

# CAPÍTULO I: POSTULADOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN EN EL APRENDIZAJE

## 1) La perspectiva de la Hermenéutica:

Hasta hace algún tiempo hablar sobre la construcción de un objeto propio al delimitar la enseñanza de las ciencias, pues se multiplicaban los objetos de estudio, según la disciplina que se requería enseñar; lo cual generaba una confusión epistemológica y pedagógica. No siempre se distinguía con precisión que era lo que se enseñaba, si precisaban los contenidos o los procesos y a quién se debía enseñar. El problema de los límites, se ha ido superando en cuanto se ha propiciado una dinámica más flexible en cuanto objeto y sujeto del aprendizaje.

Por mucho tiempo el centrar el estudio en contenidos estáticos y cognoscitivamente fuera del estudiante conducía a crear bloques de ciencias que agrupaban la realidad limitando su acceso. Se establecían además, *cotos de poder*-*staff de vacas sagradas*- que asumían el papel de generadores de conocimientos; *i.e.*, comunidades de intelectuales con paradigmas epistemológicos de difícil acceso. Consecuentemente aun es posible apreciarlo en algunas disciplinas, como ocurre la separación entre la teoría y la práctica, lo intelectual y lo cotidiano.

Sin embargo entre la información ya elaborada y la atención a los problemas inmediatos que es necesario resolver, existe una brecha todavía muy amplia que la ciencia y la tecnología por sí solas no pueden salvar. Ante esto es conveniente rescatar la postura del ser humano que vive una situación problemática cotidiana, desde su situación de beneficiario de la educación y por lo tanto del conocimiento.

El desarrollo de las diferentes disciplinas científicas y sus múltiples vertientes, han segmentado muchas veces sus objetos de estudio, con el fin de profundizar su entendimiento, aunque en ocasiones se pierda la riqueza de una interpretación

clarificadora; tal es el caso del estudio del conocimiento como proceso humano, cuyo sentido de estudio depende de la posición científica del que lo aborda, encontrando diversas posiciones al respecto: Desde un encuadre neurológico, psicológico, computarizado, biológico-mecanicista hasta un análisis gnoseológico, antropológico y lingüístico que permite valorarlo desde sus fuentes de comprensión y profundidad.

El hombre se presenta ante una situación de aprendizaje desde su propia experiencia cotidiana; este aprendizaje va a ocurrir dentro de un proceso dinámico como sucede con cualquier otra conducta humana, como es la afectividad, el éxito y la sexualidad. Además en el aprendizaje, la proximidad con el que conoce se inclina a la satisfacción de sus necesidades vitales, preformadas desde un contexto dado, las cuales permiten su realización a través de la actuación de su propio ser.

Lo anterior aproxima al alumno a adquirir un sentido a lo que aprende, cuando su intervención en la realidad inmediata le sugiere construir la cultura humana de la cual forma parte, de tal forma que, su acción intencional en el proceso educativo propicia la integración de factores que muchas veces aparecen aislados en una sistematización escolar como son el conocimiento, el aprendizaje, la investigación, la teoría, el desarrollo cognitivo, el lenguaje, la productividad, la cultura, los valores y la aplicación práctica. En este orden de ideas, una verdadera experiencia de aprendizaje será toda oportunidad en donde el educando vivencie verdaderamente el contacto con la nueva situación en su propio yo e integre su significado a su particular estilo de comportamiento.

El proceso educativo y en especial la relación que se establece de enseñanza y aprendizaje desde una proyección hermenéutica basada en la significación, abarca necesariamente un plano de interpretación personal y comprensión; y no solamente inclusión de contenidos temáticos, como comúnmente se define el proceso de educación desde la simple transmisión de conocimientos.

La Hermenéutica plantea que, el conocimiento humano ocurre a partir de una interpretación integral que se realiza en un mundo afectado por la cultura y lenguaje propios; permeando necesariamente al sujeto que conoce, sin dejar de lado el matiz personal por el mismo sujeto. Este mundo cultural es el mismo que en educación se

busca conocer, enfrentar y manejar a partir de la intervención del educando como un ser capaz de desarrollo y transformación de su realidad. Por lo que, cuando la afectación del conocimiento ocurre se habrá realizado un proceso de intelección que cristalizará el máximo objetivo del proceso de enseñanza y aprendizaje. La consideración de un espacio de diálogo para la interacción de significados como lo plantea la Hermenéutica, responde de manera acertada a la inquietud de considerar el proceso de aprendizaje como un fenómeno activo de parte del educando y por lo mismo altamente significativo.

Aparece aquí el centro de la tarea hermenéutica, que es la comprensión a partir de la significación, en medio de una situación contextual como impulsora, cuyo proceso y resultado dan sentido a dicha tarea. Haciendo referencia al agente para la significación, el ser humano en su calidad de iniciador y centro de la interpretación de la realidad; ya que "en todo nuestro pensar y conocer, estamos ya desde siempre sostenidos por la interpretación lingüística del mundo, cuya asimilación se llama crecimiento, crianza".<sup>1</sup>

Desde la comprensión es necesario colocar al ser humano como primicia de la interpretación y no a los esquemas conceptuales, formulaciones teóricas o axiomas, que en muchos casos se han establecido como verdades primeras para el conocimiento de una realidad. Dichas conceptualizaciones no serían comprensibles, si no tuvieran como referencia un intercambio directo del ser humano con un mundo inmediato, de aquí que la significación abandone el estilo intelectualizante y aborde lo cotidiano, para desde ahí plantear procesos formales de conceptualización.

La aportación que al respecto elabora Coreth, permite subrayar el decisivo papel del ser humano que contacta con su realidad a interpretar partiendo de lo próximo, considerando lo que es más inmediatamente dado y claro y que proporciona el terreno incondicionalmente seguro para la edificación filosófica del mundo del conocimiento. Esta inmediatez no se da expresa y objetivamente, sino que aparece en el trasfondo de la conciencia como presuposición de ella, ya que al mismo tiempo establece una segunda condición para el conocer, evitando el caer en la

---

<sup>1</sup> Op.cit., p. 143

disolución del mundo de la experiencia. Esto implica lograr una unidad y autorregulación a las sensaciones experimentadas en lo inmediato como materia prima para una construcción de significado.

Es necesario explicar, la dinámica del proceso de aprendizaje escolar a partir del que aprende, haciendo referencia al educando como el protagonista y por lo tanto promotor de diversos sentidos y significaciones que establece a partir de un marco de concepciones supuestas y englobadas en los contenidos escolares. Dichas asignaturas son ofrecidas en la enseñanza por parte de un intermediario o experto, el maestro que, si asume lo anterior será capaz de entrelazar su propio lenguaje y comprensión del mundo desde donde lograr un repertorio de significación más extenso y democrático. Con este esquema es posible hablar de la asimilación de los contenidos educativos como un fenómeno humano más que racional y científico.

Si se logra enfocar la educación como un proceso de interpretación y a la vez de comprensión de la realidad, se deberá incluir el marco referencial e histórico de aquellos que se han comprometido en este trabajo: El maestro, el alumno y la fuente que genera los contenidos -autor del texto o autoridad intelectual-. Sin embargo es importante recalcar que el aspecto contextual con el que estos actores afrontan la interpretación y reconstrucción de los esquemas conceptuales que se aproximan a explicar la realidad, requieren de antecedentes lingüísticos y símbolos culturales que permitan poner en sintonía el objeto de estudio, interpretarlo y acrecentarlo; a la vez que son capaces de generar formas de lenguaje para la mejor comprensión del mundo propio de una ciencia o disciplina. Con esto se va conformando el lenguaje técnico que enriquece la profundidad de un panorama temático y permite el intercambio entre los participantes comprometidos en el estudio de un determinado campo del conocimiento.

En seguimiento a lo anterior, los diversos lenguajes como productos humanos, adquieren un sentido en relación a la interpretación humana que comprenden y explican. De tal forma que es posible utilizar elementos de su entorno con un significado específico como serían los astros, la gente y sus relaciones, las actitudes, el movimiento y gestos corporales, el espacio, el tiempo, la naturaleza y

sus fenómenos; mismos que podrán variar de significado de una cultura a otra o de un tiempo a otro. También es importante señalar el modo de lenguaje que el hombre desarrolla, no sólo en cuanto a designar a los objetos existentes, sino aquel tipo de lenguaje que transforma o innova, como son los significados culturales que asigna a objetos, símbolos, instrumentos y relaciones y que dan como resultado la interacción propicia para la creación de horizontes de comprensión; asimismo la generación de un antecedente para la comprensión de un significado para alguien fuera de ese contexto que requiere incorporarse al mismo.

La Hermenéutica remarca la importancia de una mezcla de HORIZONTES DE COMPRENSIÓN a partir de una apertura cognoscitiva para la intelección, donde dicha flexibilidad es necesaria para que el aprendizaje se realice, en función no sólo de la terminología apropiada o de la ubicación cercana al objeto a estudiar, sino principalmente a través del sentido personal y humano con que es considerado. Después de todo detrás de un sentido y de una interpretación siempre estará la intención del ser humano en asignar dicho significado.

