

El recurso de la pedagogía a la hermenéutica filosófica de Gadamer¹ –Homenaje a Rafael Flórez–

The appeal of pedagogy to Gadamer's
philosophical hermeneutics
–Tribute to Rafael Florez–

O apelo de pedagogia a hermenêutica
filosófica de Gadamer
–Homenagem a Rafael Florez–

Juan Felipe Garcés Gómez²
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

*“El caso es que sigo desde hace tiempo el principio metodológico de no emprender nada sin rendir cuentas de la historia que se esconde detrás de los conceptos. A la hora de filosofar hay que corresponder a la anticipación de nuestra lengua intentando ilustrarse sobre las implicaciones de los conceptos a los que recurre la filosofía”
(Gadamer, 2001, p. 12)*

RECIBIDO: 7 DE MAYO DE 2015 • APROBADO: 31 DE OCTUBRE DE 2015

Para citar este artículo: Garcés Gómez, J.F. (2015). El recurso de la pedagogía a la hermenéutica filosófica de Gadamer –Homenaje a Rafael Flórez– *Itinerario Educativo*, 66, 307-328.

1 Artículo de reflexión

2 Filósofo. Estudios de Doctorado en Educación, línea de Estudios Interculturales, Universidad de Antioquia. Profesor Instituto de Filosofía. Universidad de Antioquia. Miembro del Grupo de investigación sobre formación y antropología pedagógica e histórica, Formaph. E-mail: felpe.garces@udea.edu.co

El recurso a la obra de Gadamer, especialmente *Verdad y Método* (1993), no es nuevo en el ámbito de las investigaciones y producciones pedagógicas en Colombia. A Rafael Flórez y sus libros *Pedagogía y Verdad* (1989) y *Hacia una pedagogía del conocimiento* (1994), se debe el impacto de la hermenéutica filosófica, sus conceptos y problemas, en las investigaciones pedagógicas. Pretendemos presentar el recurso de Flórez a la hermenéutica filosófica de Gadamer, no sin antes evidenciar otros recursos a la hermenéutica en las versiones de Ricoeur y Habermas. Posteriormente, espero presentar una propuesta para radicalizar el recurso a la hermenéutica gadameriana y los retos que tal radicalización supone para la investigación y producción pedagógica. Finalmente, a modo de conclusión, espero proponer algunas tareas que a la pedagogía le esperan una vez que su autorreflexión, desde la hermenéutica filosófica, opere la transformación anhelada.

El recurso de Flórez a la hermenéutica filosófica

Una de las posiciones poco valoradas en el Campo Intelectual de la Educación (Díaz, 1993) es el recurso a la hermenéutica, tanto en la versión de Gadamer como de Ricoeur y Habermas. El proyecto de ampliar hermenéuticamente el campo de la reflexión pedagógica tiene como antecedentes en nuestro país las siguientes propuestas: por un lado la lectura pedagógica de Flórez (1994) de la propuesta de Gadamer, por otro lado, la visión de la educación desde la perspectiva de Ricoeur ofrecida por Rubio (1994), el recurso a la hermenéutica crítica de Habermas por parte de Hoyos (1990) y del grupo de Antanas (1995). Por otro lado, los trabajos de Pedraza (1999) y su antropología histórica pedagógica. Estas opciones comparten la perspectiva hermenéutica de muy diversas maneras, generalmente en el contexto de la discusión 'epistemista' denunciada por Díaz (1993), sin lograr, por tanto, que la pedagogía instaure un horizonte propio para la reflexión, la definición de una experiencia propia y la comprensión fecunda que permita ampliar el espectro de las investigaciones.

En la perspectiva de Ricoeur, Rubio (1994) busca ampliar la perspectiva crítica sobre la crisis de la educación contemporánea, definida en términos de relaciones entre culturas no de 'problemas de formación científica'. Para el autor, 'la revolución hermenéutica en la educación' busca 'repolitizar la ciencia' vinculando la formación con las humanidades, ofreciendo una más estrecha relación entre educación y cultura en

la clave del diálogo intercultural. Hoyos (1990), por su parte, considera de suma importancia ubicar la educación en general y la enseñanza en particular, como relación simbólica constructiva y crítica entre alumno y maestro, en la esfera de la razón comunicativa y evitar la colonización del 'mundo de la vida' por la razón instrumental. Para ello instaura en la pedagogía tres dimensiones: procesual, práctica y estratégica. Finalmente, el recurso a la hermenéutica crítica de Habermas por parte del grupo de Antanas (1995), pretende definir la pedagogía como una disciplina 'reconstructiva', cuyo fin es reconstruir las 'competencias' de los educadores y los alumnos, es decir, afrontar la transformación de un 'saber cómo' en un 'saber qué' del maestro y en el contexto de los problemas suscitados por el encuentro en la institución escolar del 'saber extraescolar' y el 'saber intraescolar'.

Desde la publicación de 'Pedagogía y verdad' (1989), el profesor Flórez propone la vinculación entre la pedagogía y la hermenéutica para remitir la pedagogía a las ciencias del espíritu y separarlas de las ciencias de la naturaleza. Este recurso a la hermenéutica adolece por principio de una actitud vergonzante, denunciada ya por Popper (1984) en '*La miseria del historicismo*', a saber, la búsqueda de un espacio propio para ciertas disciplinas y ciencias en oposición a las ciencias naturales, pero en clara desventaja frente a las mismas. Quizá sea por ello que, en la propuesta de Flórez, el enfoque 'deductivo-empírico-analítico', implícitamente aparece siempre como modélico, cuando en sus obras explícitamente la pedagogía se presenta como subsidiaria de la hermenéutica entendida como metódica de las ciencias del espíritu, por ello, este recurso a la hermenéutica la presenta como un enfoque metodológico entre otros. Esta falencia de la propuesta de Flórez puede hacerse más evidente en palabras de Heller (1989):

No es necesario decir que la hermenéutica no es equivalente a interpretación porque es, de hecho, la comprensión de la comprensión, o la comprensión de la interpretación, y en tal calidad es una teoría, y por tanto explicativa. Por supuesto si se utiliza la hermenéutica no como teoría sino como método, y se hace tan concluyentemente, el resultado será una serie de interpretaciones textuales, una detrás de otras, sin ideas que guíen, valores o metanarrativas de ningún tipo. Esta forma de mera interpretación, con carencia de teoría y de explicación, origina una versión del *positivismo incluso más estúpida y vacía* (p. 64).

