

**APROXIMACIÓN HERMENÉUTICA AL DIÁLOGO ICBF Y COMUNIDAD  
INDÍGENA NASA: SEGURIDAD ALIMENTARIA Y EL PLAN *LUUCX LECXKWE***

**KAREN KAYAKANTI NARVÁEZ PICHIMATA**

**TRABAJO DE GRADO DIRIGIDO POR EL PROFESOR NELSON JAIR CUCHUMBÉ HOLGUÍN Y  
PRESENTADO PARA ASPIRAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN FILOSOFÍA**

**SANTIAGO DE CALI  
UNIVERSIDAD DEL VALLE  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA  
ABRIL DE 2019**

**APROXIMACIÓN HERMENÉUTICA AL DIÁLOGO ICBF Y COMUNIDAD  
INDÍGENA NASA: SEGURIDAD ALIMENTARIA Y EL PLAN *LUUCX LECXKWE***

**KAREN KAYAKANTI NARVÁEZ PICHIMATA**

**Santiago de Cali  
Universidad del Valle  
Facultad de Humanidades  
Departamento de Filosofía  
Abril de 2019**

## CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>I. RELACIÓN ESTADO-COMUNIDAD INDÍGENA. CONCEPCIÓN DE ALIMENTACIÓN PARA LA NIÑEZ: POLÍTICAS ICBF Y COMUNIDAD INDÍGENA NASA.....</b>	<b>4</b>
1.1. Planteamientos sobre la relación Estado y pueblo indígenas en Colombia.....	4
1.2 Presupuestos normativos de seguridad alimentaria del Estado.....	12
1.3 Autonomía alimentaria de la comunidad indígena Nasa.....	15
<b>II. TRADICIÓN, APERTURA Y FUSIÓN DE HORIZONTES EN GADAMER.....</b>	<b>20</b>
2.1 Tradición.....	20
2.1 Apertura.....	25
2.3 Fusión de horizontes.....	34
<b>III. REALIZACIÓN DE UNA PRÁCTICA DE ENTENDIMIENTO ENTRE INDÍGENAS Y ESTADO.....</b>	<b>42</b>
3.1 Amistad y solidaridad.....	42
3.2 Lenguaje y comprensión.....	47
3.3 La capacidad de diálogo.....	50
3.4 Contribución a la comprensión del sentido de alimentación en la niñez indígena.....	54
<b>CONCLUSIÓN .....</b>	<b>60</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>64</b>

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación trata sobre el problema del diálogo entre interlocutores determinados por diferentes horizontes de comprensión cultural. Este asunto no sólo pertenece a la reflexión filosófica contemporánea, sino que también es propio de los estudios relativos al proceso de construcción de Estado en las sociedades liberales expuestas al fenómeno de la multiculturalidad. Respecto con el actual análisis filosófico, cabe señalar que la hermenéutica ontológica de Hans-Georg Gadamer representa uno de los enfoques más loables referente al diálogo intercultural, pues en ella se privilegia la actitud de apertura y reconocimiento mutuo como determinante en la experiencia de conversación con el otro. En relación con el proceso de construcción de Estado vale recordar que, por ejemplo, la experiencia colombiana de consolidación de unidad política democrática y pluralista ha admitido tanto el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural<sup>1</sup>, como el afianzamiento de los derechos de los niños sobre los derechos de los demás<sup>2</sup>; lo cual se muestra como uno de los modos de realización del diálogo entre el Estado colombiano y los diversos grupos humanos que habitan el territorio.

No obstante, reconocimiento y afianzamiento de dichos principios constitucionales han generado situaciones de tensión. Una de estas situaciones de conflicto, se expresa en casos donde representantes de las instituciones del Estado colombiano y líderes de las comunidades indígenas agencian diferentes sentidos en los que se ennoblecen interpretaciones occidentales y valoraciones ancestrales sobre el tema de la alimentación de la niñez en las comunidades indígenas. Un claro ejemplo de esas situaciones de tensión, se observa en la aplicación de los lineamientos de atención por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) referente a la seguridad alimentaria y en la reivindicación de los saberes tradicionales de la comunidad *Nasa*, como una de las comunidades indígenas colombiana, en torno a la autonomía alimentaria.