La interpretación y significación hermenéutica buscará afianzarse en un modelo integrador de la simple vivencia sensorial traducida por un(os) lenguaje(es) contextualizado(s), que la enriquecen y avalan, -i.e., mediada- hasta un horizonte de lineamientos de comprensión que den lugar a la conceptualización. Esta acción propia del que comprende, le da un carácter como sujeto mediador que interpreta su propia experiencia cognoscitiva y no sólo un receptor o espectador de su propio proceso. En este sentido interviene Coreth con respecto a los escritos de Husserl, apreciando que...

el yo o la conciencia, no puede ser comprendido o interpretado puramente en sí mismo, sino la inmediatez fenomenológica, y únicamente en la totalidad concreta del horizonte de comprensión previa de mi mundo o del mundo de vida que precisa de una interpretación temática.<sup>2</sup>

Lo anterior en el plano del aprendizaje escolar, corresponde al momento máximo del mismo, donde el contacto pleno entre el organismo del estudiante y su

---

<sup>2</sup> Emerich Coreth. Grundfragen der Hermeneutik (1969). *Cuestiones Fundamentales de la hermenéutica*. (Tr. Manuel Balash). Barcelona: Editorial Herder, 1972, p. 55

meta de conocimiento concluyen un ciclo que lo desarrolla y permite crecer desde su ser; *i.e.*, lo satisface a través de la unión e inserción a la realidad significada. Este proceso fuerte de ocupación e iniciativa poco a poco se va equilibrando en el que comprende dando lugar a una fase normal de desenergetización en la cual la experiencia de comprensión culminada se asimila e integra a la vida misma, apareciendo un reposo intelectual hasta que una nueva posibilidad de experiencia por aprender se presente lo suficientemente atractiva para volver a ser significada.

El encuentro humano se da como precedente entre educador y educando para la comprensión e interpretación dentro del proceso educativo, y por lo tanto permite abordar a ambos como los que aprenden y se comprometen epistemológicamente para entender el objeto de estudio; de tal forma que es posible afirmar la intelección comprensiva como el objetivo académico por excelencia.

Por lo aquí expuesto, la interpretación y la comprensión si se incluyen en el proceso educativo darán primacía al educando, actor y promotor de este hecho; el cual abierto al sentido, aborda el contenido académico como una situación dada a través de la mediación personal, social y lingüística; y que obtiene como resultado la construcción del significado de lo estudiado. Esto amplía el sentido del aprendizaje, el cual no puede minimizar la intelección a una incorporación pasiva del objeto por parte del sujeto.

Aun clarificado lo anterior, podemos limitarnos a concebir la transmisión de la cultura y los contenidos desde la práctica educativa como objetos a integrar y por lo tanto a la reproducción de signos de manera arbitraria y estática, si no reconsideramos la posibilidad de encuentro y engrandecimiento por parte ambos gestores: sujeto y objeto.

En cuanto al objeto de estudio, podemos entender la perspectiva de lo interpretable, ubicando su valor en razón de que sólo es posible la interpretación y la comprensión si existe algo susceptible de interpretarse y comprenderse; *i.e.*, significados propios, reelaborados a partir de la influencia del que interpreta, dado que EL QUE APRENDE pone en acción un tejido de significados que permite crecer en sentidos y manifestarlos más plenamente. Lo anterior no reduce al objeto a algo que se toma y deja, ni estático en cuanto a sus contenidos, sino que el movimiento de lo

interpretable le garantiza un continuo movimiento en razón de su significado y la relación que establece aquel que lo comprende. En cierta forma es un respeto por el progreso cultural y científico.

El enriquecimiento entre sujeto y objeto, así como las posturas epistemológicas que resaltan uno u otro elemento quedan incluidos, desde esta visión en la hermenéutica del aprendizaje; al estar ambos, educador y educando en una interconectividad y reciprocidad de significados. Esto es posible por la dinámica de una realidad que es enriquecida continuamente por la capacidad e intencionalidad del ser humano para transformar su contexto, así como de la diversidad de canales que elabora para aproximarse a ella de manera creativa, lo cual genera la riqueza del sentido en lo interpretable.

La relación educativa entre educador - educando - contenidos a interpretar; puede generar como resultado una red de significados que supone una coincidencia lingüística y cultural que tiende el puente que los conecta como referentes uno del otro; ya que si estos elementos estuvieran disociados o en campos ajenos de difícil acceso entre sí, no sería posible la comprensión e interpretación y cada cual no se afectarían el sistema.

Este dinamismo de orden y unidad que, interpretantes y contenidos interpretables establecen como parte del proceso de comprensión, son orientados principalmente por la intencionalidad de la intelección en primer término y por las atenuantes lingüísticas y culturales propias de todo fenómeno humano en segundo término.

Con lo anterior, el sentido de lo estudiado se amplía, se reconstruye o se cambia a partir de que el objeto se envuelve dinámicamente en un efecto histórico que es común en cualquier interpretación, y se nutre a la vez del momento actual. Aplicado al campo académico, supondría que la educación formal sería la fuente de sentido renovado de lo cultural y de lo científico; de tal forma que aunque una gran parte de los contenidos fueran los mismos, adquirirían una perspectiva crítica, que al mismo tiempo apoyarían y condicionarán el legado intelectual; siendo fuentes para un desarrollo, en cuanto a la sensibilidad del contexto en el cual ocurre la comprensión de lo que se aprende.

Pero ¿de qué dependerá que una teoría o concepto que intenta dar una explicación acerca de la realidad, se mantenga actualizada y sea susceptible de ofrecerse como objetivo educacional?, y por lo tanto ¿será posible que al ofertarse atractivamente, se obtenga una respuesta favorable por parte del educando?.

Conviene así, reconsiderar la función de que, la dimensión de la vigencia de un contenido curricular está principalmente en función de que, a partir de éste, el educando sea capaz de comprender la situación inmediata a través de un marco de referencia sustantivo pero flexible, que le dé pauta para actuar por sí mismo en su propio pensamiento sin omitir el dinamismo histórico como prerequisite de esta comprensión. De acuerdo con Coreth es necesario que "el que quiere entender el fenómeno histórico está él mismo en el acontecer de tradición de la interpretación del efecto histórico".<sup>3</sup>

Así la idea de Piaget que, el ser humano aprende activamente en un mundo matemático es relevante, pues implica la inserción para organizar una realidad englobada en un tiempo y un espacio; y al hacerlo conciente logra la habilidad para manejar e interpretar lo que ahí sucede.

Sin embargo en el caso de que un contenido curricular-académico, no se pueda mediar al no encontrar un antecedente común con el mundo histórico inmediato del educando, es posible que éste se oriente a admitir referentes válidos desde su mundo propio de comprensión, y desde ellos poder enriquecer sus postulados iniciales. Esto significa que la intencionalidad ante el aprendizaje se reafirma como una puerta para la flexibilidad de pensamiento, tarea básica de la intelección.

Continuando en este sentido de apropiación intencionada, es importante resaltar que para la comprensión hermenéutica de una propuesta educativa, es menester el compromiso del educando como generador y transformador del sentido histórico de los objetivos académicos, y sólo en segundo lugar la tendencia didáctica de manejar éstos atractivamente para ser asumidos por el ejecutor de la comprensión.

---

<sup>3</sup> Op. cit., p.173.

El educando que realmente se comprometa con el aprendizaje como un acto de comprensión total y con esto pretenda aspirar al sentido, realizará dicha comprensión de manera autónoma atribuyendo significado histórico propio. Con esta situación podrá acceder al objeto de estudio desde su historia privada de tal forma que, se plantee la posibilidad de manejar la información recibida solamente en la medida en que se coloca a sí mismo en perspectiva y es capaz de enfocar lo estudiado a partir de su propia mediación.

Un compromiso con una tarea educativa en la cual la interpretación sea más integral en la medida que el educando se implique en una revisión de sí mismo en relación a una conciencia de la evolución de los significados construidos.

La opción hermenéutica -explicada anteriormente- para el proceso de aprendizaje, favorece un modelo académico que plantee sus postulados, no en lo externo de los contenidos fríos y estáticos o en las exigencias socio-políticas contemporáneas; sino que siendo sensible a ellas se asume desde el nivel humano en el que sólo la educación puede ser fuente de crecimiento, tanto hacia el interior como al exterior del educando. De tal forma que cuando lo humano es promovido al educar, es causa del progreso académico, humano, científico y productivo.

La comprensión como recurso epistemológico que supone la construcción del sentido de lo inmediato a partir de la mediación, considera que éste no se realiza sin el encuentro intersubjetivo, y por lo mismo interpersonal, que tiene como marco de referencia la historia de las personas, desde donde iniciar el proceso de comprensión del sentido de manera plena; de tal forma que favorezca la realización de las mismas comprometidas en la tarea. Maestro-alumno, autor-lector, ponente-oyente, requieren un ambiente afectivo y de compañía que garantice el éxito humano en un momento de comprensión integral y no sólo racional.

Por la situación de la enseñanza y aprendizaje como una relación de personas por excelencia, al maestro le corresponde jugar el rol de promotor del clima propicio para la comprensión, a la vez que deberá actuar como interventor, en el sentido de generar la oportunidad para la resignificación de lo estudiado, dejando atrás posiciones arbitrarias de una ciencia sin sentido humano, árida y lejana a la situación del que estudia.

En el aprendizaje escolar y por supuesto en la relación educador – educando, cada uno se compromete desde su posición a mezclar sus mundos de significados, para lograr la comprensión plena de ese "horizonte de valores o antivalores humanos que se encuentra presente en toda acción y pensamiento humano".<sup>4</sup>

Esta forma epistemológica de fundamentar el aprendizaje, atendiendo armónicamente los marcos de referencia de los actores del mismo y la comprensión hermenéutica como principio y fin de la intelección, representa el acceso a una plataforma para el conocimiento soportado por el ser; ya que el conocer supone que aquello sobre lo que se reflexiona y comprende se sostenga en el ser. El verdadero aprendizaje será aquel que disfrute al ser en su plenitud, cuando éste se presente como interpretable a partir de la intersubjetividad entre maestro y alumno; texto y contexto; y esto suponga que la intelección y "la comprensión sean parciales, limitadas y condicionadas por la misma dinámica del proceso hermenéutico".<sup>5</sup>

Para la Hermenéutica el ser en sí mismo es atemático, y sólo adquiere sentido y significado como interpretable o comprensible a partir de los mecanismos de la intelección humana. Este proceso de construcción de sentidos expresará al ser con una temática dada y será capaz de expresarlo en lo cultural a través del lenguaje. Según Coreth la tarea de la Metafísica es hacer que el ser se exprese llevándolo al lenguaje y para esto la comprensión hermenéutica en el aprendizaje se esforzará en atender y penetrar de manera abierta al objeto de estudio que contiene el ser como una condición de esta misma comprensión.