Sin embargo, frente a la menguada comprensión de la hermenéutica hecha por el autor, gana para la pedagogía conceptos como 'historicidad', 'tradición', 'comprensión', 'prejuicio' y 'formación', que se convierten en alternativas frente a enfoques meramente cuantitativos en la investigación pedagógica o al paidocentrismo imperante. Se pretende, por tanto, indicar los aportes de la propuesta en su vinculación de la pedagogía a la hermenéutica, pero ante todo, también se pretende indicar cómo y por qué la propuesta de Flórez no alcanzó a desarrollar con radicalidad los asuntos más favorables para la pedagogía de esta vinculación. Se asume, provisionalmente, que estas falencias se deben a la imposibilidad del autor por desprenderse de la perspectiva epistemológica que lo animó desde siempre.

Sólo hasta la publicación de *Hacia una pedagogía del conocimiento* (Flórez, 1994), el recurso a la hermenéutica se desplazó tímidamente del campo epistémico a una indagación histórica sobre la pedagogía como disciplina y se ubicó el concepto de formación como eje de la reflexión pedagógica, pero no se logra ahondar en las consecuencias de tal recurso, máxime cuando es obvio que el autor prefiere una concepción 'cibernética' de la racionalidad que pretende hacer coincidir con la hermenéutica. Cabe anotar que, en escritos posteriores, el autor continúa con su perspectiva menguada de la hermenéutica y, por ende, de la comprensión (Flórez, 1998). Esta visión menguada se debe, quizá, a la inadecuada lectura hecha por Flórez del proyecto de Gadamer de una hermenéutica filosófica, tal y como la consignó en 'Verdad y Método'. Sin lugar a dudas, leer la propuesta de Gadamer desde una perspectiva metodológica y buscar así un espacio para otras opciones frente al método de las ciencias empírico-analíticas, es decir, el comprender como método, desvincula la comprensión del ser mismo como 'Da sein', como existencia, y obstaculiza el acceso a la condición misma del ser (Rühle, 1991).

El recurso a la hermenéutica propuesto por Rafael Flórez, se caracteriza por la insistencia en reubicar las aspiraciones epistemológicas de la pedagogía en la esfera de las ciencias humanas, es decir, reconducir la aspiración científica de la pedagogía hacia concepciones de ciencia que validen el quehacer de la pedagogía sin exigirle a ésta la formalización o precisión de las ciencias cuyo modelo son las ciencias metódicas modernas. En otras palabras, se pretende que la asimilación de la pedagogía a las ciencias humanas contribuya a validar sus aspiraciones investigativas,

respetando su peculiaridad, y permitiendo que se incluyan nuevos objetos de investigación que exigen aproximaciones cualitativas.

En este sentido, el recurso a la hermenéutica no es otra cosa que acogerse a una clasificación de las ciencias más laxa que en el positivismo o en epistemologías centradas en las 'ciencias duras' donde las aspiraciones epistemológicas de la pedagogía no se verían controvertidas. Es de anotar que Flórez se acoge al prestigio del concepto de 'ciencias humanas' o 'ciencias del espíritu' en la tradición alemana a la que pertenece la hermenéutica, pero no ahonda en la vinculación que tal clasificación tiene con la valoración de las ciencias históricas propia del romanticismo alemán. Por tanto, Flórez asume el prestigio que las ciencias humanas han ganado desde mediados del siglo XIX, pero no desea compartir las implicaciones filosóficas que tales disciplinas portan en sí mismas, a saber, una profunda vinculación con la historia y una noción de experiencia vinculada a la concepción de un mundo que no es equiparable a la naturaleza o a lo dado. Flórez, sin más, recurre a la hermenéutica para poder decir que la pedagogía es una ciencia o disciplina a la manera de las ciencias humanas y que, por tanto, no reconocer esta forma de existencia de la pedagogía es desconocer, de igual modo, la forma de existencia de otras disciplinas que también son ciencias humanas, desconocimiento que hace del crítico de su propuesta un positivista a ultranza. Se puede decir sin ambages que el recurso de Flórez a la hermenéutica busca un ámbito consolidado donde amparar la validez de las investigaciones pedagógicas frente a quienes no reconocen la existencia de la pedagogía como una disciplina autónoma y, de paso, neutralizar toda posible crítica, puesto que si se impugna la autonomía de la pedagogía como ciencia humana se debe arramblar también con otras disciplinas de mayor prestigio y que también están clasificadas como ciencias humanas, como la filosofía, por ejemplo.

Neutralizado así todo argumento contra la pedagogía como disciplina en construcción a la manera de las ciencias humanas, se vislumbra ya el carácter metodológico del recurso a la hermenéutica, es decir, ésta se convierte en el método de la pedagogía en tanto que ciencia humana o ciencia del espíritu. Y así se configura uno de los más serios problemas del recurso a la hermenéutica en la versión de Flórez, puesto que hace de la hermenéutica un método, el método de las ciencias humanas o del espíritu. Lo que es aún más singular, es que busca estos aportes metodológicos en la hermenéutica filosófica de Hans Georg Gadamer,

quien de manera insistente indica que su trabajo no es una alternativa metodológica a las ciencias tal y como se desarrollaron en la modernidad, en palabras del propio Gadamer (1993):

No era mi intención componer una 'preceptiva' del comprender como intentaba la vieja hermenéutica. No pretendía desarrollar un sistema de reglas para describir o incluso guiar el procedimiento metodológico de las ciencias del espíritu. Tampoco era mi idea investigar los fundamentos teóricos de las ciencias del espíritu con el fin de orientar hacia la práctica los conocimientos alcanzados. Si existe alguna conclusión práctica para la investigación que propongo aquí [*Verdad y método*], no será en ningún caso nada parecido a un 'compromiso' acientífico, sino que tendrá que ver más bien con la honestidad científica de admitir el compromiso que de hecho opera en toda comprensión. Sin embargo mi verdadera intención era y sigue siendo filosófica; no está en cuestión lo que hacemos ni lo que deberíamos hacer, sino lo que ocurre con nosotros por encima de nuestro querer y hacer (p. 10).