---

<sup>1</sup> Artículo 1. Colombia es un Estado social de derecho organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general. Artículo 7. El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana. Constitución política Colombiana de 1991.

<sup>2</sup> Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás. Artículo 44 de la Constitución política colombiana de 1991.

La seguridad alimentaria representa una de las políticas implementadas por el Estado colombiano; por ello, el ICBF considera que la seguridad alimentaria constituye un modo de garantizar la alimentación y el bienestar de la niñez indígena. Esta política permite ofrecer alimentos en los espacios del territorio colombiano que se encuentran en supuestas condiciones de necesidad, fragilidad alimenticia y de vulneración de los derechos de los niños. La autonomía alimentaria hace parte de las prácticas ancestrales de los pueblos indígenas y en Colombia la comunidad *Nasa* no es la excepción. Esta comunidad indígena practica la autonomía desde la cual la alimentación tiene una relación con las costumbres y tradiciones, con la necesidad del aporte nutricional de los niños y con la posibilidad de conservar el estado espiritual (sanar y armonizar) de la niñez.

Las diferentes posturas entre dichos interlocutores conducen a que el Estado a través del ICBF promueva la atención diferencial en las comunidades indígenas. Este hecho es producto de las luchas sociales de los pueblos indígenas, de los fallos de las altas cortes y de los mandatos constitucionales; y se formula como una de las acciones estatales encaminada hacia la satisfacción de derechos relacionados con la alimentación, la educación y la preservación de las tradiciones culturales de los pueblos indígenas en Colombia. Acción que presupone el diálogo entre Estado y pueblos indígenas, la activa participación de éstos para garantizar el fortalecimiento de sus procesos locales y el posicionamiento de sus prácticas alimentarias cimentadas en sus saberes propios.

La atención diferencial tiene un lugar significativo en el discurso político de los gobiernos posteriores a la Constitución Política de 1991; esencialmente, porque se estima que la protección de los derechos colectivos es un requerimiento ineludible para la realización del Estado democrático, social, y pluralista colombiano y para la preservación de las tradiciones ancestrales de las comunidades indígenas que habitan el territorio nacional, entre ellas la autonomía alimentaria. Este intento gubernamental refleja un problema susceptible que puede interpretarse como un diálogo entre dos horizontes de comprensión respecto a cómo realizar los derechos fundamentales para la niñez indígena y cómo construir Estado colectivamente; diálogo en el que se manifiestan interpretaciones distintas sobre la realización de la seguridad alimentaria en correspondencia con la autonomía alimentaria de la niñez indígena.

En este contexto problemático, emerge la pregunta que plantea este trabajo de investigación: ¿cómo desde el planteamiento de Gadamer sobre diálogo se puede contribuir a la

compresión de realización de la propuesta de la seguridad alimentaria del Estado y la alternativa de la autonomía alimentaria de la niñez del pueblo Nasa?

Frente a este problema, se acoge como punto de partida el siguiente principio de argumentación: las actuales diferencias culturales entre los participantes del diálogo ICBF y pueblo *Nasa* respecto a la alimentación para la primera infancia, parecen no posibilitar el fortalecimiento de la autonomía de las comunidades indígenas ni la consolidación colectiva de Estado democrático, social y pluralista en Colombia, porque la experiencia de diálogo entre dichos interlocutores se lleva a cabo sin articular una actitud auténtica de apertura y fusión de saberes ancestrales con políticas estatales que garanticen la alimentación para la niñez indígena. No obstante, tal experiencia ha favorecido la aceptación recíproca de la propuesta de alimentación *Luucx lecxkwe*.