La propuesta educativa que presenta al educando la posibilidad de su propia realización mediante la comprensión del ser, mediatizado por los objetivos académicos, aun cuando no puede ofrecerle abarcar al ser en su totalidad, sí instiga al camino de una búsqueda de la comprensión del ser mismo a partir de la propia experiencia del educando. De tal manera que el respaldo de la intelección, es el ser que otorga la seguridad al que comprende para aspirar a la verdad; reconociendo sus limitaciones y la graduación propia en el proceso de tematización del ser, como

---

<sup>4</sup> Op. cit., p.221

<sup>5</sup> Op. cit., p.116

el medio que le da forma y caracterización al ser verídico apreciado en la comprensión hermenéutica.

Lo anterior abre la posibilidad al educando de ser él mismo el que estructure los mecanismos para identificar y profundizar en el conocimiento del ser, como objeto de una comprensión integral, ya que es imposible pensar acerca de algo sin hacer referencia a lo existente en nuestro marco de significados. De tal forma que una opción de estimular el aprendizaje, será precisamente el involucrar al educando en encontrar los mecanismos y modelos para abordar al objeto de estudio con sus propios recursos, dado que sólo a partir de ellos será clarificado y significado; así como lograr su entusiasmo en el compromiso de una comprensión hermenéutica.

En la educación por la comprensión, el ser humano puede ser capaz de autocomprender también su propio ser, ya que éste se manifestará irremediamente como lo que es, se reconocerá y valorará por esa dimensión de ser, así como por la oportunidad de crecer y manifestarse en función de los demás seres dentro de un espacio temporal, cultural y dinámico que le presenta alternativas de alcanzar su propio desarrollo.

## **2) La Perspectiva de la Psicología:**

Tradicionalmente la historia de la Pedagogía relata un estudio paralelo de las Ciencias de la Educación -especialmente en cuanto a la transmisión y asimilación del conocimiento- con la Epistemología de la materia de estudio, como aspecto considerado por los expertos de las diversas disciplinas. Se encuentra que según se trate de la construcción del conocimiento matemático, histórico, o de ciencias de la naturaleza, debe adecuarse el proceso del aprendiz al insertarse en dicho campo; y obteniendo como resultado las diferentes didácticas aplicadas a cada especialidad, mismas que se derivan de las diversas epistemologías –como anteriormente se anotó- en atención a la construcción y estructura interna de los contenidos y conocimientos por estudiar.

Uno de los intereses de este análisis es asentar ciertos lineamientos que permitan la consideración de la epistemología propia del que aprende, en el sentido

de respetar su propio acercamiento al mundo del conocimiento por comprender. Sin que esto se convierta en una relación en la cual, EL QUE COMPRENDE quede asumido por lo aprendido, sino al contrario, en el sentido de que el material por aprender, sea renovado y enriquecido por aquel que lo considera. La transmisión simple de la cultura es una falacia, ya que cualquier forma de procesar información a través de la educación pretenderá un desarrollo de la misma.

Resaltar la consideración dialéctica de los generadores implicados del conocer enlaza por un lado la explicación psicológica del aprendizaje, el conocimiento como una realidad filosófica multicausal y a la vez las condiciones sociales que intervienen en la construcción de contenidos curriculares. Interrogantes como ¿quién dirige el uso y dirección del conocimiento producido?, ¿existe una intencionalidad en el conocer?, ¿qué papel juega el lenguaje, la cultura, la tradición y los otros en el aprendizaje y el conocimiento?, son variables que surgen continuamente en la tarea de enseñar y aprender.

Por otro lado desde los inicios de la Psicología y su interés por el estudio de la mente humana como generadora procesos mentales, se presentaron diversos enfoques con énfasis desarrollador, que están destacando ahora en las corrientes actuales del estudio de la cognición. Así algunos psicólogos alegan que el primer objeto de estudio de la Psicología fue la mente humana, -en contradicción a lo que algunos cognoscitivistas opinan-, de hecho se sabe que una de las grandes incertidumbre en la Psicología clásica y precientífica fue encontrar el sentido de la mente en cuanto sustrato de estados intencionales como creer, desear, pretender y captar significado. Especialmente el interés psicológico de la vida mental se centró en el estudio de la conciencia. Más adelante dentro de la naciente Psicología científica del siglo XIX las cuestiones de cómo el hombre pensaba bajo diferentes circunstancias, dieron lugar a otras inquietudes como la concepción psicológica acerca del pensamiento, la inteligencia y la cognición, mismos que se enfocaban como sinónimos y cuya acción era mucho más que un sistema mecánico que podía explicarse desde lo funcional. En adelante y ante la exigencia moderna de la ciencia fue necesario atender metódica y cuantitativamente el funcionamiento humano de la mente quedando dividido el mecanismo del aprender, del significado que se otorga

en la comprensión; originando una escisión difícil de conciliar en las atractivas propuestas de desarrollo de la inteligencia y pensamiento de reciente aparición.

En cuanto a la Psicología del aprendizaje como tal, ésta tuvo sus antecedentes desde 1813 a raíz de los progresos en el estudio del comportamiento animal; el Conductismo fue el método adecuado para la explicación de la vida mental, poco a poco sustituyendo el interés en la vida mental por la observación directa de la conducta; limitando en lo sucesivo lo mental a estímulos para instigar conductas esperadas evaluables y medibles. A principios de siglo XX, Watson refuerza la idea del aprendizaje como una conducta y no como procesos mentales (1913), mas adelante el Conductismo Operante se encargará de estudiar el funcionamiento contingente del aprendizaje, llegando a colocarlo incluso, como el proceso por excelencia y en total dependencia del medio externo y de los reforzadores sociales; sin atender la perspectiva del aprendiz, sino de lo que se quiere enseñar en función de los mecanismos de adaptación social, dichos principios son manejados claramente por Skinner en la novela Walden Dos.

El interés por la significación, la dinámica social y semántica se separó de este estudio científico y se relegó a áreas alejadas del estudio de la mente humana, como son la Lingüística, la Antropología y la Lógica entre otras; de tal forma que los estudiosos del proceso psicológico del conocimiento han permanecido ajenos a la comprensión epistemológica que guarda el saber humano; hasta ser retomados en los años 80's y 90's.

En medio del modelo científico la Psicología de los inicios de los años 50's se volcó de manera circunstancial al estudio de la inteligencia humana, cuando el auge de las ciencias cognitivas dirigieron a este fenómeno su atención, sobre todo en un momento histórico que la ciencia privilegió la generación del pensamiento sobre cualquier otra función. Sin embargo en fechas posteriores a este período, los actuales psicólogos cognoscitivistas han señalado que realmente el término inteligencia es un constructo que les permitió en los inicios de sus estudios contener

procesos estructurales cognitivos, aptitudes y habilidades mentales difíciles de entender de manera aislada.<sup>6</sup>

En esta línea son retomados los avances de los estudiosos de la inteligencia, que buscaron vincularla con alguna causa que la sostuviera como efecto; así se le atribuyó al cerebro como una de sus propiedades (Eysenck), como un funcionamiento para la adaptación (Humphreys y Anastasi), una cualidad mental, unitaria y operativa (Weschler). Estas consideraciones poco unívocas, hasta aquellas prácticas como describirla en función de aquello que miden los test de inteligencia (Boring) o las que hacen alusión a un conjunto de habilidades cognitivas básicas que tuvieron sus primeros exponentes en Carroll, Detterman, Cattell y Stenberg y más recientemente los estudios factoriales y de aptitudes múltiples en países como Estados Unidos y España; que han manejado el controvertido término de inteligencia, suponiendo que guarda relación con procesos de resolución de problemas, especialmente en el medio escolar. Así se hace referencia dentro de la Psicología educativa el caso de Binet y Sperman, quienes estableciendo un supuesto confuso relacionan el nivel intelectual con desempeño académico, y diseñan un instrumento para predecir aprovechamiento escolar, mismo que se extrapola al concepto de IQ (Coeficiente Intelectual); lo anterior por la necesidad de evaluar y predecir la conducta inteligente.

Los esfuerzos para medición de la inteligencia tuvieron auge en el período comprendido entre 1921 a 1950, en donde al no haber una base teórica sobre la misma se retoman algunas posturas del desarrollo psicológico como la de Gesell y Piaget; desafortunadamente en el caso de Piaget, de forma sesgada y sin consideración al análisis cognoscitivo integral que sostuvo dentro de la Psicología.