Ahora bien, en un trabajo en torno a la investigación pedagógica desde la perspectiva hermenéutica, Flórez (2001) continúa en la línea inicial de sus trabajos anteriores, es decir, en mantener que el recurso a la hermenéutica es una alternativa metodológica frente a perspectivas epistemológicas concebidas desde las 'ciencias duras'. Incluso, indica que en su trabajo intenta recuperar viejas reglas hermenéuticas para la comprensión, preceptivas que contribuirían a fortalecer la investigación pedagógica reubicando los objetos de investigación en su relación con el TODO y sustrayéndose a las meras acumulaciones de datos estadísticos propios de versiones positivistas de la investigación.

Esta peculiar reedición del problema del todo y las partes, como asunto específico de una metodología hermenéutica, es para Flórez el punto donde se introduce el arte de comprender en pedagogía. Esta comprensión pedagógica es asimilable a la comprensión de textos, tal y como suele argumentar Gadamer, pero tiene la peculiaridad de que Flórez ve en la postulación de "la congruencia de cada detalle con el todo del texto o del acontecimiento" (Flórez, 2001, p. 175) la posibilidad de una buena comprensión, mientras que en Gadamer la comprensión se inaugura allí donde hay 'malentendidos', allí donde los consensos se desdibujan o se ocultan, allí donde la relación de las partes con el todo no es evidente. En opinión de Flórez, tal congruencia de las partes con

el todo, contribuiría a que desde una mirada pedagógico - hermenéutica no se aislen los acontecimientos de la enseñanza, del aprendizaje, de la evaluación, en una investigación pedagógica, así como tampoco las consideraciones en torno al nivel del desarrollo o las metas de formación (Flórez, 2001, p. 184).

Al introducir el problema de la comprensión en la pedagogía, comprensión entendida como la experiencia propia del método hermenéutico, tal comprensión está centrada en el problema de la congruencia de las partes con el todo en cada investigación pedagógica. Es así como, para Flórez (2001), el comprender hermenéuticamente en pedagogía implica descubrir que los alumnos y el profesor en su interacción con fines formativos, no pueden ser asumidos como "entidades abstractas ni aisladas, sino situadas en un horizonte histórico y sociocultural que define su existencia y el sentido de cada uno, sus intereses, sus hechos y sus esperanzas" (Flórez, 2001, p. 185). En este sentido, Flórez continúa en su esfuerzo por caracterizar la hermenéutica como un método, al postular que la hermenéutica no interpreta cosas, variables, datos u objetos aislados, y que propende por establecer, en tanto *que enfoque global y holístico*, la vinculación y el reconocimiento mismo de la vinculación de las cosas o acontecimientos a su contexto. Enfoque este que se debe concebir por oposición a las tendencias, propias del positivismo, de aislar y descontextualizar las investigaciones al favorecer enfoques cuantitativos. (Flórez, 2001, p. 185). Por esto, considera Flórez, el "método hermenéutico" permite "reestructurar el nivel de abordaje y contextualización de aquellos resultados empíricos, que le permitan a la pedagogía trascender e interpretarse en el mundo de complejidad polisémica e histórica que le corresponde" (Flórez, 2001, p. 177).

En el mismo orden de problemas, la pedagogía como disciplina hermenéutica es una método o técnica de investigación socio- humanista en el campo de la enseñanza, el cual permite la reinterpretación pedagógica que coordina y comprende contextualmente el sentido de los objetos de investigación sobre la base de sus principios teóricos, los cuales fomentan el debate respetuoso que permite afianzar o desvirtuar la validez de tales principios y enriquecer el sentido de la práctica de enseñanza en estudio. Este enfoque hermenéutico, tal y como la presenta Flórez, propiciaría el rigor de tales 'reinterpretaciones constructivas', "no como una técnica más de investigación educativa sino como una estrategia global de validación y producción de conocimiento pedagógico aprendido a la

hermenéutica humanista, que permite el rigor y el consenso intersubjetivo no obstante el investigador haga parte del contexto investigado" (Flórez, 2001, p. 176).

Esta *hermenéutica humanista* que nos lega, tal y como la designa Flórez, una "estrategia global de validación y producción de conocimiento pedagógico" que permite el rigor y el consenso intersubjetivo que valida las investigaciones emprendidas, debe siempre asumirse desde una perspectiva contextual, es decir, tales validaciones sólo lo son en contextos determinados, sean históricos o sociales. Esta posición, acarreó la crítica de Germán Vargas (1999), no sin razón, según la cual la perspectiva de la hermenéutica pedagógica de Flórez conduce al relativismo y al escepticismo. A tales cuestionamientos, éste responde que si bien la *hermenéutica pedagógica* es pluralista y abierta a varias posibles interpretaciones, y cada una de ellas puede pretender ser verdadera, no conduce al relativismo ni al escepticismo, ya que la contextualización, propia de la comprensión pedagógica hermenéutica, no postula que todos tengan igual valor o que no hay que aceptar ninguna. Sin embargo, postula contradictoriamente Flórez (2001) que, la "verdad obtenida mediante la hermenéutica sería relativa, subjetiva" (p. 185). Está por demostrarse si la hermenéutica filosófica de Gadamer permitiría una versión de la verdad tan singular.

Como consecuencia de la aproximación esencialmente metodológica de Flórez a la hermenéutica filosófica de Gadamer, éste no vacila en postular que la hermenéutica, en tanto no es una técnica sino un enfoque metodológico, ofrece una "pauta procedimental" para la investigación pedagógica. La cual detalla de la siguiente manera:

Pauta metodológica para la indagación hermenéutica:

1. Reconocimiento global del suceso o texto
2. Identificación de la pregunta o intención a la que responde el suceso o texto
3. Análisis de la congruencia entre los elementos del texto y el sentido global
4. Nuevas atribuciones desde las partes hacia el sentido global
5. Nuevo enfoque de las partes desde el sentido global enriquecido

6. Reconocimiento del referente externo relacionado con el texto
7. Análisis de antecedentes históricos del suceso o texto
8. Análisis del contexto sociocultural
9. Reconsideración y reconstrucción del suceso o texto
10. Pauta o guía conceptual para la nueva comprensión
11. Ensayo y confirmación del consenso sobre la nueva comprensión (Flórez, 2001, p. 188).