Para hacer creíble esta tesis, en primer lugar, se muestra el modo como algunos científicos sociales nacionales han abordado las diferencias de concepciones entre Estado y pueblos indígenas desde lo normativo, antropológico y educativo; asimismo se pone de relieve las diferencias que existen entre los interlocutores del diálogo ICBF y comunidad indígena *Nasa* referente a la alimentación para la niñez. En segundo lugar, se describe la forma como Gadamer entiende el concepto de tradición, apertura y fusión de horizontes. Y en tercer lugar, se analiza la práctica de entendimiento entre indígenas y Estado a la luz del concepto de amistad y solidaridad, lenguaje y comprensión y la capacidad para el diálogo, lo cual permite advertir el modo como los sentidos sobre alimentación viabilizan la construcción colectiva de Estado y el fortalecimiento del Plan *Luucx lecxkwe*.

Metodológicamente se procede desde un enfoque interpretativo. Las fuentes de información que se utilizan son: documentales (Constitución Política de 1991, Fallos de la Corte, documento ICBF No. LM05.PE02, documentos del Plan de vida de la comunidad indígena *Nasa*, el plan *Luucx lecxkwe*, Jurisdicción Indígena Nasa), bibliográficas (*Verdad y método I y II*, y *Acotaciones hermenéuticas* de Hans-Georg Gadamer). Para desarrollar este propósito se realizaron reseñas de los textos mencionados con la intención de buscar en ellos su aserción principal.

# I. RELACIÓN ESTADO-COMUNIDAD INDÍGENA. CONCEPCIÓN DE ALIMENTACIÓN PARA LA NIÑEZ: POLÍTICAS ICBF Y COMUNIDAD INDÍGENA NASA

El propósito de este primer capítulo se centra en mostrar de modo general los planteamientos desarrollados por algunos científicos sociales respecto a la relación Estado y pueblo indígenas en Colombia, así como los dos modos de entender la alimentación de la niñez para el Estado a través del ICBF y para la comunidad indígena *Nasa*; distinción que se efectuará recurriendo a la Constitución Política de Colombia de 1991. La nueva Carta Magna hace énfasis en la construcción de Estado social de derecho, hecho que creó un doble compromiso en lo tocante con el funcionamiento del Estado y sus instituciones: 1) garantizar al individuo sus derechos y libertades: es derecho fundamental de los niños, entre otros, la alimentación equilibrada que menciona el artículo 44 de la Constitución; y 2) proteger la diversidad étnica y cultural de ahí que se debe reconocer y proteger la integralidad de los valores y prácticas sociales, culturales, religiosas y espirituales propias de los pueblos indígenas, artículo 5 del Convenio 169 de la OIT<sup>3</sup> (Ley 21/91). Ambas obligaciones parecen no conciliarse entre sí. Mientras la primera legítima iguales derechos y libertades para los ciudadanos, la segunda obligación reconoce experiencias colectivas de vida humana que constituyen una diversidad étnica y cultural. Esta incompatibilidad exige un trato diferenciado que suscita un conflicto.

## 1.1 Planteamientos sobre la relación Estado y pueblos indígenas en Colombia

Un primer análisis que demuestra la incompatibilidad entre el deber del Estado de defender los derechos de los sujetos iguales y la especial protección a los grupos étnicos se enmarca en la transformación jurídica que logró la Constitución Política de 1991, con relación a las comunidades indígenas. Para dar cuenta de este análisis se trae a colación dos casos de antropología jurídica a cargo de Esther Sánchez Botero. El Estado colombiano se encuentra comprometido a ayudar a los grupos étnicos, considerados colectivos con condiciones especiales

---

<sup>3</sup> La Organización Internacional del Trabajo es un organismo especializado de la ONU que tiene por objetivos la promoción de la justicia social y el reconocimiento de las normas fundamentales del trabajo, la creación de oportunidades de empleo y la mejora de las condiciones laborales en el mundo.