A finales de esta década y a propósito de encauzar vocaciones para las áreas físico-matemáticas en los jóvenes preuniversitarios de los Estados Unidos; una vez que se evidenció el fracaso de la educación memorista, surgen inquietudes en primera instancia de orden político, -en la cual Rusia lanza el primer satélite

---

<sup>6</sup> Nunca habría un acuerdo universal sobre una definición de la inteligencia, porque es un vocablo abierto, lo mismo que la conciencia. La inteligencia y la conciencia tienen que ver con lo más elevado de nuestra vida mental, pero frecuentemente se las confunde con otros procesos más elementales. Calvin cit. por Andrés Pueyo. *Inteligencia y Cognición*. Barcelona: Paidós. 1ª. edic, 1999, p. 19.

espacial- y son llamados los expertos en cuestiones de inteligencia artificial a monitorear la famosa revolución cognitiva, estableciéndose proyectos interdisciplinarios que aun cuando se incluían a algunos psicólogos y educadores, son monopolizados en su mayoría por la explicación de la metáfora de la mente humana con el cerebro de una computadora; de tal forma que la explicación mecanicista de los conductistas continuará en la teoría cognitiva norteamericana bajo un nuevo paradigma. Bajo esta consigna son aprovechados para la explicación del funcionamiento de la mente los neurólogos y expertos de la robótica, quienes manejan términos paralelos como mapas cognitivos, redes mentales y establecen las funciones cognitivas en un proceso de entrada, elaboración y salida, resultado la perspectiva del PROCESAMIENTO HUMANO DE LA INFORMACIÓN.

Qué lejos se encontraba en esos momentos la comprensión y la significación de los procesos mentales en relación a un contexto compartido; aún en estos momentos, cuando muchos críticos han replanteado el olvido de los fenómenos afectivos, culturales y lingüísticos, es fácil encontrar posturas que en nombre de la Psicología Cognitiva, se haga alusión a postulados de la llamada LÍNEA DURA DE LA INTELIGENCIA. Dicha tendencia manejada por educadores, filósofos, psicólogos y otros expertos basan sus esfuerzos en diseños, reglas y patrones del comportamiento para producir cognición, razonamiento y aún procesos de comprensión como gama de habilidades susceptibles de instrucción. Por ejemplo en el caso de la representación mental: ¿Qué procesos son requeridos para construir una unidad nueva correspondiente a una palabra?; como estrategia se ofrecen palabras nuevas con significados nuevos y se pide a los sujetos que construyan y no sólo descubran el significado a partir de una plática en donde resaltan ciertas alusiones con respecto al sentido de las palabras, reduciendo la significación a la acentuación de conceptos.

Sin embargo no todo quedó en el estudio psicológico del conocimiento relegado a lo mecanicista, en tiempos previos a este movimiento y desafortunadamente conocido tiempo después de manera completa en Estados Unidos (1964); los estudios de Jean Piaget, que en Europa estaban ya difundidas, presentaron una propuesta constructivista del pensamiento desde el aspecto

psicológico; la cual es la base del estudio evolucionista del desarrollo cognoscitivo; que profundiza en la génesis del pensamiento y logra una teoría epistemológica-psicológica desde las modalidades del conocer en un mundo enclavado en el tiempo y espacio. De acuerdo a esto la lógica de los procesos y las estructuras mentales son principalmente el punto de apoyo para el avance intelectual de aquel que construye y piensa organizando su realidad. Los conocimientos para aprender no son entes ajenos para el ser humano, sino que le permiten su mejor ubicación en el mundo ya que facilitan la construcción de su realidad, aún en el período de la actividad infantil sensorio-motriz.

Sin duda, algo menos conocido es la variable social que Piaget reconoció en la inteligencia humana, con un enfoque recíproco entre ambos, -aunque no con la fuerza capaz de modificar la evolución del desarrollo natural-, resaltando el aspecto cognoscitivo que para él, es un desarrollo gradual, secuencial y evolucionado relacionado con fuentes genéticas que lo moldean, así lo señala en su obra sobre *Psicología de la Inteligencia* al referirse a los factores sociales del desarrollo intelectual:

El lenguaje transmite al individuo un sistema completamente preparado de nociones, de clasificaciones, de relaciones, en suma, un potencial inagotable de conceptos que en cada individuo se reconstruyen sobre el modelo multisecular conformado ya por las generaciones anteriores...[y reitera] ..el sujeto mantiene ciertas relaciones sincrónicas con su medio, en donde el niño advertirá a cada instante que sus pensamientos son aprobados discutidos, y descubrirá un mundo inmenso de pensamientos que le son exteriores, que le instruirán o impresionarán de modos diversos<sup>7</sup>

Sin embargo lo relevante es su interés por el análisis contextual del desarrollo intelectual y la base epistemológica del origen del conocimiento como variables simultáneas. Para muchos investigadores cognitivos de los años 50's, éstas aportaciones llegaron tarde y la teoría quedó limitada a la información de los estadios del desarrollo cognitivo, que como hemos visto respaldó instrumentos de medición de la aptitud intelectual, lo cual no fue intención de Piaget.

---

<sup>7</sup> Jean Piaget. *Psicología de la Inteligencia*. (Tr. Rafael Santamaría). Barcelona: Editorial Critica Grijalbo, 2ª. edición, 1989, p. 174.

Para él la Psicología de la inteligencia y la Epistemología, aún cuando pretenden un mismo objeto a explicar, siguen caminos bifurcados que al avanzar de manera paralela difícilmente se encuentran. La Psicología genética es una ciencia con directrices y metodología de la Biología, mientras que la Epistemología como disciplina filosófica toma una posición metafísica; además reconoce que en el terreno científico cada vez se confunden más los problemas de fundamentación del objeto en lugar de abordar el mecanismo del progreso del conocimiento; el estudio de las etapas de desarrollo cognitivo están mas bien en el terreno psicobiológico y no epistemológico. Con este punto se entiende la imposibilidad en los tiempos de Piaget de conjuntar el análisis del conocimiento con las contingencias históricas y sociales, posiblemente eran conjeturas muy avanzadas que afortunadamente nuestro momento interdisciplinario actual permite realizar.

Sin embargo el estudio piagetano de la génesis del conocimiento humano, no alcanza a dar respuesta a la situación epistemológica del problema y se relega a explicaciones desde la óptica del sujeto en su desarrollo psicológico intelectual.

La misma suerte, pero más acentuada por la situación política tuvo la teoría de Lev S. Vygotski, al ser originario de Rusia, quedó marginado no sólo para América, sino para la Europa Occidental, hasta que en el año de 1962 se conoce la primera de sus obras traducida al inglés: PENSAMIENTO Y LENGUAJE, causando gran impacto y siendo aun la inspiración de grandes avances pedagógicos como la consideración potencial de los estudiantes con necesidades educativas especiales, mediados a partir de grupos de iguales, que faciliten el desarrollo social y dialéctico bajo la perspectiva de integración del discapacitado al grupo escolar. Con respecto al autor se abundará más adelante su propuesta con respecto al desarrollo del significado.

Como respuesta de oposición a los estudios de la mente humana, con un enfoque meramente de operadora de procesos mentales y como reflexión consecuente desde su trabajo como psicólogo social y cultural en situaciones difíciles como la posguerra y la recesión económica, Jerome Bruner, llama la atención desde la Psicología Cognitiva por su pasión a la riqueza de lo cultural y pide retomar el rumbo de un estudio psicológico conciliador del conocimiento,

especialmente atendiendo a la construcción del significado como el mecanismo intercultural y popular que trasciende el simple procesamiento de la información.

Por otro la Psicología Clínica, aunque alejada de la investigación del proceso educativo de la comprensión y del estudio del procesamiento humano de la información; nunca hizo a un lado las creencias, mensajes y lenguajes, como formas de interpretación que afectan la formación psicológica de contenidos mentales con respecto a uno mismo, a los demás y al entorno. Todo esto propiciando la inclusión de influencias fenomenológicas y existenciales que han sido aprovechadas en los estudio de casos clínicos.

Hasta aquí la consideración epistemológica del proceso de comprensión no puede quedar reducido a habilidades cognitivas, por mucho que éstas sean los instrumentos a nivel psicológico que la conformen, incluso siendo explicables dentro de un contexto cultural. La comprensión como esencia del conocimiento es fundamentalmente una situación que tiene que ver con lenguajes, signos, significados mediados por la cultura del ambiente dado y sostenido por lo cognitivo y lo neurológico; por lo que no puede satisfacer su explicación un procedimiento cognitivo por muy sofisticado que se pretenda, pues sería violentar su naturaleza del significar.

Para aprovechar las ventajas de educar en ciertas habilidades y competencias no sólo cognitivas, sino de interacción social en vistas a favorecer la generación de significados, es importante integrar lo comprensivo con lo cognitivo y apuntar al desarrollo algunas competencias socio-cognitivas para la comprensión y la interpretación que deberán ser consideradas para este fin:

- Razonamiento histórico
- Conceptualización de la conciencia histórica
- Habilidades dialécticas para el aprovechamiento de fuentes diversas para la propia construcción de significados
- Aptitud constructivista de aprovechamiento de lo ya conocido (asimilación-acomodación).
- Resignificación en función de lo actual: (Ausubel)
- Sensibilidad para dar y recibir orientación de significados

- Habilidades co-operativas (Piaget)
- Aprovechamiento del potencial próximo (Zona de Desarrollo Próximo).
- Habilidades de rescatar la unidad en situaciones complejas y fragmentadas
- Habilidades de establecer relaciones posibles, causales y virtuales
- Habilidades del pensamiento dinámico y transitivo en situaciones problematizadas
- Sensibilidad contextual
- Ubicación de conceptos en relación a tiempo y espacio
- Capacidad de fijación del objeto indeterminado en conceptualizado
- Capacidad de diálogo con lo indeterminado e incierto
- Habilidad de manejar lo posible a partir de lo dado
- Establecimiento de relaciones de posibilidades de sentido
- Habilidades de codificación y decodificación
- Actitud de sentido de identidad personal y social
- Capacidad de identificar dinamismos estructurados de la realidad
- Habilidades semánticas en prospectiva
- Habilidad para el manejo de lenguajes no científicos
- Actitudes para la inserción cultural y contextual
- Habilidad del manejo unitario de subjetividad y realidad social
- Sensibilidad para vivenciar y reflexionar
- Capacidad de problematizar situaciones estables
- Habilidad para la aproximación de acercamiento efectivo a instrumentos del área o del lenguaje a comprender
- Habilidad de lectura crítica de la realidad a atender
- Habilidad de transformación de dicha realidad como punto de partida
- Aptitud para realizar cambios sin precedentes secuenciales
- Razonamiento lógico-experiencial
- Manejo cultural de lo cotidiano y lo histórico
- Conciencia de nociones de tiempo y proceso
- Identificación del sistema de necesidades sociales
- Flexibilidad de pensamiento

