Guía para elaborar una tesis*. México: Plaza y Valdés.
- Jiménez Suárez, M. & Osorio, C. (2010). Paul Ricoeur: La hermenéutica literaria, una vía para la interpretación y cuidado de sí. *Revista Katharsis*, (10), 33-45.
- Kant, C. (1996). Claves dialécticas de la hermenéutica gadameriana. *Tópicos: revista de filosofía Santa Fe*, 4(4), 127-157.
- Karczmarczyk, P. (2006). El pensamiento de Gadamer en el contexto de la historia de la hermenéutica. *Diálogos*, (88), 1-24.
- Karczmarczyk, P. (2007a). *Gadamer: aplicación y comprensión*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

- Karczmarczyk, P. (2007b). La subjetivización de la estética y el valor cognitivo del arte según Gadamer. *Analogía filosófica*, 21(1), 127-173.
- Karczmarczyk, P. (2008). La noción de racionalidad a la luz del debate entre Habermas y Gadamer. *Actas de las VII Jornadas de Investigación en Filosofía para profesores, graduados y alumnos*. Universidad Nacional de La Plata.
- Karczmarczyk, P. (2010). Las condiciones y la naturaleza del discurso crítico: el debate entre hermenéutica y teoría crítica. *Discusiones Filosóficas*, 11(16), 99-147.
- Krajewski, B. (2004). *Gadamer's repercussions. Reconsidering Philosophical Hermeneutics*. USA: University of California Press.
- Labastida, F. (2004). Hombre, mundo y lenguaje en la ontología hermenéutica de Hans-Georg Gadamer. *Tópicos. Revista de Filosofía*, (26), 43-66.
- Labastida, F. (2006). Conversación, diálogo y lenguaje en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer. *Anuario Filosófico*, 39(1), 55-76.
- Labrador, B., & de León, F. (2008). Hermenéutica del modelo prospectivo para la educación. *Telos*, (2), 262-276.
- Langdrige, D. (2004). The Hermeneutic Phenomenology of Paul Ricœur. *Existential Analysis: Journal Of The Society For Existential Analysis*, 15(2), 243-255.
- Lanz, C. (2012). El cuidado de sí y del otro en lo educativo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17(56), 39-46.
- Lapoujade, M. (2002). Resonancias de la hermenéutica de Gadamer. *Revista de filosofía*, 42(3), 55-67.
- Larose, F., Grenon, V., Bourque, J., & Bédard, J. (2011). Análisis de la práctica docente y construcción de un referente de competencias profesionales. *Revista española de pedagogía*, (248), 81-99.
- Larriquer P., D. (2008). La hermenéutica como ontología de las ciencias sociales. *Espacio Abierto. Cuaderno venezolano de sociología*, 17(2), 317-334.
- Lawn, C. (2011). *The Gadamer Dictionary*. USA: Continuum International Publishing Group.
- León, D & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- López Noguero, F. (2011). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI: Revista de Educación*, 4, 167-179.
- López Sáenz, M. (1996). El sentido de la historia de la filosofía para la filosofía hermenéutica. *Contrastes Revista interdisciplinar de filosofía*, (1), 151-172.
- López Sáenz, M. (2000). Interpretar o deconstruir : Gadamer o Derrida. *Analogía filosófica: revista de filosofía México*, 14(2), 101-132.
- López Sáenz, M. (2001). La aplicación gadameriana de la phronesis a la praxis. *Contrastes*, 6, 79-98.
- López Sáenz, M. (2006). Hermenéutica fenomenológica de la existencia intercultural. *La lámpara de Diógenes*, (12-13), 126-152.
- López Sáenz, M. (2011). Sedimentación del sentido y tradición (Überlieferung). Fenomenología y hermenéutica filosófica *Eikasia. Revista de Filosofía*, 6(36), 89-120.
- López Sáenz, M. (2007). ¿Qué es lo que hace que el post-arte sea arte? *Estética e interpretación. Estudios Filosóficos*, 56(163), 493-519.