con el propósito de conservar su cultura, pero a su vez, éstos deben ser estimados como ciudadanos comunes con iguales derechos, pertenecientes a una Nación. Esta aparente contradicción, ha suscitado varios fallos de la Corte Constitucional colombiana con el propósito de contrarrestar la tensión entre el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural y la consagración de los derechos fundamentales. Este carácter dual se presenta en la actualidad colombiana. Por un lado, el Estado profesa el principio de igualdad legal que tienen los sujetos; y por otro, las comunidades indígenas reclaman el derecho a ser tratados como diferentes. La sentencia C-058 de 1994 que muestra Sánchez Botero, discutió el deber de los indígenas a prestar el servicio militar. Pues, según el artículo cuarto de la Ley 1861 de 2017:

El servicio militar obligatorio es un deber constitucional dirigido a todos los colombianos de servir a la patria, que nace al momento de cumplir su mayoría edad para contribuir y alcanzar los fines del Estado encomendados a la Fuerza Pública. Todos los colombianos están obligados a tomar las armas cuando las necesidades públicas lo exijan, para defender la Independencia nacional, y las instituciones públicas con los beneficios y exclusiones que establece la presente ley, salvo para quienes ejerzan el derecho fundamental a la objeción de conciencia.

Mientras que las comunidades indígenas se apoyan en los artículos 7°, 8°, y 68<sup>o4</sup> de la Constitución Política de 1991 para no participar de dicha exigencia constitucional, el Ejército Nacional, como representante del Estado, exige a los indígenas de prestar el servicio militar tal como lo cita el Artículo 27 de la Ley 48 de 1993, como medida de protección a los mismos. La relación entre Estado y comunidades indígenas genera mayor tensión cuando dicho artículo aclara que la exención de este grupo étnico sólo se dará para aquéllos que permanezcan en su territorio y que no se extiende a los indígenas que no lo habiten. Es decir, que esta Ley sólo acoge a los indígenas que se encuentran habitando su territorio, sin importar si salen de éste, por razones de salud, formación académica o empleo.

Por esta razón, la Corte Constitucional en la sentencia C-058 de 1994 trató de conciliar el principio de igualdad enunciado en el artículo 43 de la Constitución Política de Colombia con el tratamiento a los distintos apelando a la igualdad como diferenciación en el artículo 13 incisos 2° y 3°. Además de ello, esta sentencia aplica una metodología judicial del empleo del principio de igualdad y el modo como se trata a los sujetos diferentes apoyándose en las siguientes condiciones

---

<sup>4</sup> Hacen referencia las comunidades indígenas específicamente a que los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.



especiales: que sean situaciones distintas de hecho y sí se brinda un trato diferencial, éste tenga una finalidad concreta que debe ser admisible dentro de los principios constitucionales. La finalidad del trato especial que se brinde a la persona diferente sea coherente y justificado y que estas situaciones no sean desproporcionadas. Así, la Corte admite un trato diferente constitucionalmente legítimo,

de esta manera sentó la Corte Constitucional una jurisprudencia fundamental, que le da concreción al principio abstracto de la igualdad, de tal manera que la misma no deshace las diferencias realmente existentes sino que, manteniendo el principio, lo armoniza con la idea de la diversidad (Sánchez, 1998, p. 86).

Para exonerar a los indígenas de la constitucionalidad de la ley que obliga el Estado a la prestación del servicio militar se reiteran las condiciones que establecen un tratamiento diferente a los distintos. Es decir, los indígenas deberán habitar el territorio de su comunidad y convivir conforme a las tradiciones, costumbres e identidad de su cultura, por lo cual, los absuelve sólo a ellos del servicio militar. Estas condiciones no violan el principio de igualdad, sino que le otorga igual tratamiento a los iguales. Por ello, “los indígenas que vivan con y como los demás colombianos no están, (...) exentos del servicio” (Sánchez, 1998, p. 87).