- Manejo conciente de prejuicios, intuiciones, opciones de sentido popular y aproximaciones científicas
- Habilidades narrativas y populares de la tradición oral (Bruner)
- Manejo enriquecedor y aprovechamiento de la situación social del aprendizaje
- Habilidades de conciencia para la internalización a partir de lo externo
- Reconocimiento de estados intencionales en cada comprensión
- Ubicación dialéctica de bloques de conocimiento
- Capacidad de interiorización de símbolos
- Sincronía entre el desarrollo de habilidades cognitivas en función de habilidades sociales

### **3) Abordaje epistemológico y hermenéutico:**

El conocimiento como objeto de estudio, sus causas, dimensiones y modos de conformar al ser humano, ha sido explicado desde las diferentes teorías epistemológicas desprendidas de los sistemas filosóficos a lo largo de la historia. En este apartado no se pretende realizar un análisis de las diversas interpretaciones del conocimiento o consideraciones acerca de su naturaleza, funciones y principios; o de su expresión como fenómeno psicológico. Sino retomar algunos puntos de vista que aporten claridad conceptual en el manejo del aprendizaje en su carácter epistemológico a partir de las funciones de comprensión como el asimilar, transformar y elaborar significados.

Las Teorías de aprendizaje que lo consideran como un fenómeno multicausal, dinámico y complejo que pone en juego diferentes funciones humanas para el manejo de conceptos, el establecimiento de relaciones o la generación de un conocimiento, están concientes, -aunque esto no supone que tomen acciones al respecto- que es necesario un estudio más dirigido de los supuestos tanto ontológicos y epistemológicos para la construcción del conocimiento:

Encontramos así llamadas de atención desde la reflexión de las disciplinas que han estudiado al conocimiento en su forma más usual como la Epistemología incluyendo problemas tanto psicológicos como lógicos; las cuestiones psicológicas referidas al

proceso de conocimiento, es decir, a los acontecimientos mentales a través de los cuales llegamos a conocer.<sup>8</sup>

Asimismo aquellas que parten desde la Psicología...

...si consideramos que la Gnoseología o Teoría del conocimiento no estudia más que la fuente, el origen del conocimiento, sus etapas de desarrollo, su configuración en imágenes o en conceptos y ello concierne necesariamente a la persona, que es quien refleja el objeto -la realidad- en imágenes o en conceptos.<sup>9</sup>

Las aportaciones citadas indican que dichas disciplinas tienen puntos pendientes de encuentro. Sin embargo a partir de la integración de las Ciencias Cognitivas, cuyo énfasis se fijó en el desarrollo del pensamiento, orientó a los expertos en el proceso psicológico del conocimiento - ajenos a la comprensión epistemológica-, ha buscar fuentes gnoseológicas para mediar la situación. Este acercamiento aunque parece complicar la elaboración de fuentes para el estudio del conocimiento y aprendizaje, es necesario y clarifica a quienes se benefician desde cualquiera de las disciplinas mencionadas:

El desarrollo de las ciencias cognitivas desde los años 60's han sufrido también las características de una explotación cultural. Las ciencias cognitivas se ocupan del estudio de los sistemas cuya conducta está determinada por la información y las representaciones internas. El estudio del razonamiento natural y de las estructuras cognitivas de los procesos superiores ha cambiado radicalmente el marco de referencia de la Epistemología, a comienzos de siglo, solamente tenía la lógica y la introspección de los científicos como posible referencia. Las ciencias cognitivas han aportado novedades metodológicas y filosóficas, y han apoyado el desarrollo de una filosofía funcionalista del conocimiento, han dirigido la atención hacia las constricciones reales sobre las que operan los sistemas cognitivos, que han permitido la aplicación de nuevos y poderosos métodos de simulación, que son ya instrumentos de trabajo del epistemólogo.<sup>10</sup>

Con estos precedentes se considera que a través del conocer, el sujeto adquiere un reflejo del mundo circundante para poder actuar y transformarlo, esta

---

<sup>8</sup> Rudolph Carnap cit. por Jose Luis Arce. *Teoría del conocimiento*. Madrid: Editorial Síntesis, 1999, p. 30.

<sup>9</sup> Maricela Rodríguez y Rogelio Bermúdez. *Psicología del pensamiento científico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2ª edición, 2001. p. 263.

<sup>10</sup> Fernando Broncano. "La naturalización de la razón", en *Racionalidad Epistémica*. vol. 9 de la Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. León Olivé (comp.) Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid: Trotta-CSIC, 1995, p. 226.

acción se realiza especialmente gracias a la conciencia, como en adelante se recalcará. Sin embargo la comprensión va mucho allá de producir un reflejo o representación mental. Muchos resultados del aprendizaje escolar han quedado en la dimensión de representación, como si la mente humana procesara información a nivel de asociaciones o conexiones mentales exclusivamente. El proceso comprensivo implica "la conciencia del significado de la lengua y voluntad de apropiarse de ella".<sup>11</sup>

Por el grado de complejidad que esto supone la comprensión es un movimiento dialéctico de construcción de significados, eminentemente permeado por lo social y lingüístico que se recicla y crece en el transcurrir de momentos históricos. Si esto se traslada a una situación académica, el acto de aprendizaje escolar tendrá que apreciarse como un proceso social forjado por una intervención – la enseñanza-, que ocurre cotidianamente en un escenario que lo posibilita; esto no excluye la complejidad, dado que los sujetos de aprendizaje van construyendo sus guiones personales en medio de experiencias, tensiones y rutinas de la cultura escolar.

Comprender para conocer implica una compenetración dialéctica entre el sujeto que aprende y la realidad a ser interpretada, ambos dentro de un sistema social y por lo mismo, inmersos en una temporalidad que caracteriza el momento en que ambos se identifican en una experiencia verdaderamente hermenéutica. Con esto podemos indicar que:

- El ser humano que se aproxima a interpretar es íntegro y mantiene su unidad al conocer un contenido dado, no se difuma en el proceso. Su presente es el contacto con dicho contenido, sin embargo sus antecedentes que lo conforman a nivel de sujeto, dan pauta y dirección a la comprensión de sí mismo.
- El contenido es resultado del significado social del concepto, y a su vez está proyectado hacia el que lo comprende, por un momento histórico único que lo

---

<sup>11</sup> Stern cit. por Lev S. Vygotski. *Sobrania Sochinenii Tom vtoroi. Problemi obshei psijologii.* (1982). *Obras Escogidas Tomo II.* (Incluye Pensamiento y Lenguaje, conferencias sobre psicología). (Tr. José María Bravo). Madrid: Visor distribuciones, S.A., 1993. p. 83.

sostiene de manera diferente a como se manifestó o manifestará en otro momento.

- El aprendizaje escolar que integra el ritmo de vida del estudiante por un lado y una trayectoria de la vida del concepto por otra, tiene la garantía de insertarse en ese ideal de integrar un proyecto educativo que forme al que comprende, en su ser y hacer y no sólo en el mecanismo cognitivo de manejar términos y resolver problemas de manera mecanizada. Lo contrario resulta en el manejo de la enseñanza sin una dimensión de comprensión, pueden transferirse asincrónica y atemporalmente como guantes que modelan una realidad ajena, y mantienen impermeable al sujeto del contenido tratado.
- El comprender como acción humana que conlleva una significación, supone los datos referidos desde la interioridad y la intencionalidad del sujeto, no como realidad separada, sino desde la comprensión que alcanza al mundo actual revestido de una sintonía social e histórica, que permite el acuerdo por significaciones en comunidades que comparten una modo de vida y sus fenómenos. Gadamer plantea la existencia humana, como la manera del ser del hombre que da pauta precisamente la comprensión, sin embargo no se limita a esto y busca sobrepasar lo fáctico en la comprensión, dando sentido de unidad al que comprende con aquello que se está comprendiendo.

Lo anterior resalta la presencia de la intencionalidad en el diverso mundo de la comprensión, con la acentuación de que, en la mayoría de los casos el comprender no es sólo apreciación epistemológica, sino altamente afectiva como es el caso de la confianza en el otro, la reciprocidad, la tolerancia y la empatía.

La Hermenéutica interpretando a Gadamer, es un recurso para explicar no sólo el proceso de cómo conocemos una realidad disciplinaria, sino aquello que nos envuelve en el camino de la búsqueda de la significación de la propia mente y sus resultados; como la creatividad, las habilidades cognitivas y los nuevos significados. Lo anterior permite un análisis dialéctico, bidimensional, sinérgico, vivencial y sensible. En este camino el recurso de lo epistemológico es también cuestionado y resignificado a la luz de la misma comprensión.

El educador que valore el aprendizaje escolar, a partir de la comprensión y la interpretación no puede estimular ciertas competencias cognitivas aisladas, pues reconoce el papel de la intencionalidad como guía para el alumno. Sin embargo sí puede estar atento, en propiciar sujetos altamente concientes y constructivos cuyo ejercicio se manifieste en ambientes de mayor nivel instructivo; *i.e.*, el aprendizaje como una verdadera comprensión hermenéutica implica elevar el nivel cultural de la cátedra apoyado en un vocabulario profundamente semántico, significados y símbolos enriquecidos culturalmente.