Esta pauta, no sólo es pertinente para la investigación pedagógica, en opinión de Flórez, sino para la comprensión de la actividad del alumno y del maestro en el aula. Se intenta tomar en cuenta el desplazamiento de la perspectiva desde la cual el alumno o el maestro han formado su opinión, el modo de acceso al acuerdo comunitario sobre el contenido del texto o acontecimiento a partir de los preconceptos y expectativas de sentido de su relación anterior con tales textos o acontecimientos (Flórez, 2001, p. 175). Es así como frente al análisis gadameriano de la comprensión como un 'preguntar radical', Flórez salta hacia ese preguntar desde la pedagogía y pretende didactizar el 'método' hermenéutico. En otras palabras, así como antaño se deducían o construían didácticas desde las teorías del conocimiento, ahora Flórez aspira hacer lo mismo desde la hermenéutica, por ello piensa las relaciones intersubjetivas entre maestros y alumnos como 'fusión de horizontes', entendiendo tal fusión como el 'camino hacia el otro' (Flórez, 2001, p. 176).

En su salto hacia la didáctica o 'investigación de la enseñanza', a caballo siempre sobre el preguntar hermenéutico, sostiene que es crucial en el maestro cualificar los interrogantes y garantizar que estos surjan de la 'duda' y del 'no saber' (Flórez, 2001, p. 177). Ahora bien, cabe preguntarse: ¿Cómo es posible un preguntar desde el vacío o la ausencia de referente para la pregunta? ¿Es esta posición congruente con el contextualismo sostenido por Flórez en toda su propuesta? ¿Acaso preguntar en filosofía es igual a preguntar en la escuela? ¿Acaso un preguntar desde el no saber no es una posición poco congruente con la hermenéutica y su insistencia en que toda experiencia es esencialmente histórica?

El recurso a la hermenéutica filosófica de Gadamer – una *hermenéutica humanista* -, para Flórez, también le permite postular el 'principio humanista' que unifica la teoría pedagógica. Tal principio no puede ser otro

que la *formación* humana y el acceso al estudio de las consecuencias de tal formación en sentido humanista sólo puede ser posible merced a la hermenéutica. En consecuencia, el ser de la pedagogía es: “describir la sustancia y el sentido en que se fundaría una relación pedagógica verdaderamente formadora del hombre” y su objeto “el estudio de la articulación entre la dinámica del aprendiz y la dinámica de la ciencia y la cultura” (Flórez, 2001, p. 183).

El recurso a la hermenéutica le dona, a Flórez, el modelo de la conversación para ayudar a concebir la complejidad de lo que acontece en la enseñanza y la formación. En esta elaboración del lenguaje, en el diálogo, se elabora a su vez el acceso mismo a la verdad. Desde esta elaboración, Flórez diferencia entre los roles del pedagogo y del psicólogo, en palabras del autor:

... el acuerdo que se produce [el pedagogo] con los alumnos es alrededor de la cosa objeto de estudio, no con ellos en cuanto a individualidades; y su tarea esencial para facilitar el acuerdo es contribuir a que el texto (y/o la cosa misma) y ellos hablen un lenguaje común. Por ello su tarea primera es la de traductor entre el horizonte lingüístico de los estudiantes y el horizonte lingüístico del objeto de estudio. He aquí un objeto de investigación pedagógica que potenciaría la calidad de la enseñanza (Flórez, 2001, p. 181).

Finalmente, Flórez concibe al maestro como *maestro hermeneuta*, como aquel que rompe con el modelo convencional del maestro que no reconoce en su trabajo profesional la temporalidad y finitud, ni el carácter contextual del horizonte de su comprensión. Así las cosas, esto impide al maestro convencional acceder a la ‘experiencia comprensiva del tú’, propia del diálogo, necesaria para la búsqueda de la verdad en un proceso de formación, formación que ha de concebirse desde la perspectiva de la autoformación del espíritu propio y de sus alumnos (Flórez, 2001, p. 182).

Este es el estado actual de la perspectiva hermenéutica en pedagogía, al menos en la versión de Flórez, versión que es la de mayor impacto en el campo intelectual de la educación en Colombia. El impacto que ha tenido esta propuesta podría avanzar más si se depura y radicaliza en la reflexión pedagógica el recurso a la hermenéutica, tarea que se espera realizar a continuación.

Una propuesta de radicalización del recurso de la pedagogía a la hermenéutica filosófica de Gadamer

El recurso a la hermenéutica emprendida por la pedagogía, en primer lugar, debe asumirse como la salida de la 'ansiedad cartesiana', del epistemismo, es decir, una actitud hermenéutica en pedagogía pasa por el abandono de cualquier preocupación epistemológica que pretenda constituirse en fundamento de toda experiencia e investigación pedagógica. La hermenéutica no únicamente es método y proponerlo así implica asumir una concepción menguada de la experiencia, es asumir como modélica la esfera de la experiencia científica de forma unilateral, cerrando el paso a la riqueza y variedad de la experiencia humana como comprensión. Una actitud hermenéutica en pedagogía asume el riesgo de la reflexión y no se deja determinar por la búsqueda de metodologías que desde la exterioridad de la propia tradición de la pedagogía pretenden determinarla.

El recurso a la hermenéutica, igualmente, nos ubica en el plano de la conceptualidad de la pedagogía, es decir, de la tradición que si asumimos solo desde sus relaciones con los acontecimientos y sus funciones como registros históricos, quedarían en el plano de la metodología y no se daría el paso hacia la concepción de tradición de la hermenéutica filosófica de Gadamer. Es decir, debemos reconocer que ante los conceptos y su historia debemos asumir una actitud hermenéutica mediante la cual aceptemos la condición de *penuria lingüística*, una penuria ante la cual se debe aceptar que los conceptos con que pretendemos aclarar los conceptos necesitan también ser aclarados (Villacañas y Oncina, 1997, p. 18). Esta penuria lingüística, además, nos aboca a la necesidad del diálogo, de esta manera tal aclaración no será concebida como un proceso metódico de afinación conceptual que aspira al rigor sino como interpretación. En tal sentido, este diálogo como aclaración inacabable de conceptos no puede ser otra cosa que un ejercicio hermenéutico que responde a la 'exigencia de la hermenéutica' de pensar históricamente. Este pensar esencialmente histórico surge del comprender como mediación entre el presente y el pasado, como la posibilidad de reconocer lo que pervive del pasado en tanto aún dice algo hoy. A esto es lo que Gadamer llama *principio de la productividad histórica* (1993, pp. 115-116). Tal principio se funda en el hecho mismo de la toma de conciencia histórica como vía de acceso a la verdad siempre buscada, una conciencia histórica que se sabe inmersa en una tradición que se expresa

en el lenguaje, es decir, una conciencia histórica que se asume desde la comprensión como experiencia ineludible del hombre, comprensión en la cual la productividad histórica expande nuestra experiencia del mundo, de los otros y de sí mismo.