Se considera en este caso que la norma emitida por la ley colombiana vulnera a las comunidades indígenas porque no considera relevante los aspectos étnicos, culturales, y lingüísticos, sino que reconoce únicamente a los nativos que residen en su territorio y exclusivamente a éstos los considera indígenas. Además de ello, Colombia es un país que se encuentra permeado por el conflicto armado en el cual se han generado constantes desalojos, entre ellos, desplazamientos de algunas comunidades indígenas hacia otros lugares que no son su territorio de origen. Según lo anterior, los indígenas argumentan que el Estado establece discriminación entre ellos y los reduce a permanecer aislados del resto del territorio nacional sin posibilidad de desplazarse hacia otros lugares. También, reclaman que la condición de indígena permanece aunque alguno de ellos se encuentre lejos del lugar en el que nació. Por lo tanto, los indígenas que residan fuera de su lugar de origen merecen igual protección del Estado para preservar su especie y su cultura.

Este conflicto lo resuelve la Corte Constitucional cuando intenta conciliar el principio de igualdad con el respeto a la diversidad. Por eso establece que: la circunstancia de residir o no en

un territorio no define la identidad del indígena y la protección especial que se les brinda no debe depender del territorio, pues ya en el convenio internacional 169 de 1989 de la OIT<sup>5</sup> se afirman los criterios para definir a los pueblos indígenas. Estos criterios son: “ser descendientes de pobladores ancestrales, conservar las costumbres y tradiciones, y el hecho de que posean una conciencia de su identidad” (Sánchez, 1998, p. 88). Sí se debe establecer un control para certificar a los indígenas que pertenecen a determinado resguardo o territorio ancestral, las mismas comunidades expiden la certificación avalada por sus cabildos. Por lo anterior, la Corte Constitucional determina que es discriminatoria la exención militar que enuncia diferencias entre indígenas, y que por lo tanto, la exención debe aplicar a todos ellos bajo el principio de igualdad. Asimismo, la Ley colombiana vela por la protección a los nativos y esta exención “es un estímulo para que el indígena continúe perpetuando su especie y su cultura” (Sentencia No. C-058/94) que enriquece y enaltece la nación colombiana.

Otro caso en el que se evidencia la tensión en la relación Estado-Comunidades indígenas expuesto por Sánchez Botero, es el caso de la tutela impuesta por indígenas wuitotos y Munaimbe del Medio Amazonas en el que el Estado, representado en este caso por la Corte Constitucional, determinó instalar un radar dentro de su territorio. A través de la Sentencia T-405 de 1993, la Corte Constitucional optó por apelar a la prevalencia del interés general dentro del sistema jurídico colombiano que hace alusión a fortalecer la unidad de la Nación. También, sopesó el interés individual con el interés general y recordó que el primero debe subordinarse al segundo sin importar “el origen de su reconocimiento y protección jurídica” (Sánchez, 1998, p. 102). Aunque, la esencia de la constitución de 1991 busque conciliar el interés general con el particular para que no estén en conflicto, la Corte señaló que cuando entran en conflicto dos intereses, quien tendrá mayor peso es el interés que involucre derechos fundamentales más importantes desde el punto de vista de los principios constitucionales. Por lo cual, se encuentran en juego el interés común del Estado colombiano que menciona la necesidad de colocar un radar en la zona para ejercer control del narcotráfico y brindar seguridad a la población del Amazonas y bajo Caquetá, y el interés particular de la comunidad indígena del Medio Amazonas del resguardo indígena de Monochoa, Aracuara para que sean respetados sus derechos culturales por el

---

<sup>5</sup> El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, reconoce a los indígenas como sujetos colectivos ante la normatividad internacional.

entrometimiento a su territorio considerado sagrado.