En esta dinámica el educador atento al proceso, buscará a la vez la generación de intervenciones sociales más enriquecedoras en el medio escolar, que introduzcan en un primer momento al educando a un mundo modelado por lenguajes disciplinarios, y en segundo facilite por medio de la acción mediada el uso de estos lenguajes e instrumentos. Es la forma de cómo un experto conduce al que inicia la comprensión, dentro de una realidad de especialización, sea ésta la Química, la Historia o la Música y logra que el aprendiz progrese de manera dialéctica -entre lo que le precede en determinado campo y su propio horizonte de comprensión- en los sentidos y significados educativos.

La sensibilidad de poder explicar el aprendizaje hermenéuticamente, y sobre todo el caso de lograr una verdadera construcción de conocimientos en la vida escolar, -aún con referencia en lenguajes y significados variables por la misma dinámica del crecimiento conceptual-, es un reto que solamente la hermenéutica puede afrontar. Con fines de respaldar a la Hermenéutica, más allá del uso de la metodología que ésta ofrece, se hace importante aclarar que, a diferencia de otras construcciones epistemológicas, un proceso de enseñanza que pretenda un aprendizaje gnoseológicamente orientado a la comprensión; debe atender la estructura conceptual de cada ciencia u objeto de estudio y tomar como punto de partida a quien da línea en la construcción de un conocimiento: el ser humano – miembro de una realidad social- quien perfila los mecanismos para que su vivencia en el mundo le permita captar y transformar los significados -y no los bloques de contenidos científicos- que de ellos emergen. Este aspecto garantiza cómo la acumulación cultural y científica estará soportada en la dimensión humana, que aun

cuando haya sido ensalzada por sus facultades racionales, es sobre todo una realidad social y lingüística:

Así por ejemplo, el pensamiento no debe considerarse solo como una de las funciones intelectuales humanas, sino como la totalidad de las formas de reflejo de la realidad en los diversos modos de la actividad humana, incluyendo la actividad práctica, gnoseológica, valorativa y comunicativa.<sup>12</sup>

El momento histórico de transacciones del conocimiento a nivel de fenómeno mundial, puede soportar la intención epistemológica como aquella fuerza que, en medio de un mundo dominado por la información y los lenguajes, mantiene el ser que interpreta y elabora significados en relación con su realidad. Con esto enfrenta la tarea de identificar posibilidades de sentidos y no meramente repetir contenidos organizados. Así el verdadero conocimiento es creativo ya que establece la acción en el momento en que se piensa la realidad dentro de una gama de posibilidades que no se han comprendido de manera total y definitiva, pues siempre la comprensión será un mecanismo renovador e inspirador a un camino de subsecuentes significados y resignificados. En este sentido se refiere Gadamer con respecto al movimiento de expectativas en el proceso hermenéutico...

El movimiento de la comprensión va constantemente del todo a la parte y de ésta al todo. La tarea es ampliar la unidad del sentido comprendido en círculos concéntricos. El criterio para la corrección de la comprensión es siempre la congruencia de cada detalle con el todo. Cuando no hay tal congruencia, esto significa que la comprensión ha fracasado.<sup>13</sup>

Un posible riesgo en sustentar teóricamente la construcción del conocimiento como comprensión hermenéutica del aprendizaje, es la carencia de una normatividad o niveles de predicción y ejecución que otros modelos de habilidades mentales ofrecen; en consideración de que, la lógica dialéctica de significaciones y el manejo de funciones cognitivas-semánticas, como posibles instrumentos para

---

<sup>12</sup> José Zilberstein y Margarita Silvestre. "Aprendizaje, enseñanza y desarrollo" [en línea]. Capítulo 1 del libro ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?

<http://galeon.hispavista.com/aprenderaaprender/general/Zilberstein1.htm> [consulta: 10 enero 2007]

<sup>13</sup> Hans-Georg Gadamer. *Wahrheit und Methode* (1975). *Verdad y Método I*. (Tr. Ana Agud y Rafael de Agapito). Salamanca: Ediciones Sígueme S.A. 1996, p. 361.

activarla están especialmente referidas a cuestiones simbólicas, sociales y de intención.

El modo de entender lo hermenéutico, supone tanto en Gadamer como en Vygostki, la visión DIALÉCTICA, cuya interpretación puede ser de difícil acceso desde nuestra perspectiva educativa, ya que el significado del término desde nuestra forma de entenderlo, dada la mediación cultural no permite aprovechar totalmente su sentido; al mismo tiempo que la connotación de un proceso escolar se ha planteado, en términos de lo paulatino, ordenado y graduado. Esto deriva en algunas posiciones que tratan de explicar una aproximación hermenéutica, no logren aprovechar profundamente su sentido. El término dialéctico significa intersección, dirección, reciprocidad, avance contextual, sinergia -no así primacía o secuencia- sino un ir y venir, movimiento intencionado guiado por los significados. Dada esta visión dialéctica, la cultura de lo secuencial, evolucionista y progresiva, especialmente en el campo educativo limita nuestra forma de dimensionarla.

En este orden de ideas podemos aprovechar la reflexión del término dialéctico de Rodríguez y Bermúdez:

¿Qué significa ser dialéctico? ¿Cuán legítimo y razonable es identificar lo dialéctico con el movimiento, el automovimiento o el desarrollo, si, en última instancia, todo el universo se halla en movimiento, aun aquello que aparentemente se percibe inmóvil? ¿Qué implicaciones aplicativas en los contextos de la enseñanza y del aprendizaje ha generado el discernimiento insuficiente de la dialéctica de la naturaleza y, por ende, de la dialéctica de lo psíquico como parte de aquella?.<sup>14</sup>

La negociación dialéctica entonces, como metodología de enseñanza requerirá elementos flexibles y sobre todo de un ambiente social de plena confianza entre educador y educando hacía sí mismo y el otro, para ser aprovechados como fuentes de conocimiento y sentido. De tal forma que el que busca comprender, aunque no esté de acuerdo con el concepto del otro –sea éste una persona, un texto o una propuesta teórica- sea capaz de desplazarse hacia la perspectiva bajo

---

<sup>14</sup> Los autores hacen alusión a una identificación en cuanto al objeto de estudio de la lógica la dialéctica y la gnoseología, así como la connotación distintiva de cada uno de sus campos expresada en la configuración refleja de la realidad por la persona. Maricela Rodríguez y Rogelio Bermúdez. *Psicología del pensamiento científico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2ª edición, p. 264.

la cual ese otro la formuló. Gadamer insiste al respecto que, cuando intentamos comprender hacemos incluso lo posible por reforzar los propios argumentos del otro y si la meta se logra será posible hablar de una participación en un sentido comunitario.

Como se ha apuntado, el camino para la comprensión por excelencia es el lenguaje y la palabra desde la Hermenéutica puede ser el recurso por excelencia, si es aprovechado para la mediación dialéctica en el mundo académico; pues "la realidad a entender está configurada y se aproxima por el lenguaje; asimismo la comprensión del mundo fenoménico se produce desde una conciencia esencialmente comunicativa".<sup>15</sup> De este modo se conforma un espacio propicio para el diálogo que encauza la comprensión del lenguaje y el manejo de conceptos en torno a generar nuevos significados. Todo esto supone grados de complejidad que el proceso de un diálogo comprometido puede ir modelando. En las posturas psicopedagógicas de orientación histórico cultural, esta compleja actividad intelectual ha sido llamada PENSAMIENTO DISCURSIVO.<sup>16</sup>

#### **4) La comprensión como principio de organización de la propia vida:**

Se ha cuestionado constantemente en el estudio del conocimiento y el aprendizaje, si el conocer es equivalente a una estructura epistemológica y una gama de bloques estructurados de los diferentes saberes, que proporcionan recursos intelectuales como la seguridad de un marco de referencia, que permite la aproximación a una realidad. Esto a partir de la conexión entre los argumentos del conocimiento con los hechos reales y con esto la formación de un paradigma sobre

---

<sup>15</sup> Cada palabra hace resonar el conjunto de la lengua a la que pertenece, y deja aparecer el conjunto de la acepción del mundo que le subyace. Hans-Georg Gadamer. *Wahrheit und Methode* (1975). *Verdad y Método I*. (Tr. Ana Agud y Rafael de Agapito). Salamanca: Ediciones Sígueme S.A. 1996, p. 549.

<sup>16</sup> El autor refiere que la presencia del lenguaje y de sus estructuras lógico-gramaticales permite al hombre sacar conclusiones sobre la base de razonamientos lógicos, sin tener que dirigirse cada vez a su experiencia sensorial inmediata. La presencia del lenguaje permite realizar la operación deductiva sin apoyarse en las impresiones inmediatas y limitándose a aquellos medios de que dispone el propio lenguaje. Esta propiedad crea la posibilidad de las formas más complejas del pensamiento discursivo (inductivo y deductivo), que constituyen las formas fundamentales de la actividad intelectual productiva del hombre. Alexander Luria. *Conciencia y lenguaje*. (Tr. Marta Shuare). Madrid: Aprendizaje Visor. 3ª. edición, 1995, p. 222.

una situación dada. El poder del que conoce de ofrecer una explicación de dicha realidad constituye lo sustantivo de un conocimiento producto de un aprendizaje efectivo. En lo que ocupa al proceso educativo, las fuentes, los criterios, el marco conceptual, los datos, las evidencias y la autoridad intelectual presentadas desde la enseñanza conforman el encuadre epistemológico que interpreta la realidad a conocer y ciertamente ofrece cierta seguridad que permite una precomprensión en EL QUE APRENDE. Sin embargo el constructo intelectual derivado no es necesariamente aplicable a una realidad concreta, al intercambio de posturas y mucho menos a la finalidad de la educación de darle un sentido a la vida del educando; de tal forma que muchas veces el proceso escolar se mantiene retirado de la referencia a un entorno continuo y vigoroso.