Quizá la tarea fundamental de una propuesta como ésta sea poner en consideración de los que se ocupan de investigaciones pedagógicas y educativas, la necesidad de pensar históricamente, o de lo que podríamos denominar una *pedagogía histórica*. En este sentido, se justifica la radicalización del recurso a la hermenéutica si se da el paso de las contextualizaciones metodológicas hacia una concepción de la experiencia humana que incluya el comprender como ineludible, una experiencia mediada lingüísticamente para la cual la tradición, aquello que desde el pasado aún opera en el presente y condiciona de alguna manera el futuro, está a la base de toda investigación y, por qué no, sea criterio de legitimidad de las mismas, puesto que evitar los propios conceptos en la interpretación es un absurdo. En palabras de Gadamer (1993, p. 389), "*Pensar históricamente* quiere decir en realidad *realizar la transformación que les acontece a los conceptos del pasado* cuando intentamos pensar en ellos", es decir, asumir que el pensar es una mediación entre los conceptos del pasado y el pensar en el cual aún ahora esos conceptos perviven y orientan las interpretaciones posibles.

El recurso a la hermenéutica filosófica, además, incluye asumir que al elegir los conceptos con los que se pretende describir o explicar un acontecimiento histórico en sus particularidades, estos conceptos elegidos están cargados previamente de sentidos ineludibles que, a su vez, determinan el propio trabajo histórico. En opinión de Gadamer (1993, p. 389), esta selección previa de conceptos está sometida a la alteridad del objeto, y el acceso a ellos no puede ser totalmente imparcial. En ese sentido, es una actitud irresponsable del historiador - y en este caso de los investigadores en educación y pedagogía - rehuir a la tarea de usar con rigor los conceptos propios de las investigaciones asumidas. Acercarse a los problemas desde el conocimiento de su historia, evita el "capricho e la definición" o a la ilusión de poder establecer un lenguaje estricto e intemporal. Para Gadamer (1992, p. 389): "El conocimiento de la historia de los conceptos se convierte así en un deber crítico".

La historia del concepto, aspira Gadamer, habrá de rebasar el uso lingüístico ordinario y desligar el sentido su ámbito de empleo originario.

La tarea es ampliar o delimitar los sentidos del concepto, es comparar y distinguir, para poder así percibir el movimiento de los conceptos y lo que dicen o callan en ese movimiento. La historia de conceptos en la perspectiva de Gadamer (1992, p. 92), no pretende describir o ilustrar históricamente algunos conceptos, lo que busca es encontrar aquello que pervive en los conceptos del pasado y da que pensar hoy. En otras palabras, la historia de conceptos como interpretación es la manera de realizarse la experiencia hermenéutica (Gadamer, 1993, p. 483).

El concepto puede aparecer como un término, es decir, como una palabra precisa con un sentido unívoco, pero no es legítimo esperar que estos conceptos sean asimilables a la exactitud del cálculo lógico o matemáticos (Gadamer, 1992, p. 87). De hecho, aspirar a definiciones unívocas, no es más que un “delirio de la univocidad” que expresa las posturas reductivas de una teoría del conocimiento unilateral, las cuales olvidan lo que implica el lenguaje. De este modo, el lenguaje del concepto no es arbitrario, no se puede modificar si tal modificación desconoce el hecho de la profunda vinculación del lenguaje a la tradición y a la historia. Escribe Gadamer (1992) al respecto:

... los términos acuñados y transmitidos en él [el lenguaje] no son marcas o señales fijas que designan algo unívoco, como ocurre en los sistemas simbólicos de los matemáticos y los lógicos y en sus aplicaciones. Nacen del movimiento comunicativo de la interpretación humana del mundo que acontece en el lenguaje, son impulsados y transformados por éste y se enriquecen, entran en nuevas estructuras que cubren las antiguas, caen en la irrelevancia y reaparecen en un nuevo pensamiento explorador (p. 115).

Ahora bien, hasta aquí se han seguido las reflexiones de Gadamer sobre los conceptos y la historia de conceptos, reflexiones realizadas por este autor en el plano de la filosofía y para la filosofía. Cabe, entonces, hacerse esta pregunta: ¿Es legítimo asumir para la pedagogía la manera como Gadamer piensa los conceptos y la historia de los conceptos filosóficos? ¿Sería lícito decir que la pedagogía, como la filosofía, tiene una conceptualidad que constituye su esencia, por oposición a la función de los conceptos en los esquemas de las ciencias metódicas que ‘calibran la validez de sus conceptos por el resultado cognitivo controlable por la experiencia’? (Gadamer, 1992, p. 81). La respuesta en ambos casos es afirmativa, de otro modo, el recurso a la hermenéutica no sería lo radical

que se pretende y todo el presente esfuerzo de concebir la pedagogía como un campo conceptual sería reeditar el recurso metodológico a la hermenéutica en un recurso a la historia de conceptos del mismo tenor. La tradición, la historia, los conceptos, serían objeto de trabajo histórico, pero su presencia en la cotidianidad del maestro y de los investigadores en educación y pedagogía sería, como hoy, casi nula.