En tal situación, la Corte Constitucional determinó que prevalece el beneficio del Estado porque abarca un número mayor de personas y que además, este número incluye a la comunidad indígena del Medio Amazonas. Igualmente, determinó que se trata de un conflicto de intereses entre el Estado colombiano y su persecución contra el narcotráfico, y la comunidad indígena y su necesidad de cuidar y hacer respetar su territorio. Situación en la que la Corte resuelve que: el radar no vulnera ni va en contra de los derechos culturales ni étnicos de la comunidad indígena. No coloca en riesgo su vida, ni su subsistencia, aunque si tiene efectos sobre el medio ambiente en la zona. De esta manera concluyó que al sopesar ambos intereses, el interés del Estado tiene mayor peso, sin desconocer la importancia de los otros. El interés del Estado se fundamenta en la soberanía nacional, la conservación del orden público y la seguridad del territorio colombiano. Y el interés de los indígenas se funda en el derecho a la propiedad y el mantenimiento de su integridad étnica y cultural. En efecto, los dos casos enunciados presentan posiciones diferentes desde distintas tradiciones culturales. Mientras que el Estado busca proteger el territorio nacional, incluso, en situación de guerra, las comunidades indígenas se inscriben en la necesidad de ser protegidos como parte de la riqueza cultural de la nación.

Ambos actores se apoyan en valores y principios morales diferentes. Un segundo análisis que señala la tensión de la relación entre Estado-indígenas abordada desde la perspectiva sociológica y política es el caso que expone Luis Carlos Castillo en su libro *etnicidad y nación. El desafío de la diversidad en Colombia*. En este caso, Castillo expone cómo después de que se estableciera la Constitución Política colombiana de 1991, se organiza la Comisión de Ordenamiento Territorial (COT) con el propósito de diseñar los criterios que originarían la Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial. Esta comisión se encontró representada por los diferentes actores que participaron en la Asamblea Nacional Constituyente de 1991; representantes del gobierno, partidos tradicionales y sectores populares, entre ellos; los grupos indígenas, a través de Lorenzo Muelas y Francisco Rojas Birry. La Constitución menciona en su Artículo 286 que los territorios indígenas son entidades territoriales. La situación de tensión surge cuando los indígenas exigen claridad acerca de los criterios requeridos para ser catalogados como tal, y el establecimiento del grado que le corresponde a una entidad territorial indígena en el ordenamiento territorial. Por lo anterior, los líderes indígenas Lorenzo Muelas y Rojas Birry reclaman que el Estado colombiano, en representación de la COT, aprueben el concepto de

entidad territorial indígena tal como lo definen desde su tradición cultural indígena:

Como ya lo hemos dicho para nosotros las entidades territoriales era la forma de concretar nuestro derecho a la autonomía, la cual debía manifestarse en la posibilidad de tener un gobierno propio, de poder decidir nuestros planes de desarrollo, de disponer y manejar recursos para satisfacer nuestras necesidades, y especialmente, para que de acuerdo con lo anterior pudiéramos mantener nuestra identidad cultural y nuestras formas organizativas (Castillo, 2007, p. 277).

Esta definición ya había sido planteada en la creación de la actual Constitución Política, pero no ha sido admitida como tal. Sin embargo, los representantes indígenas reclaman que la COT se centre, no en definir si un territorio indígena adquiere o no el estatus de ente político administrativo, sino que se centre en: la autonomía territorial, la organización sociocultural, el manejo de los recursos del Estado, la justicia y el gobierno propio, y la articulación de las entidades territoriales indígenas con el resto de las entidades territoriales nacionales. A pesar de ello, el Departamento Nacional de Planeación expresó que las comunidades indígenas no tienen la capacidad de administrar las Entidades Territoriales y que además, algunas élites políticas consideraban el riesgo de una fractura nacional. Este tipo de apreciación para los indígenas se convierte en una desazón para la materialización de la Constitución de 1991 y genera tensiones con el Estado, pues se sigue considerando al indígena como ser inferior y salvaje. De esta manera, “los indios entran en disputa con las representaciones dominantes del espacio en las altas esferas del poder político del Estado” (Castillo, 2007, p. 280). Por tales razones, no se logró establecer los criterios que deben tener las Entidades Territoriales Indígenas. De hecho, actualmente en Colombia son considerados los resguardos como las mismas Entidades Territoriales Indígenas y el consejo de estas entidades son los cabildos.