- López-Pastor, V. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: Aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *Revista de docencia universitaria*, 9(1), 159-173.
- Lozano Díaz, V. (2006). *Hermenéutica y fenomenología. Husserl, Heidegger y Gadamer*. Valencia: EDICEP.
- Machado Ramírez, E., & Recio, N. (2008). Acerca de los llamados paradigmas de la investigación educativa: La posición teórico-metodológica fenomenológica, intuicionista, pragmática y existencialista. *Pedagogía Universitaria*, 13(1), 19-52.
- Marí Ytarte, R. (2013). La actualidad de los lenguajes educativos en la universidad y de su impacto en las prácticas docentes y académicas. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 13(1), 179-196.
- Martínez Contreras, J. (2012). Hermenéutica y Ética: aplicación y alteridad. *Utopía y praxis latinoamericana*, 17(56), 31-35.
- Masiá, J (s.f.) *Puentes de comprensión. Leyendo a Paul Ricoeur*. Autor.
- Maturo, G. (2012). La hermenéutica fenomenológica desde América. *Utopía y praxis latinoamericana*, 17(56), 95-99.
- Meltzoff, A. (2000). Crítica a la investigación. Psicología y campos afines. Madrid: Alianza.
- Mena Malet, P. (2005). El rodeo de la huella en la filosofía de Paul Ricoeur. *Universitas Philosophica*, 22(44), 155-172.
- Mendoza, C. (2008). La hermenéutica: Posibilidad en la búsqueda del sentido de la praxis pedagógica. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, (2), 119-128.
- Miranda Barrios, J. (Ed.). (2013). *Tuning América Latina. Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Agronomía*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Miranda Camacho, G. (2006). Hacia una visión hermenéutica crítica de la política educativa. *Revista Ciencias Sociales*, (111-112), 101-118.
- Miras Boronat, N. (2009). *Wittgenstein y Gadamer: lenguaje, praxis, razón. El problema del pluralismo a través de la filosofía del lenguaje*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Monclús Estella, A & Sabán Vera, C. (2008). La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 159-183.
- Monereo, C., & Pozo, J. (2007). Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12-18.
- Montaño López, A. (Ed.). (2013). *Tuning América Latina. Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Educación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Monteagudo, C. (2008). Hermenéutica y lingüística. *Lexis. Revista De Lingüística y Literatura*, 32(2), 307-319.
- Monteagudo, C. (2013). El diálogo posible entre dos tradiciones. Entre la "escucha del otro" y el "principio de caridad". *Areté: Revista de Filosofía*, 25(2), 267-282.
- Montoya Londoño, M. (2010). Narración, emociones e identidad. Una lectura epistemológica y hermenéutica. *Desafíos*, 22(2), 277-303.
- Mootz, F. (2011). *Gadamer and Ricoeur. Critical Horizons for Contemporary Hermeneutics*. USA: Continuum International Publishing Group
- Morales, R., & Cuevas, J. (2012). Competencias docentes transversales, el método de selección MiZona-CDT. *Revista de docencia universitaria*, 10(2), 75-101.

- Moreno L., V., & Sánchez S., L. (2011). Una mirada hermenéutica a las características curriculares de la formación humana y bioética en la Universidad de san Buenaventura. *El Ágora USB*, 11(2), 455-476.
- Moreno Olivos, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 1-21.
- Muñoz González, L. (Ed.). (2013). *Tuning América Latina. Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en enfermería*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Niño, N. (s.f.) *Desarrollo del razonamiento creativo partiendo de una praxis pedagógica hermenéutica*. Universidad José Antonio Páez.
- Ochman, M., & Cantú Escalante, J. (2013). Sistematización y evaluación de las competencias ciudadanas para sociedades democráticas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(56), 63-89.
- Ochoa Disselkoe, H. (2007). Comprender y explicar notas a partir de Schleiermacher. *Universitas Philosophica*, 24(49), 79-94.
- Oliva Mendoza, C. (2009). *Relatos. Dialéctica y hermenéutica de la modernidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Oñate, T. (2005) Gadamer y los presocráticos. La teología de la esperanza en el límite oculto de la hermenéutica. *Éndoxa: Series Filosóficas*, 20, 795-934.
- Ortiz-Osés, A. (1989). *Metafísica del sentido. Una filosofía de la implicación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ortiz-Osés, A. (2003). *Amor y sentido: una hermenéutica simbólica*. Barcelona: Antrhopos.
- Otero León, L. (2008). De la experiencia estética a la razón práctica en la hermenéutica de H. G. Gadamer y H. R. Jauss. *Estudios Filosóficos*, 57(164), 101-123.
- Palazón Mayoral, M. (2009). Estructuralismo: objetividad y reversión explicativa. *Intersticios*, 14(30), 25-34.
- Palazzi, C. (2010). La diseminación hermenéutica. Crítica y alcance de 'Verdad y Método'. *Revista Observaciones Filosóficas*, (10), 1-11.
- Palmer Pol, A., Moreno, J., & Oliver, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438.
- Palmer, R. (2002). *¿Qué es la hermenéutica?*. Madrid: Arcos
- Parra, M. (2011). Reflexiones metodológicas en torno a la comprensión de la acción social. Contribuciones, discusiones y tensiones entre algunas perspectivas comprensivistas, fenomenológicas y hermenéuticas. *Athenea Digital*, 11(2), 39-56.
- Paz Barahona, C. (2005). Juego, símbolo y fiesta en concierto barroco de Alejo Carpentier, una mirada desde la música. *Filología y Lingüística*, 21(1), 71-78.
- Pedraza Aboytes, G. (Ed.). (2013). *Tuning América Latina. Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Química*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Peña, J., & Calzadilla, R. (2006). Lo cualitativo del discurso pedagógico en la dialéctica-hermenéutica. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, (1), 181-202.
- Peñalver, M. (2005). *Las perplejidades de la comprensión*. Madrid: Síntesis.
- Pérez Antón, R. (2004). Tributo a Hans-Georg Gadamer. *Cuadernos del CLAEH, 2ª serie*, 29(1), 131-149.
- Peregoles, J. (1994). El ser y la verdad en la hermenéutica de Gadamer. *Espíritu*, (43), 5-20.