El punto de enlace entre la parte sustantiva del conocer, *i.e.*, los pilares epistemológicos que permitan la identificación de bloques de conocimiento sustentados en la explicación; sobre todo la comprensión de la realidad de la vida, sin disociar al que los posee, es el reto para no conducir a una incompatibilidad entre lo que se sabe y lo que se vive. Esta tarea podrá realizarse conjuntamente con la dimensión epistemológica y hermenéutica del aprendizaje, permitiendo que el educando comprenda con un sentido total, y a la vez facilite el manejo de su mundo a partir de sí mismo; previniendo un individualismo intelectual mediante la búsqueda de la inserción participativa en su realidad inmediata a través de la comprensión.

La vinculación de lo epistemológico, propio de las diferentes disciplinas científicas, como sustento necesario para abordar la realidad de la comprensión humanista logrará que el que comprende se conozca ante todo a sí mismo. Análogamente al proceso humano y social del aprender, el cerebro participa de un proceso de mediación que permite la integración de las funciones psíquicas en un movimiento dialéctico de autoorganización, lo cual es la referencia neurológica de la generación de procesos concientes. Esta riqueza neurológica no es un mecanismo interno y cerrado sino "generada a partir de un ambiente estimulador que la mantiene en continuo movimiento como resultado de la interacción con el

exterior".<sup>17</sup> Asimismo la estructura de un modo de conocimiento aislado no se concibe sin el proceso intelectual-cognitivo de quien lo aprende, ya que sólo en esta interacción podrá dar unidad a la vida misma del que conoce.

La tarea hermenéutica organiza no solo la actividad cognoscitiva sino, por su dinamismo multidimensional permea la integración de la vida del que conoce; de tal forma que el conocer es matizado por el tipo de relaciones que establece con la comunidad social inmediata. Conocer es relación, y las relaciones no son algo agregado, sino que el mismo ser humano no se piensa sin sus relaciones con el mundo que le rodea.

Lo anterior puede quedar incorporado en las tesis que al respecto Vygotski plantea:

El ambiente tampoco constituye algo absolutamente anquilosado, rígido e invariable. Por el contrario, un medio único no existe en la realidad concreta. Se divide en una serie de fragmentos más o menos independientes y aislados unos de otros, y esos fragmentos pueden ser objeto de la influencia inteligente del hombre como ninguna otra cosa. El medio, en definitiva, es para el hombre el medio natural social porque allí donde aparece, en relación con el hombre, como medio natural, de todos modos siempre están presentes en éste aspectos sociales dominantes. En sus relaciones con el ambiente, el hombre siempre se vale de su experiencia social.<sup>18</sup>

Y más adelante comenta...

Únicamente en un sentido muy estricto, limitado y convencional es posible contraponer el medio natural al medio social. Pero si entendemos convencionalmente el medio social como el conjunto de las relaciones humanas, resulta totalmente comprensible la excepcional plasticidad del medio social que lo hace casi el recurso más flexible de la educación. Los elementos del medio no se hallan entre sí en un estado congelado y estático, sino mutable, que cambia fácilmente sus formas y configuración. Cuando combina en cierto modo estos elementos, el hombre va creando siempre nuevas formas de medio social.<sup>19</sup>

Como se ha venido aludiendo el sentido de aprender desde un comprender implica modelar ciertas condiciones que la educación informativa no puede cumplir. El aprendizaje que busca como meta la comprensión, tiene la variante existencial de

---

<sup>17</sup> Desde el punto de vista de la psicología moderna, las funciones psíquicas superiores del hombre constituyen complejos procesos autorregulados, sociales por su origen, mediatizados por su estructura, conscientes y voluntarios por el modo de su funcionamiento. Esta considera que las formas superiores de la actividad psíquica del hombre son de origen socio-histórico. Op. cit., p. 34.

<sup>18</sup> Lev S. Vygotski L.S. *Pedagogúcheskaia Psijologuía* (1926). *Psicología Pedagógica*. (Tr. Guillermo Blanck). Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 1ª. edición, 2001, p. 120.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

estar trabajando con la vida misma, y la ganancia de unificar fenómenos y procesos como la historia, el lenguaje, la intencionalidad, la tradición y sobre todo la autonomía de la conciencia, cuya función permite que el que comprende no se agote ni en lo especulativo, ni en lo histórico. Esta idea gadameriana enfoca el sentido del comprender sin polarizaciones hacia lo intangible -reencuentro con el espíritu puro-, ni hacia lo histórico y lejano, como únicas referencias del conocimiento. La hermenéutica en el aprendizaje rescata el sentido ontológico del ser humano que comprende y valora su condición en el presente.

Aplicando este sentido de la comprensión como objetivo del aprendizaje se ponen en marcha otros mecanismos epistemológicos indispensables para el conocimiento. Tales funciones incluyen la interpretación que se explicita en el poder que alcanza aquel que conoce, así como la aplicación pertinente de aquello que se comprende. Este proceso integral supera las mencionadas críticas sobre la comprensión subjetivista o interpretación exclusiva de lo histórico; lo que hace posible acceder por medio de la comprensión hermenéutica al conocimiento científico y/o cotidiano, siempre y cuando este cubra las condiciones del comprender:

- **ENTENDER:** En los procesos de enseñanza y de aprendizaje hablamos de entender como un proceso intelectual-cognitivo por el cual la mente del que aprende se identifica con la estructura epistemológica de un saber científico o público. Una vez que hay un andamio que permite esta inserción, el proceso se facilita pasando de lo simple a lo complejo y de lo trivial a lo descomunal; haciendo fructífero el pensamiento sobre un contenido temático, de tal manera que, si esto se consolida el alumno será capaz de hacerse un experto en el tema.

Al respecto, los programas de desarrollo de habilidades de pensamiento coinciden en que una forma de asegurar ciertas destrezas cognitivas sobre una disciplina es ubicar el proceso de pensamiento que los expertos de la disciplina han seguido y sobre esto desprender y emular las que son necesarias para su entendimiento. Este entender es una comprensión a un cierto nivel cubierto por procesos, operaciones y/o habilidades de pensamiento que buscan desarrollar diferentes propuestas, como lo hace Dewey al referir las habilidades de

pensamiento reflexivo y crítico soportado por criterios firmes en base a los cuales se elabora el pensamiento científico y Howard Gardner, que explica la función de la inteligencia en cuanto su capacidad de asimilar y resolver problemas a partir de orientaciones de los saberes como lo numérico, lo artístico, lo mecánico o lo social.

La Epistemología como ciencia, ha estudiado cómo la estructura de la génesis del conocimiento en las diferentes áreas del saber, informa acerca del desarrollo de principios para su entendimiento; sin embargo con lo hasta aquí tratado, la comprensión no es problema exclusivo de identificación de principios teóricos, ya que se busca cómo ha evolucionado un saber en su trayecto histórico y no sólo cómo el que está aprendiendo, elabora sus propios esquemas para acercarse a él. En cierto sentido fue la propuesta del desarrollo cognoscitivo de Piaget, al considerar que la inteligencia humana dotada de un proceso natural –con bases genéticas biológicas- es preparada para organizar al mundo por el conocimiento, el cual es adquirido en función de la formación de estructuras mentales que son la referencia epistemológica del que conoce; pasando a segundo término el contenido de la realidad que se comprende.

- INTERPRETAR: Esta parte supone que a la vez que el alumno entiende, va logrando una decodificación, codificación y recodificación del saber que se le muestra. En este punto entran en juego procesos hermenéuticos concomitantes como la precomprensión y la mediación que modelan la dialéctica misma del conocimiento. Asimismo las teorías cognitivas han reconocido que lo más importante para el aprendizaje es AQUELLO QUE YA SE SABE –como una forma de preconcebir- aun en el caso de que dicho precedente sea un conocimiento erróneo, puesto que es preferible a no tener nada, pues el mínimo antecedente es fuente para la interpretación.

Comprender es siempre una función de lenguajes, sean estos escritos, verbales, corporales y sobre todo códigos que se manejan en las diferentes disciplinas científicas, así como en otros tipos de conocimiento como lo folklórico, lo mítico, lo comunitario, lo afectivo, lo actitudinal o lo espiritual. De esta forma una persona comprensiva es alguien que maneja un código y un lenguaje sobre un tema, lo traduce y toma para sí aquello que encuentra con sentido a su existencia.

Lo que no se puede interpretar o traducir es difícil que sea entendido, pues no hay contextualización con una experiencia que elabore un puente de lo sin sentido a lo significativo. A pesar de que la información esté organizada perfectamente en lo didáctico y con códigos aparentemente estructurados, si el alumno no posee elementos para sintonizarse con el material, seguirá ajeno a la búsqueda de significados y podrá hasta desanimarse en una tarea que no aparece relevante para él. Eduard D´Bono hace equivalente el pensar –entendido como comprender- en hacer familiar lo desconocido, con esto asume el enorme paso que significa interpretar. Sin embargo el intérprete comprometido no sólo maneja lenguajes y códigos, su sentido lo lleva a experimentar lo que ha comprendido en una aplicación.

- APLICAR: La aplicación es un compromiso con lo conocido, el resultado de manejar significados causa la acción, *i.e.*, quien comprende algo tiene ya otra posición frente a aquello que ha comprendido, no puede permanecer igual que antes. En este sentido Searle explica que los estados mentales sean la causa de que las cosas sucedan, pues dirigen los contenidos mentales...