Un tercer análisis, se presenta desde el ámbito pedagógico. La educación en los territorios indígenas se inició para culminar “el proceso de colonización orientado a evangelizar, castellanizar e hispanizar a los indígenas en aras de civilizarlos e integrarlos a las dinámicas de expansión del Imperio Español” (Gutiérrez, 2007, p. 25). Por tal razón, la educación pública es entregada a la Iglesia Católica en 1887 bajo la firma del Concordato entre la Santa Sede y el Estado Colombiano. Esta educación no contempló las necesidades de las comunidades indígenas sino que por el contrario, intentó negar su cultura creando un currículo que recogía los intereses y el afán de dominación de las élites y la religión. Es así como se crea la Ley 89 de 1890:

Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada. El congreso de Colombia, Decreta: CAPITULO I,

Disposiciones generales, Artículo 1°. INEXEQUIBLE. La legislación general de la República no registrará entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de Misiones. En consecuencia, el Gobierno, de acuerdo con la Autoridad eclesiástica, determinará la manera como esas incipientes sociedades deban ser gobernadas.

El diseño de esta Ley evidencia que el modelo educativo trazado por el Estado se utilizó como instrumento de dominación y es, en gran parte, responsable de la aculturación. Por ello, los indígenas mencionan la necesidad de apropiarse de la educación con el propósito de acceder a conocimientos que fortalezcan su cultura. Esta situación histórica generó y continúa generando conflicto entre Estado y comunidades indígenas. Por ejemplo, el pueblo indígena de los Pastos, menciona que el sistema educativo colombiano “promueve únicamente la educación indígena en las instituciones académicas y olvidan las metodologías y escenarios ancestrales de transmisión del conocimiento desde la visión indígena” (SHAQUIÑAN, 2015, p. 78).

Esta tensión entre la concepción de educación que tiene el Estado y la manera como la conciben las comunidades indígenas intentó ser superada con la promulgación del Decreto 1142 de 1978. Este decreto buscaba que los contenidos de los programas y todas las experiencias educativas realizadas en territorios indígenas contaran con la participación de estas comunidades. Pero la creación de este Decreto no fue suficiente, ya que para los indígenas, el Decreto exigía que “el indígena debe permanecer durante un año en centro de formación agropecuaria” (López, 1984, p. 78). Tal requerimiento no consideró que al obedecer este precepto fomentaría en el indígena el abandono de su comunidad, el desconocimiento de sus propias necesidades y su desarraigo cultural. Por ello, en 1982 se realiza el primer congreso indígena nacional, en el que se analizan los diferentes problemas en materia educativa. De aquéllos análisis surgen las siguientes conclusiones: la educación estatal no beneficia a las comunidades indígenas porque no parte de sus necesidades y no respeta su cultura. Los indígenas que han adquirido grados en la educación formal olvidan sus valores culturales y multiplican las ideas de aquellos que quieren dominar a las comunidades. Los conocimientos alcanzados no están al servicio de la comunidad, y los indígenas han existido, hasta ahora, con su propia educación en la forma de vida comunitaria. Además de estas apreciaciones mencionadas, manifiestan la necesidad de una educación que responda a sus exigencias: que existan profesores indígenas elegidos en la comunidad, con métodos y programas que respondan a los requerimientos del contexto y en su propia lengua para fortalecer aún más su cultura. Y, se rechazará todo aquello que no convenga y no cuente con la consulta de las autoridades y los líderes indígenas (López, 1984, p. 79).