- Peregoles, J. (1996). La revolución hermenéutica de H-G. Gadamer. *Espíritu*, (45), 173-182.
- Perrenoud, P. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. *Educatio Siglo XXI*, 23.
- Pillay, G. (2002). Theology as a human science: Reflections on Gadamer's Truth and Method. *South African Journal of Philosophy*, 21(4), 345-358.
- Piossek Presbich, L. (2012). Lenguaje, pensamiento, libertad. *Studium*, 15(28), 317-334.
- Piovani, J. (2011). La escuela de Chicago y los enfoques cualitativos: términos y conceptos metodológicos. *Papers*, 96(1), 245-258.
- Planella, J. (2005a) Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, (36), 1-12.
- Planella, J. (2005b). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*, (336), 189-201.
- Porta, L. & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. *Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa*. [Versión electrónica]. Recuperado el 15 de enero de 2014 de: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Poyatos Matas, C. (2012). Educación doctoral y desarrollo de competencias: Una perspectiva internacional. *Revista de docencia universitaria*, 10(2), 163-191.
- Prada Lodoño, M. (Comp.) (2011). *Ensayos sobre hermenéutica y educación*. Universidad de San Buenaventura: Bogotá.
- Pucci, R. (2011). Questões de alteridade e identidade. *Impulso*, 21(51), 43-49.
- Quijano Hernández, M. (2003). Propuesta modelo de evaluación por competencias. *Revista escuela de administración de negocios*, (48), 55-71.
- Ramírez, M. (1998). Ciencia y Hermenéutica según Gadamer. *Revista de filosofía Mexico DF*, 31(92), 115-153.
- Reguant Álvarez, M. (2012). *El desarrollo de las metacompetencias pensamiento crítico reflexivo y autonomía de aprendizaje, a través del uso del e-diario en el prácticum de formación del profesorado*. [Tesis doctoral] Universitat de Barcelona
- Revilla Guzmán, C. (1995). Los límites de la textualidad. Escritura y diálogo en la hermenéutica gadameriana. *Anales del Seminario de Metafísica, Universidad Complutense de Madrid*, 29, 171-188.
- Ricardo Barreto, C., & Medina Rivilla, A. (2013). Actitudes y creencias de la competencia intercultural en profesores virtuales. *Ingeniería y Desarrollo*, 31(2), 272-290.
- Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.
- Ríos Saavedra, T. (2005) La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista enfoques educacionales*, 7(1), 51-66.
- Rivara Kamaji, G. (2003). Heidegger desde Gadamer: Una lectura de El origen de la obra de arte. *Signos filosóficos*, (10), 55-72.
- Rivas, M. (2005). Replanteamiento crítico de la ciencia a partir de la hermenéutica. *Avatares*, 8(24), 9-26.
- Robins, K. (2011). Una Europa de complejidad: Otra manera de narrarlo. *Revista CIDOB D'afers Internacionals*, (95), 59-74.
- Rodríguez, R. (2006). *Heidegger y la crisis de la época moderna*. Madrid: Síntesis.