El pensar histórico, propio de una concepción de la pedagogía como un campo conceptual, exige que se asuma el precepto de Gadamer (1992) a sus alumnos: "...habéis de saber que cuando lleváis una palabra a la boca no utilizáis a discreción una herramienta que, si no os sirve, lanzáis al rincón, sino que habéis situado en una dirección de pensamiento que viene de lejos y os desborda" (p. 193). Como se había indicado antes, el lenguaje es *una articulación del mundo*, mediante la cual al apropiarnos de un concepto nos apropiamos de una tradición, y esto es algo que no puede ser obliterado por los investigadores en educación y pedagogía o por los propios maestros. De este modo, la tarea del campo conceptual de la pedagogía no es sólo de descripción histórica sino que se convierte en una labor de 'traducción', en el sentido amplio en que suele usarlo Gadamer (1992): "pasar algo muerto a la nueva realidad del 'comprender leyendo' o a la nueva realidad del comprender en otra lengua, que es la nuestra, de algo que se expresó en una lengua extraña y ha quedado como texto" (p. 200).

La tarea de traducción a la que aquí se alude es ya una interpretación, una relación de mediación entre el presente y ese pasado que aún da que pensar desde la extrañeza de la distancia histórica de los conceptos. Pero también es una tarea de traducción que incluye trasladar el sentido de unos conceptos que se tratan de comprender, y que a veces provienen de otras lenguas con sus respectivas y peculiares articulaciones de mundo, al contexto en el que vive otro interlocutor, sin falsear el sentido, pero aceptando que esta comprensión proviene de un 'mundo lingüístico' diferente, en el cual, quizá, tiene sentidos que pueden transformar nuestro propio 'mundo lingüístico' al valerse de estos conceptos de un nuevo modo (Gadamer, 1993, p. 462).

Asumiendo esta perspectiva del campo disciplinar y profesional (Runge, Garcés y Muñoz, 2010) de la pedagogía, debemos centrarnos ahora en lo que aquí se propone como pedagogía y los múltiples asuntos de los que se ocupa, más allá de la mera metódica de la enseñanza y los asuntos

atinentes al aprendizaje en clave psicológico o cognitivo. Apel (1985) se pronuncia sobre la necesidad de una mediación entre teoría y práctica que evite un enfoque pedagógico sin reflexión alguna sobre los fines de la acción y el contexto de su realización. Sostiene Apel (1985) que el enfoque metodológico del pedagogo debe ser emancipatorio, es decir, no puede sucumbir ante la objetivación de las relaciones pedagógicas en paradigmas empírico -analíticos típicos de reduccionismos psicológicos o sociológicos, sino que debe mantener una instancia crítico - reflexiva sobre los 'acuerdos comprometidos' sobre los objetivos de formación, entendida esta formación como *Bildung*, entre los pedagogos, acuerdos siempre abiertos y comunicativamente relevantes. Esta perspectiva nos exige un debate abierto sobre la posibilidad de mantener una reflexión sobre la formación general del hombre, aún en una época donde cualquier antropología normativa está en cuestión (Wulf, 1999) y cuyas discusiones parecen deslegitimar cualquier pretensión universalista, ni que decir de la posibilidad misma de la formación (Lyotard, 1994, pp. 115 y ss.).

Por tanto, asumir la reflexión sobre la formación general, que no es una 'teoría general del conocimiento' aplicable a ideas sobre el aprendizaje que determinen la enseñanza como proceso, nos exige pensar dos expectativas frente a la formación: por un lado, queremos una educación axiológica, casi siempre de carácter religioso o de compromiso político, que contribuya a definir alternativas para solucionar los gravísimos conflictos sociales experimentados en nuestro país; por otro lado, esperamos que nuestra educación sea alternativa para responder a las exigencias de la globalización del mercado, el trabajo y el conocimiento científico, y sea un eficaz vehículo para la participación del país en los desarrollos tecnológicos y productivos, desarrollo que esperamos sea el primer paso hacia la solución de los conflictos sociales. En los debates políticos y académicos las posturas suelen definirse por la adhesión a una u otra de las alternativas antedichas.

La pedagogía suele ser concebida en el marco de estas expectativas que se multiplican alrededor de la utilidad y validez de un campo de investigaciones que parece ser fácilmente reemplazable por estrategias cognitivas, planificaciones económicas y políticas. Se ha de constatar que no son pocos los que sostienen públicamente la superfluidad de la pedagogía entendida como un campo y lo reducen a didácticas específicas, mientras otros lo consideran mera erudición histórica. Quizá por ello la pedagogía libra sus batallas en dos frentes, por un lado busca el

reconocimiento de su existencia en el marco de otros campos de investigación y, por otro, trata de determinar qué le compete y cómo asumir esas tareas.

Las expectativas frente a la educación definen dos estilos distintos de definir políticas educativas y dos estilos de teorías pedagógicas. Tenemos, entonces, una educación que privilegia la formación axiológica o humanista frente a una educación que da preeminencia a la apropiación de la ciencia, la técnica y la tecnología. Ambas posturas suelen definirse por oposición a la otra, y si bien aparecen posturas conciliatorias siempre hay un mayor énfasis en la axiología o en el desarrollo tecnocientífico. Esta situación dicotómica de los fines de la educación o la formación, puede ser el eje de la reconstrucción histórica y pedagógica de los debates sobre los fines de la educación desde los griegos hasta hoy. Reconstrucción que haría nuevamente visible los problemas de los que se ocupa la filosofía de la educación y coadyuvaría a la mejor aproximación a la tradición pedagógica anglosajona - especialmente a Dewey -, además, se asevera, también contribuiría a redefinir la pedagogía como un campo disciplinar y profesional restituyendo una experiencia pedagógica que rompa con la hegemonía del niño y la metódica, una experiencia pedagógica que pueda abocarse a reflexionar sobre la *dimensión de sentido* que configura nuestro presente.

Ahora bien, esta situación dicotómica de los fines de la educación no es el resultado fortuito de las especulaciones filosóficas o pedagógicas de escuelas, movimientos o individuos, y, mucho menos, si estas se circunscriben a la relación educativa centrada en el niño o en la metódica para optimizar esta relación. Obedece, más bien, a la reconstrucción hecha de la *dimensión de sentido* que configura su presente, evalúa su pasado y proyecta su futuro. En otras palabras, la postulación de fines educativos se deriva de la concepción que una época tenga de sí misma, de su pasado, presente y futuro, concepción que se manifiesta de múltiples maneras e indeterminable absolutamente en las *esferas de experiencia* científica, estética, normativa (ética, política y derecho), económica y religiosa, que se mantienen en pugna merced a la hegemonía de la esfera científica como colonialidad del saber (Lander, 2003). Manifestaciones múltiples que permiten, en principio, reconstruir cómo conciben al hombre y la mujer, la experiencia del mundo y de la historia, la producción de sentidos y la interacción simbólica. Así, pues, que revisar, criticar, postular, redefinir, reinterpretar, describir, apropiarse o determinar los fines educa-

tivos es una, no la única, tarea reflexiva de la pedagogía y requiere ir más allá de la hegemonía del niño y la metódica, es decir, más allá de las pretensiones de especificidad disciplinar de la pedagogía y dar el paso hacia la concepción de la pedagogía como un campo conceptual y problemático (Echeverri, 1996) siempre abierto y reconfigurable con una autonomía relativa (Wulf, 1999, p. 51) frente a los debates sociales y culturales que le son ineludibles.