Después de todo a esto se debe que tengamos mente con estados mentales: para representarnos el mundo a nosotros mismos; para representar cómo es, cómo quisiéramos que fuese, en qué tememos que pueda convertirse, lo que intentamos hacer respecto de él y así sucesivamente.<sup>20</sup>

El sentido da dirección, y este no es resultado –como hemos visto- de un mecanismo simple. El sentido tiene mucho de sus fuentes, de los lenguajes y de los otros que comparten la comprensión. Es imposible entonces pensar en la comprensión en soledad; el sentido y lo que de él derive es producto de la intersubjetividad, sea ésta presencial, textual o contextual. Gadamer expone los casos de hermenéutica bíblica y jurídica cuyo objetivo es la comprensión para la normatividad; y en el caso escolar la consideración será la meta educativa perseguida como un compromiso de acción con aquello que se va asimilando; por lo

---

<sup>20</sup> John Searle. *Mentes, cerebros y ciencia*. (Tr. Luis Valdés). Madrid: Ediciones Cátedra S.A., 1985, p. 70

que se espera que el educando se transforme, crezca, proponga y sea creativo, una vez que comprenda. Esto implica a nivel pedagógico el manejo de habilidades cognitivas, sociales y de congruencia que garanticen el buen actuar a la par del buen pensar.

Sea el objetivo educativo la búsqueda de la verdad, la formación de valores humanos, el desarrollo de habilidades cognitivas, o el logro de competencias aplicativas y de eficiencia, la hermenéutica ofrece una perspectiva de un modelo integrador, a partir de aquel que conoce, construye y ejercita eficientemente desde su conocimiento comprensivo. La ventaja educativa de la comprensión como la meta del aprendizaje y sus ganancias en el conocimiento, pretenden desplegar a partir del acontecer del educando, una red de relaciones mediatizadoras con el mundo por interpretar y todo esto orquestado por la conciencia.

##### **5) De lo histórico y fenomenológico a la integración del sentido:**

Aun cuando Gadamer retoma la tradición de la hermenéutica de Dilthey, cuya concepción histórica es aprovechada en la comprensión de un texto, más que a la situación del que lo comprende; Gadamer reafirma su postura del compromiso de un comprender desde el sí mismo, como unidad de sentido que engrandece a quien conoce desde su posición histórica.<sup>21</sup>

Vygotski desde la perspectiva histórico-cultural, coloca favorablemente el bagaje histórico como condición del pensamiento, resaltando siempre la conciencia como directriz que media el conocer y enriquece al hombre en primera instancia y lo cultural como consecuencia. Por lo tanto la tarea educativa como acción social aun como cierta condición del contexto social permite el crecimiento individual:

Más aun: la plena libertad en la educación (a manera de algunas corrientes pedagógicas) significa que se rechaza toda premeditación, toda adaptación social,

---

<sup>21</sup> La comprensión histórica misma es siempre una experiencia de efectuaciones sucesivas. En su parcialidad reside su fuerza histórica. Por eso lo históricamente significativo es accesible en la realización activa de modo más originario que en la comprensión. La existencia histórica posee siempre una situación, una perspectiva y un horizonte. Hans-Georg Gadamer. *Wahrheit und Methode* (1975). *Verdad y Método I*. (Tr. Ana Agud y Rafael de Agapito). Salamanca: Ediciones Sígueme S.A. 1996, p. 374.

es decir, toda influencia educativa. Desde un comienzo, educar implica limitar y restringir la libertad. Por eso, en tanto la educación es un proceso inalienable en la vida del hombre, la educación libre no implica rechazar, en realidad, la restricción, sino trasladarla a la fuerza espontánea de la situación en la que el niño vive. Si el hombre renuncia a la educación, entonces comenzará a ser educado por la calle, por los muebles y por las cosas.<sup>22</sup>

Con Gadamer, la concreción de la conciencia histórica es el comprender y sus alcances desde la síntesis de lo mítico y el logos, en una congruencia con un todo. Dicha unidad abarca tanto lo simbólico e instrumental, como la dimensión humana con su inseparable realidad circundante en el momento presente de la comprensión. Como se ha expresado insistentemente, todo lo anterior sustentado en la mediación de los lenguajes, signos y símbolos que el mismo proceso conlleva, y a la vez impregnada de la sensibilidad simbólica e histórica que le permite proyectarse fuera del presente. Por lo tanto el comprender y especialmente el interpretar atiende la irremediable consecuencia en un futuro.

En educación, al conocimiento debe otorgársele un espacio para el PARA QUÉ, así como un DESDE DÓNDE, pero no como un recurso de información inerte, sino como la posición dinámica, del que comprende esta realidad humana, a nivel intrapsíquico e extrapsíquico y que conforman el escenario idóneo, a partir del cual un nuevo conocimiento logre el objetivo: la comprensión hermenéutica. Esta manera de comprender integral y esperanzadora da paso a lugar un encuentro consigo mismo y las propias circunstancias reales, condicionales y venideras. Por eso es imprescindible ante todo, el desarrollo de la conciencia en la intersubjetividad, *i.e.*, en la relación de los actores humanos como los elementos básicos del proceso educativo. Al respecto Vygotski equipara la riqueza de la labor docente, en relación al intercambio social que ésta supone a una labor artística caracterizada por lucha social y trabajo personal.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Lev S. Vygotski L.S. *Pedagoguicheskaia Psijologuía* (1926). *Psicología Pedagógica*. (Tr. Guillermo Blanck). Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 1ª. edición, 2001, p. 348.

<sup>23</sup> El proceso pedagógico es la vida social activa, es el intercambio de vivencias combativas, es una tensa lucha en la que el maestro, en el mejor de los casos, personifica una pequeña parte de la clase –con frecuencia está completamente solo-. Todos sus elementos personales, toda la experiencia de de sentimientos y pensamientos, además de la voluntad, los utiliza sin cesar en esa atmósfera de tensa lucha social denominada labor pedagógica interna. Su cadena de insatisfacciones personales, de incomodidades, de esfuerzos por aclimatarse y la sinceridad

Desde el aspecto psicológico el que comprende no es sólo alguien con una ubicación temporal, lingüística y espacial, es ante todo un ser en búsqueda de su orientación existencial, esto implica que para que esto sea posible son necesarios elementos como:

- Una lucidez existencial que permita acceder o no a determinados contenidos por significar.
- Una mediación antecesora de cualquier movimiento de adaptación o de desarrollo cognitivo.
- Una conciencia histórica que facilite la secuenciación de hechos, preámbulos del sentido y apertura para aprovechar lo comunitario y trascenderlo.

Como se anotó adelante, Gadamer aplicando el concepto de historicidad de Dilthey para la comprensión hermenéutica, distingue la realización, de la comprensión del sujeto que se desplaza en un marco histórico; sin embargo la justificación epistemológica no es la conciencia histórica como instrumento de un saber, "sino el comprender que incide en aquel que lo efectúa, sus antecedentes y su propia experiencia dentro del entorno histórico".<sup>24</sup> En consecuencia y de acuerdo al autor, la existencia histórica posee siempre una situación, una perspectiva y un horizonte. Y más aun subraya el elemento de LIBERTAD DE COMPRENSIÓN, a partir del cual el sujeto es capaz de renunciar a lo incomprensible, especialmente en una relación ética entre el yo y el tú.

Por otro lado la subjetividad es un concepto vigente en la idea de comprensión en Gadamer, como influencia de Husserl, sin embargo para la Hermenéutica se logra distinguir el yo fenomenológico puramente -que en Husserl llega a ser el mismo sustrato epistemológico – del sujeto histórico que comprende y que se orienta por los horizontes de sentido presentes en la intersubjetividad. No es posible en la comprensión, reducir el acontecer histórico a marco de significados de la vida interna del yo. Para Gadamer la comprensión hermenéutica, lo que menos deberá será partir de lo individual a lo general, sino que la fuerza de la conciencia

---

pedagógica, las lecciones educativas que derivan de esto, constituyen la misma cadena de la creación artística que se describió. Un pedagogo-educador no puede dejar de ser un artista. En un pedagogo el puro objetivismo es un absurdo. El educador racionalista no educa a nadie. Idem, 487.

<sup>24</sup> Hans-Georg Gadamer. *Wahrheit und Methode. Ergänzungen-Register* (1986). *Verdad y Método II*. (Tr. Manuel Olasagasti). Salamanca: Ediciones Sígueme S.A. 1994, p. 40.

social del que comprende sea capaz de extraer de un mundo que le antecede epistemológicamente en significados y sentidos su propia orientación de sentido y como parte de esto el carácter a su propia vida. Al respecto Gadamer refiere en *Verdad y Método* lo siguiente:

La tarea hermenéutica se convierte por sí misma en un planteamiento objetivo, y está siempre determinada en parte por este... [y continúa] ...el que quiere comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él. Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto, pero esta receptividad no presupone ni neutralidad frente a las cosas ni tampoco auto cancelación, sino incluye una matizada incorporación de las propias opiniones previas y prejuicios.<sup>25</sup>

Así en el ejercicio de la comprensión las alternativas de llegar a un posible final -a manera de la dialéctica del círculo hermenéutico- sería imposible de lograr ya que el sentido y la misma comprensión crecen por la congruencia con el todo, y pretender una razón final sólo es posible como Gadamer lo considera al señalar que "la razón sólo existe como real e histórica, esto es, la razón no es dueña de sí misma sino que está siempre referida a lo dado en lo cual se ejerce".<sup>26</sup> La razón no es nunca un producto de imposición, sino de profundización, reflexión, diálogo intercronológico e intersubjetivo.

---

<sup>25</sup> Hans-Georg Gadamer. *Wahrheit und Methode* (1975). *Verdad y Método I*. (Tr. Ana Agud y Rafael de Agapito). Salamanca: Ediciones Sígueme S.A. 1996, p. 335-336

<sup>26</sup> *Idem*, p. 343