- Rodríguez Cárdenas, D. (Ed.). (2013). *Tuning América Latina. Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Psicología*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rodríguez García, R. (2012). La pretensión de verdad de la tradición y la experiencia hermenéutica. *Studium*, 15(28), 335-346.
- Rodríguez Gómez, G., & Ibarra Sáiz, M. (2012). Reflexiones en torno a la competencia evaluadora del profesorado en la educación superior. *Revista de docencia universitaria*, 10(2), 149-161.
- Rodríguez Manrique, L. (2011). "Textualidad" y hermenéutica de la acción: aportes a la polémica epistemológica en ciencias sociales desde Paul Ricoeur. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 31(105), 79-88.
- Roig, A., González, I., & Salvat, B. (2011). Las nuevas culturas de aprendizaje y su incidencia en la educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(51), 1177-1195.
- Rosado, A., Fonseca, C., & Serpa, S. (2013). Robustez mental: una perspectiva integradora. *Revista de psicología del deporte*, 22(2), 495-500.
- Rullan Ayza, M., Fernández Rodríguez, M., Estapé Dubreuil, G., & Márquez Cebrián, M. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia trabajos fin de grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. *Revista de docencia universitaria*, 8(1), 74-100.
- Salas Zapata, W. (2005). Formación por competencias en educación superior. una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista iberoamericana de educación*, 36(9), 1-11.
- Salles, W. (2009). Paul Ricoeur e a hermenêutica de si no espelho das palavras. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 14(47), 41-57.
- Sánchez Benítez, R. (2004). Hermenéutica y Poesía. *Intersticios*, 9(21), 147-157.
- Sánchez-Elvira, Á., López-González, M. Á., & Fernández-Sánchez, M. V. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *Revista de docencia universitaria*, 8(1), 35-73.
- Sandí, M. & Reyna, M. (2010). Interculturalismo y hermenéutica: De la tradición como pasado a la actualidad de la tradición. *Revista Cuicuilco*, 17(48), 69-85.
- Sandín Esteban, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Santiago Guervós, L. (1986). Heidegger y la tradición filosófica en el pensamiento de H. G. Gadamer. *La ciudad de Dios: revista agustiniana*, 119(2), 197-208.
- Santillán Briceño, V., Bermúdez Ferreiro, M., & Montano Rodríguez, M. (2011). La práctica docente y el desarrollo de habilidades intelectuales en la formación profesional por competencias. *Horizontes Educativos*, 16(2), 43-56.
- Santilli, O. (2011). Hegel y Gadamer: Distancia y Proximidad entre dialéctica y hermenéutica. *Endoxa*, (26), 87-106.
- Santos Guerra, M. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, 23-47.
- Saraiva Nunes de Pinho, F. (2009). *La ética dialogal de Paul Ricoeur*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.

- Sarrate García, C. (1995). Verdad y Método, revisión desde la semiótica. *Estudios filosóficos Valladolid*, 44(126), 243-268.
- Savransky, M. (2011). Ciudadanía, violencia epistémica y subjetividad. *Revista CIDOB D'afers Internacionals*, (95), 113-123.
- Schrijver, G. (1982). Hermeneutics and tradition. *Journal of Ecumenical Studies*, 19(2), 32-47.
- Schwartz, D. (1999). Gadamer y la idea de la autoridad. *Prisma Montevideo: Universidad Católica del Uruguay*, (12), 103-107.
- Sierra Gutiérrez, F. (2005). Unidad y diversidad en la obra de Ricoeur. *Universitas Philosophica*, 22(44), 125-140.
- Sierra, M. (2005). La responsabilidad para con el otro: una crítica a occidente. *Universitas Philosophica*, 22(44/45), 39-62.
- Silva Arévalo, E. (2005) Paul Ricoeur y los desplazamientos de la hermenéutica. *Teología y Vida*, 46, 167-205.
- Silva, F., & Saavedra, D. (2009). Alteridad como eje para la comprensión de los estudiantes de secundaria. Una perspectiva que abre el horizonte educativo. *Horizontes Educativos*, 14(1), 25-36.
- Silva, H. (2009). Juego y Metáfora: Una Lectura desde Ricoeur y Derrida. *Intersticios*, 14(30), 13-23.
- Slattery, P., Krasny, K. & O'Malley, M. (2007). Hermeneutics, aesthetics, and the quest for answerability: a dialogic possibility for reconceptualizing the interpretative process in curriculum studies. *Curriculum studies*, 39(5), 537-558.
- Smith, J. (2010). Eco & Ricoeur: Perspectives in Narrative Theory. *Romance Studies*, 28(3), 145-157. doi:10.1179/026399010X12731345679246
- Smith, J. (2007). Hermeneutics, human sciences and health: linking theory and practice. *International Journal of Qualitative Studies on Health & Well-Being*, 2(1), 3-11. doi:10.1080/17482620601016120
- Soto Espinoza, I. (Ed.). (2013). *Tuning América Latina. Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Geología*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Soto, H. (2012). La metáfora en Aristóteles y su contribución a la comprensión. *Byzantion Nea Hellás*, (31), 47-68.
- Strauss, D. M. (2002). Understanding in the humanities: Gadamer's thought at the intersection of rationality, historicity, and linguisticity--with special reference to the dialectics of causality and history. *South African Journal of Philosophy*, 21(4), 291-305.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Suárez R., J. (2010). El concepto de texto en Paul Ricoeur y su relación con la lírica breve contemporánea. *Co-Herencia*, 7(12), 117-130.
- Taeli Gómez, F. (2010). El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica. *Polis*, 9(25), 183-198.
- Tejeda Díaz, R., & Toro, P. (2009). Las competencias profesionales y su aprendizaje en la educación superior. *Pedagogía Universitaria*, 14(4), 33-48.
- Thatcher, A. (2012). The literal sense of scripture: a hermeneutical disaster. *Modern Believing*, 53(1), 5-14.

- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.
- Torra Bitlloch, I., de Corral Manuel, V., Martínez Martínez, M., Gallego Fernández, I., Portet Cortés, E., & Pérez Cabrera, M. (2010). Proceso de integración y evaluación de competencias genéricas en la Universitat Politècnica de Catalunya. *Revista de docencia universitaria*, 8(1), 201-224.
- Torra, I., de Corral, I., Pérez, M. J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de docencia universitaria*, 10(2), 21-56.
- Tuning Project. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Tuning Project. (2006). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Sócrates-Tempus.
- Tuning Project. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final del Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Tuning Project. (2013). *Crédito latinoamericano de referencia*. Universidad de Deusto. Disponible en: <http://www.tuningal.org/> (Recuperado en julio de 2014)
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO
- Upegui, M. (2011). Sobre la comprensión. *Co-Herencia*, 8(15), 145-184.
- Valverde, S. (2003). Paul Ricœur: Hermenéutica y simbolismo. *Revista de filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 41(104), 51-51.
- van Niekerk, A. (2002). Hermeneutics and historical consciousness: An appraisal of the contribution of Hans-Georg Gadamer. *South African Journal of Philosophy*, 21(4), 228-241.
- Vargas, R. (2005). Huellas en el universo simbólico un análisis hermenéutico. *Umbral Científico*, (7), 12-23.
- Velasco, P., Rodríguez, R., & Terrón, M. (2012). La coordinación del profesorado universitario: Un elemento clave para la evaluación por competencias. *Revista de docencia universitaria*, 10(3), 265-284.
- Vélez González, S. (ed.). (2014). *Tuning Latin America. Higher Education in Latin America: reflection and perspectives on Architecture*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Vélez Upegui, M. (2010). Ricœur y el concepto de texto. *Co-Herencia*, 7(12), 85-116.
- Vera Lugo, J., & Jaramillo Marín, J. (2007). Teoría social, métodos cualitativos y etnografía: el problema de la representación y reflexividad en las ciencias sociales. *Universitas Humanística*, (64), 237-255.
- Vergara Henríquez, F. (2011). Gadamer y la hermenéutica de la comprensión dialógica: historia y lenguaje. *Revista de Filosofía*, 69(3), 74-93.
- Vidal Jiménez, R. (2012) Hacia una hermenéutica del saber científico: Un diálogo con el pensamiento (dialógico) de Hans-Georg Gadamer. *Sociología y Tecnociencia: Revista digital de sociología del sistema tecnocientífico*, 2(2), 44-71.
- Vigo, A. (2012). Autoexhibición y comprensión. Gadamer y la radicalización ontológica de la hermenéutica. *Studium*, 15(28), 347-390.