Podemos proponer, entonces, que la pedagogía es un campo disciplinar y profesional que se ocupa de la reflexión sobre las diversas estrategias, generacionales o institucionales, para la vinculación crítica de los humanos con la dimensión de sentido que configura su presente, en relación con su pasado como tradición y su futuro como proyecto, no como totalidad sino como experiencia siempre abierta y sujeta a crítica. Esta dimensión de sentido se manifiesta de múltiples formas en las esferas de experiencia científica, estética, normativa (ética, política y derecho), económica y teológica. Tales esferas de experiencia configuran el mundo y la historia, y aunque no pocas veces una de estas esferas unilateralmente ejercen hegemonía sobre las demás distorsionando o empobreciendo la experiencia, nos permiten reconstruir las concepciones de hombre, mundo, historia, producción de sentidos e interacción simbólica. Una perspectiva así evita que la vinculación con la dimensión de sentido sea un recurso conservador a la tradición que impide al sujeto nuevos cursos de acción desde un horizonte de expectativas (Koselleck, 1993, p. 333), entendido como proyecto, sin olvidar la historicidad de la experiencia humana. La pedagogía como reflexión sobre las diversas estrategias, generacionales o institucionales para la vinculación crítica de los humanos con la dimensión de sentido incluye la reflexión sobre la validez y pertinencia de la selección y metódica presentación de tal dimensión de sentido con las esferas de la experiencia que lo configuran, en los diversos escenarios donde acaecen las múltiples relaciones educativas o interacciones entre sujetos desde la perspectiva de la formación.

La preocupación fundamental es comprender los procesos de *apropiación existencial y crítica de la dimensión de sentido*, su diagnóstico del pasado y sus proyectos, para develar aquellos presupuestos que están ya implícitos en cualquier estrategia institucional o generacional de vinculación con ella. No es exclusivamente una actividad de evaluación o proposición de métodos para mejorar el acceso a la dimensión de sentido, se trata de la reflexión, de un volver sobre la propia experiencia

insistentemente para develar, hacer evidente, aquello que determina todo proceso de vinculación del hombre a su dimensión de sentido, todo su proceso de formación, entendida ésta no como "un mero cultivo de disposiciones previas", sino como el proceso en el cual "uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma" (Gadamer, 1993, p. 45) y expande su espacio de experiencia de sí y de los otros como horizonte de expectativas. En breves palabras, mantener el estado de abierto de la experiencia humana, no sometida ni al poder ni a la tradición como irrebables, no sometida a la hegemonía de uno de los espacios de experiencia.

La pedagogía se instala en ese segundo nivel reconocido ya por filósofos de las ciencias tradicionalmente reacios a asumir posiciones que los acercaran a la temida 'especulación' (Moulines, 1995)³, es decir, la reflexión pedagógica, que no excluye al maestro o lo subordina como simple reproductor de un discurso (Díaz, 1993: 36). La pedagogía entendida como un campo disciplinar y profesional no puede aceptar la diferenciación entre 'experto' que orienta la acción y actor que sigue lineamientos, como si la acción pedagógica en la cotidianidad - puede ser del aula, por ejemplo - se pueda efectuar sin reflexión alguna sobre los fines de tal acción y el contexto de su realización. En palabra de Benjamín (1994):

... la difusión de lo espiritual (y, en este sentido una cultura) constituy(e) un problema. Es que, además, la difusión de lo espiritual supone una exigencia añadida: saber qué valores deseamos legar a la posteridad como la mejor de las herencias. La reforma escolar no es, pues, sólo una reforma en la difusión de valores, sino que también representa una revisión de estos mismos valores (p. 47).

La pedagogía no es una historiografía cultural o una historia de metas formativas y sus respectivas estrategias vinculantes, no es exclusivamente una detección y evaluación de registros para determinar la positividad del 'discurso' pedagógico en un momento histórico, la pedagogía se ocupa de reflexionar sobre la historicidad misma de las estrategias vinculantes

3 Aunque Moulines concibe como meramente 'gramatical' el posible recurso a la hermenéutica, es rescatable el reconocimiento del segundo nivel en que se instala la filosofía de las ciencias llamado por el autor 'fenómeno recursivo', es decir, 'teorización de teorizaciones' o 'interpretación de interpretaciones'. Lo anterior no es otra cosa que la reflexión, en principio.

de la dimensión de sentido sin renunciar al enjuiciamiento crítico de sus logros en el plano de la validez y pertinencia de la selección y metódica presentación de la misma, en el plano de la formación y el acceso a la condición humana. No sobra decir que la pedagogía adquiere así un carácter antropológico y ético, es decir, no es preceptiva metódica sino una reflexión crítica de los fines formativos, se instala en la esfera propia de lo práctico y lo sublime, para expresarlo en términos kantianos.

Tampoco es la pedagogía una creación constante de metódicas para optimizar la vinculación con ciertas esferas de experiencia, como si en el mero contenido de saberes fragmentarios se definiera la condición humana misma, manifestación de una perspectiva menguada en el análisis del rol de las ciencias en la existencia pluriforme del hombre. En este sentido, confundir la pedagogía con la exploración psicológica o neuronal de aquello que acontece en uno, y sólo uno, de los procesos acaecidos en la formación, no es correcto, máxime cuando desde posiciones tales se pretende eludir, bajo la acusación de ser mera especulación, la reflexión propia de la pedagogía entendida como un campo conceptual. La pedagogía explora esencialmente la *donación de sentido* acaecida en la formación con todo el amplio espectro de la reflexión que ello implica, se ocupa de comprender las estrategias de vinculación con la dimensión de sentido, de abrirse a sus consecuencias prácticas y estar alerta frente a la hegemonía de alguna esfera de experiencia que reduzca las posibilidades del hombre en su experiencia.