- Vilanou, C. (2001). De la paideia a la bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa De Educação*, 14(2), 1-27.
- Vilanou, C. (2002). Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer. *Revista de Educación*, (328), 205-223.
- Villa, A & Poblete, M. (Dir) (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villegas, A., López, M., Miranda, M., Vences, M., Casanova, I., & Badillo, A. (2012). El enfoque educativo basado en competencias, un reto que enfrenta la Universidad Veracruzana. *Educación*, 21(41), 23-39.
- Walton, R. (2011). Husserl y Ricœur sobre la intersubjetividad y lo político. *Investigaciones Fenomenológicas*, 3, 35-60.
- Warnke, G. (2012). Solidarity and tradition in Gadamer's hermeneutics. *History & Theory*, 51(4), 6-22. doi:10.1111/j.1468-2303.2012.00644.x
- Yáñez, C. (2005). Las competencias en el currículo universitario: Implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de la red estatal de docencia universitaria*, 4(1), 31-39.
- Yutzis, M. (2008). Paul Ricœur: una hermenéutica fenomenológica del sujeto. Aproximaciones. *Cuadernos de Teología*, 23, 257-273
- Zapata Díaz, G. (2006). Ética, fenomenología y hermenéutica en Paul Ricœur. *Universitas Philosophica*, 23(47), 121-141.
- Zapata Díaz, G. (2012). La hermenéutica política de Paul Ricœur. *Universitas Philosophica*, 29(59), 267-281.

Índices

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1: Familia de códigos	68
Ilustración 2: Proceso de análisis conceptual.....	69

Tabla de cuadros

Cuadro 1. Síntesis características de las competencias. Fuente: Elaboración propia.....	95
Cuadro 2. Clasificación de Competencias genéricas. Fuente: Villa (2008).....	96
Cuadro 3. Clasificación de Competencias genéricas. Fuente: Tuning Proyect. (2006).....	96
Cuadro 4. El problema de la comprensión. Fuente: Elaboración propia.....	106
Cuadro 5. La compr. humana en perspectiva ontológica. Fuente: Elab propia.....	107
Cuadro 6. La comprensión humana como proceso lingüístico. Fuente: Elaboración propia.....	148
Cuadro 7. La compr. hum. como proceso que afecta a la persona humana. Fuente: Elab propia...	179
Cuadro 8. Competencias semánticas – Fuente: Elaboración propia.....	255
Cuadro 9. Síntesis análisis de cuestiones hermenéuticas – Fuente: elaboración propia.....	263
Cuadro 10. Síntesis del proceso de codificación - Fuente: elaboración propia.....	302

Tabla de autoridades:

A	
Abela, 51, 52, 63, 312	Basombrío, 41
Acosta, 38, 312	Bauman, 27, 313
Aguilar, 36, 312	Begué, 40, 190, 312
Alfaro Vargas, 41, 312	Beneitone, 32, 82, 83, 84, 286, 313
Álvarez-Rojo, 34, 89, 312	Bengoa Ruiz de Azua, 40, 313
Ardila, 40, 312	Beraldi, 41, 313
Arévalo, 33, 39, 312, 326	Berger & Luckmann, 8
Arias Sandí, 38, 312	Bernard, 34, 313
Aristimuño, 32, 80, 312	Beuchot, 28, 34, 42, 313
Arriarán, 312	Bilen, 313
Arroyo Paniagua, 33, 82, 312	Binding, 38, 146
Atkinson, 38, 312	Bingham, 39, 313
Ausubel, 120	Bitlloch, 31, 327
Ávila de Vanegas, 36, 312	Blanco-González, 29, 313
	Boell, 37
	Boisier, 5, 27, 313
	Brauer, 34, 313
	Bravo León, 28, 313
	Bruner, 120
	Buber, 309
	Burbules, 41, 313
B	
Baliñas Fernández, 39, 312	
Barnett, 33, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 231, 243, 312	
Barragán, 42, 312	
Barrio Maestre, 27, 312	

C

Cabrales Vega, 29, 313
 Cáceres, 51, 52, 65, 314
 Cádiz, 30, 74, 78, 314
 Calderón Cervantes, 38, 314
 Caloca Ayala, 314
 Campbell Manjarrez, 28, 314
 Campos Rodríguez, 33, 82, 314
 Cano, 31, 80, 314
 Cañas-Fernández, 10, 42, 314
 Carrera Farrán, 30, 314
 Casado, 27, 314
 Catoggio, 34, 37, 39, 314
 Cattoggio, 141

Ch

Charpenel, 40, 314
 Charría Ortiz, 29, 75

C

Cleary, 36, 314
 Coll, 33, 80, 81, 89, 314
 Compás Montaner, 5, 6, 27, 315
 Conchado Peiró, 32, 315
 Conill Sancho, 36, 103, 315
 Contreras Véliz, 33, 82, 315
 Coreth, 34, 101, 115, 315
 Corona, 34, 36, 40, 315
 Cruz Villalobos, 34, 134, 140, 315
 Cuartas, 36, 315
 Cullen, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 83, 230, 315

D

Davey, 315
 de Haro, 40
 De Juanas Oliva, 30
 De Ketele, 22, 29, 315
 De la Maza, 36, 315
 de la Orden, 31
 De Miguel Díaz, 79, 83, 85, 315

Debesay, 37, 107, 315
 del Carmen Oviedo, 30, 316
 Delgado, 33, 41, 51, 109, 313, 316, 318
 Díaz, 29, 36, 41, 316, 319, 322, 326, 328
 Díez Fischer, 316
 Díez González, 30, 316
 Dilthey, 109, 110, 111, 180, 295, 297, 300, 317
 Dimitrievna Okolova, 34, 317
 Domingo Roget, 33, 317
 Dosse, 317
 Dostal, 317

E

Erazo-Jiménez, 34, 317
 Escudero Muñoz, 34, 317
 Esquetini Cáceres, 33, 82, 317

F

Fehér, 34, 317
 Fernandois, 42, 317
 Fernández, 32, 33, 52, 53, 82, 313, 316, 317, 325, 327
 Fernández Guillermet, 33, 82, 317
 Fernández March, 32, 317
 Ferraris, 110, 317
 Fornari, 34, 37, 317
 Frankl, 42, 317

G

Gadamer, 1998a, 128, 146, 200, 204
 Gadamer, 1998c, 199, 200
 Gadamer, 1998d, 13, 102, 112, 117, 119, 123, 127, 129,
 134, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 148, 150, 152, 154,
 155, 156, 159, 160, 163, 193, 194, 200, 210
 Gadamer, 1999, 109, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119,
 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137,
 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152,
 155, 156, 159, 180, 194, 196, 197, 198, 211
 Gadamer, 2000a, 122
 Gadamer, 2002a, 103, 113
 Gadamer, 2006, 101, 126, 134, 200, 201, 202, 211

Gadamer, 2008, 133, 197, 199, 201, 211

Gander, 39, 137

Garagorri, 31, 318

García Fallas, 41, 318

García G, 36, 318

García García, 32, 318

García Manjón, 29, 79, 318

García San Pedro, 32, 84, 224, 318

García-Alandete, 42, 318

Geanellos, 41, 318

Gende, 37, 40, 318

Giménez, 36, 318

Gjesdal, 318

Gómez Velásquez, 28, 318

Gómez-Ruiz, 33, 318, 320

González, 29, 33, 34, 41, 82, 147, 313, 316, 319, 320, 325

González Agudelo, 34, 319

González Maura, 33, 319

González-Moreno, 29

González-Valerio, 38

Green, 38, 124, 319

Grondín, 34, 35, 36, 41, 42, 104, 139, 212, 213, 214, 219, 319

Guerrero Spínola, 33, 82, 319

Gutiérrez, 36, 39, 111, 319, 326

Gutiérrez Alemán, 36, 319

Guzmán, 38, 319, 320, 324

H

Hanne, Christel., 33

Heidegger, 17, 36, 57, 102, 103, 106, 111, 112, 113, 119, 125, 134, 137, 146, 158, 176, 177, 309, 313, 315, 319, 320, 322, 324, 325

Henríquez, 320

Hernández Castellanos, 41, 320

Hernández Sellés, 33

Horta, 41, 320

Huerga Melcon, 27, 320

Hurtado Malpica, 34, 320

I

Ibarra Sáiz, 30, 320, 325

Imbernón, 30, 320

Irigoyen, 32, 90, 320

Irizar, 42, 320

Izcarra Palacios, 50, 51, 320

J

Jiménez Suárez, 320

K

Kant, 320

Karczmarczyk, 34, 36, 39, 320, 321

Krajewski, 321

L

Labastida, 38, 317, 321

Labrador, 28, 321

Langdridge, 40, 321

Lanz, 36, 41, 321

Lapoujade, 39, 321

Larose, 30, 321

Larrique, 34, 321

Lawn, 100, 101, 321

León & Montero, 19

López Noguero, 51, 321

López Sáenz, 34, 36, 38, 321

López Sáez, 39, 321

López-Pastor, 31, 322

Lozano Díaz, 36

Lytard, 120

M

Machado Ramírez, 28, 322

Maturo, 34, 37, 322

Meltzoff, 19

Mena Malet, 40

Mendoza, 28, 34, 42, 322

Miranda Barrios, 33, 82, 322

Miranda Camacho, 28, 322
 Miras Boronat, 37, 322
 Monclús Estella, 29, 322
 Monereo, 33, 322
 Montaña López, 33, 82, 322
 Monteagudo, 38, 322
 Montoya Londoño, 40, 322
 Mootz, 40, 322
 Moreno, 28, 31, 319, 323
 Muñoz González, 33, 82, 323