La pedagogía tampoco es preceptiva metódica, se ocupa de los fines formativos, no se agota en la relación educativa maestro-alumno, ni aún en la mediación lingüística entre ambos, como proponen las pedagogías comunicativas. Tampoco se agota en el aula, aunque es uno de los espacios de sentido más privilegiados por la tradición pedagógica donde se opera la vinculación crítica del hombre con la dimensión de sentido. La reflexión pedagógica, ineludible, es la posibilidad de ofrecer una comprensión pedagógica - siempre abierta -, en tanto que campo conceptual y problemático, de los asuntos en los cuales se despliegan las investigaciones educativas y pedagógicas, las cuales hasta ahora se mantienen en dos planos: la perspectiva de los especialistas y la cotidianidad de la enseñanza.

En definitiva, la pedagogía estará abierta a los aportes de las disciplinas que hasta ahora reclaman su hegemonía, en lo que se conoce

como 'ciencias de la educación', entre ellas la historiografía, la sociología o la psicología desde sus aportes a la metódica, pero no aceptará ser reconfigurada exclusivamente por una de ellas. Esta condición de apertura de la pedagogía hará más fecunda las investigaciones y permitirá trascender así lo estrictamente coyuntural y político, en lo cual se confunde el proyecto formativo con aquellas condiciones materiales para su realización, donde prima una racionalidad económica, a caballo siempre entre la novedad y la superficialidad acrítica. Sólo nos vinculamos a la pedagogía como campo conceptual si nuestras investigaciones y su lenguaje dialogan con la tradición pedagógica como contexto y referente propio donde se legitiman los conceptos, los problemas y las experiencias, en pocas palabras: estamos abocados a la historia conceptual de la reflexión pedagógica para avanzar en nuestras investigaciones con sentido.

¿Son, entonces, estas tareas omniabarcantes, omnicomprensivas? ¿Es la tarea de la pedagogía, en esta perspectiva un 'supersaber' como alguna vez lo llamó Flórez? ¿Unas tareas que se ocupan del todo? No, sólo que la pedagogía no se reconoce totalmente en investigaciones que se circunscriben a una auxiliaría de los saberes o disciplinas que cruzan el espacio de la escuela u otros espacios formativos de las sociedades.

Referencias

- Apel, K.O. (1985). Ciencia como emancipación, una valoración crítica de la ciencia en la teoría crítica. En: *La transformación de la filosofía, el a priori de la comunidad de comunicación*. T 2. Madrid: Taurus, pp. 121-145.
- Benjamin, W. (1994) La reforma escolar: un movimiento cultural. En: *La metafísica de la juventud* Barcelona, Altea, pp. 47-52
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Díaz, M. (1999). Sobre la profesión educativa. En: Consejo Nacional de Acreditación. *Pedagogía y educación, reflexiones sobre el decreto 272 de 1998 para la acreditación previa de programas en educación*, Santafé de Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 200 pp.
- Flórez, R. (1989). *Pedagogía y Verdad*. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura Departamental.

- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Flórez, R. (1998). El fin de la historia o el fin de la pedagogía. En: *Cuadernos Pedagógicos*, Medellín, N° 2, pp. 17 - 22.
- Flórez, R. (2001). Investigación hermenéutica y pedagogía. En: Flórez Ochoa, Rafael y Tobón Restrepo, Alonso. *Investigación educativa y pedagógica*. Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill, pp. 175 – 192.
- Gadamer, H. G. (2001). Subjetividad e intersubjetividad, sujeto y persona. En: *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra, pp. 11- 25.
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- Habermas, J. (1996). Sobre el desarrollo de las ciencias sociales y de las ciencias del espíritu en la República Federal de Alemania. En: *Textos y contextos*. Barcelona: Ariel, pp. 223-233.
- Heller, A. (1989). De la hermenéutica en las ciencias sociales a la hermenéutica de las ciencias sociales. En: Heller, Agnes y Fehér, Ferenc. *Políticas de la posmodernidad, ensayos de crítica cultural*. Barcelona: Península.
- Hoyos, G. (1990). Prólogo. En Díaz, Mario y Muñoz, José. *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: CORPRODIC, pp. 13 -32.
- Koselleck, R. (1993). *Pasado futuro, para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Kuhn, T. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1983). La metodología de los programas de investigación científica. Madrid: Alianza Universidad.
- Lyotard, J.F. (1994). Memorial a propósito del curso filosófico. En: *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa, pp. 115-122.
- Mockus, A. y otros. (1995). *Las fronteras de la escuela*. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Moulines, U. (1995). La filosofía de la ciencia como disciplina hermenéutica. En: *Revista Isegoría*. Madrid, N° 12. Octubre.

- Pedraza, Z. (1999). *En cuerpo y alma, visiones del progreso y la felicidad*. Santafé de Bogotá: Universidad de los Andes.
- Popper, K. R. (1984). *La miseria del historicismo*. Madrid: Alianza-Taurus.
- Rubio, J. (1994). *Un proyecto hermenéutico para la educación contemporánea*. Santafé de Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana.
- Rühle, V. (1991). Experiencia de la historia y experiencia histórica, sobre el concepto de conciencia histórico efectual en Gadamer. En: *Revista Isegoría*. Madrid. N° 4, octubre.
- Runge, A.K, Garcés, J. F. y Muñoz, D. A. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. En: *Educación y Cultura: Revista Fecode y Ceid. Políticas Educativas para la Primera Infancia* v.88 p.46-57.
- Vargas, G. (1999). *Filosofía, pedagogía, tecnología, investigaciones de 'epistemología de la pedagogía' y 'filosofía de la educación'*. Santafé de Bogotá. Universidad de San Buenaventura.
- Villacañas, J.L. y Oncina, F. Ed. (1997). Introducción. En: Koselleck, R. y Gadamer, H-G. *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós, pp. 9-53.
- Wulf, C. (1999). *Introducción a la ciencia de la educación*. Medellín: Universidad de Antioquia- ASONEN.