O

Ochman, 33, 323
 Ochoa Disselkoen, 37, 323
 Olivos, 31, 323
 Ontiveros, 41, 319
 Oñate, 36, 323
 Otero León, 39, 323

P

Palazón Mayoral, 40, 323
 Palazzi, 36, 323
 Palmer, 32, 34, 110, 111, 323
 Palmer Pol, 32, 323
 Paz Barahona, 39, 323
 Pedraza Aboytes, 33, 82, 323
 Peña, 28, 29, 313, 315, 323
 Peñalver, 34, 323
 Peregoles, 36, 39
 Pérez Antón, 323
 Perrenoud, 29, 80, 324
 Piaget, 120
 Pillay, 38, 324
 Piossek Prebisch, 149
 Piovani, 50, 324
 Planella, 28, 324
 Poyatos Matas, 33, 324
 Prada Lodoño, 29, 324
 Prado, 36, 312

Q

Quijano Hernández, 31, 324

R

Ramírez, 39, 324
 Reguant Álvarez, 34, 225, 226, 227, 324
 Revilla Guzmán, 38
 Ricoeur, 1977, 153, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 176, 177, 178
 Ricoeur, 1988b, 110, 115, 118, 123, 128, 129, 130, 134, 136, 137, 138, 139, 145, 154, 155, 158, 159, 162, 167, 171, 172, 173, 175, 181, 182, 183, 184, 185, 190, 205, 206, 207, 209
 Ricoeur, 1996b, 134, 153, 156, 181, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 203, 204, 205, 207, 208
 Ricoeur, 2006b, 144, 153, 154, 155, 157, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 169, 171, 172, 174, 175, 176, 180, 181, 182, 194
 Ricoeur, 2009, 191, 192
 Riesco González, 75, 79, 324
 Ríos Saavedra, 17, 28, 324
 Rivara Kamaji, 36, 324
 Rivas, 39, 324
 Robins, 3, 324
 Rodríguez, 31, 33, 82, 114, 134, 312, 314, 320, 324, 325, 327
 Rodríguez Cárdenas, 33, 82, 325
 Rodríguez García, 325
 Rodríguez Gómez, 31
 Rodriguez Manrique, 40
 Rosado, 34, 325
 Rullan Ayza, 31, 325

S

Salas Zapata, 32, 228, 325
 Salles, 41, 325
 Sánchez Benítez, 39, 325
 Sánchez-Elvira, 33, 325
 Sandín, 50, 325
 Santillán Briceño, 30, 325

Santilli, 36, 325

Santos Guerra, 28, 325

Saraiva Nunes de Pinho, 41, 325

Sarrate García, 36, 326

Savransky, 4, 326

Schwartz, 37, 326

Silva, 39, 42, 63, 320, 324, 326

Slattery, 39

Smith, 40, 326

Soto Espinoza, 33, 82, 326

Strauss, 326

T

Taeli Gómez, 27, 326

Tejeda Díaz, 29

Tobón, 33, 81, 125, 135, 136, 313, 327

Torra, 30, 31, 327

Tuning, 32, 82, 96, 286, 312, 313, 314, 315, 317, 319,
320, 322, 323, 325, 326, 327

U

UNESCO, 5, 27, 327

V

Valverde, 41, 327

van Niekerk, 327

Velasco, 327

Vélez Upegui, 34, 40, 327

Vera Lugo & Jaramillo Marín, 50

Vergara Henríquez, 34, 327

Vidal Jiménez, 39, 327

Vigo, 36, 327

Vilanou, 28, 36, 328

Villa, 55, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 224, 228, 230, 328

Vygotski, 120

W

Walton, 40, 328

Warnke, 328

Y

Yáñez, 31, 328

Ytarte, 29, 322



Campus Bilbao
www.deusto.es