Este conflicto entre Estado e indígenas permanece, pues, a pesar de que el Estado ha mostrado interés en realizar currículos especiales con los indígenas, aún no son superadas muchas de las falencias que en el congreso de 1982 se mencionaron. Por ello, en el 2007 se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI) con la intención de diseñar un Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). La CONCEPTI cuenta en su comisión con líderes, estudiantes y maestros indígenas, y con delegados del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Esta comisión de trabajo se encuentra realizando la propuesta de educación SEIP para entregarle al Gobierno Nacional. Pero, mientras dicha propuesta es terminada por parte de la comisión, las comunidades indígenas y el MEN presentan al Gobierno de turno el Decreto transitorio 2500 del 2010. Este Decreto reglamenta la contratación de la administración de la educación a los cabildos y asociaciones indígenas. Cabe anotar, que actualmente las comunidades indígenas se encuentran en este proceso de contratación de sus maestros, contratación que cada año debe ser renovada con el MEN. Esta dinámica no garantiza a los maestros indígenas o etnoeducadores, tarifas salariales similares a las de cualquier otro maestro del territorio nacional colombiano. Asimismo, tampoco garantiza que el MEN cumpla con el 100 por ciento del pago acordado en el Decreto 2500 para dicha contratación, pues anualmente la asociación indígena, utilizando la dinámica de asamblea permanente en sus usuales sitios de concentración, ejercen presión y reclaman su derecho a la educación propia. Es por ello, que en el último documento realizado por la CONTCEPI, en enero de 2019, las organizaciones indígenas se declaran en alerta de emergencia educativa, reclamando al Estado: el desconocimiento de los calendarios propios, la aplicación de tasas técnicas que no contemplan la situación especial indígena de la niñez, el nombramiento de los maestros indígenas ante el magisterio, la no posibilidad de ascenso a los maestros indígenas nombrados bajo el Decreto 804 como etnoeducadores, la contratación del Programa de Alimentación Escolar (PAE) con operadores externos que desconocen la autonomía alimentaria de las comunidades indígenas, la infraestructura y dotación insuficiente. Reclamos que hacen parte del conflicto entre ambos actores.

Hasta ahora, en los análisis abordados, no ha sido presentada la relación entre Estado e indígenas desde la perspectiva de la alimentación. Por lo cual, se expondrá la relación vivida actualmente en los territorios del pueblo indígena *Nasa* a partir del tema de la alimentación adecuada para la niñez. El choque Estado y comunidad indígena *Nasa* en lo referido a la

adecuada alimentación de la niñez refleja dos puntos de vista diferentes. Por un lado, las instituciones del Estado privilegian la relación equidad-eficacia-técnica como principio que garantiza el desarrollo integral de la primera infancia. Y, por otro, los líderes indígenas ennoblecen la relación saber ancestral-alimentación-espiritualidad como elemento esencial que facilita el desarrollo armónico de los niños de la comunidad. A pesar de que estos principios y elementos fundamentan ideales de nutrición responsable, parecen dificultar el diálogo entre las partes involucradas. La clarificación de los presupuestos éticos que están a la base de estas dos perspectivas encontradas se constituye en clave para mostrar las diferencias entre esas dos concepciones. Por tal motivo, se presentan los supuestos legales que cimientan la seguridad alimentaria a través de la Política Pública para la Primera Infancia bajo la responsabilidad del ICBF; y se exponen los elementos ancestrales que justifican la autonomía alimentaria de la comunidad indígena *Nasa*.

## **1.2 Presupuestos normativos de seguridad alimentaria del Estado**

Las sociedades organizadas bajo un modelo de Estado de derecho han legitimado un sistema de beneficios en virtud de los cuales se reconocen, garantizan y protegen los derechos de los individuos. Esto bajo la intención de posibilitar condiciones de igualdad en la participación y comunicación ciudadana acorde con las instituciones propias de la comunidad jurídica (procedimiento y trato digno, los derechos o principios universales, el ejercicio de la soberanía ciudadana). Este reconocimiento de derechos se basa en el sistema de leyes de cada país consignado en su respectiva Constitución Política y permite la libertad y dignidad humana. Con el propósito de garantizar dicho sistema de derechos, se crean y ejecutan políticas de bienestar que contrarresten las debilidades o carencias que presentan los individuos; priorizando dichas políticas en la niñez.

Los Estados, por ejemplo, el colombiano diseñan y ejecutan políticas para fortalecer el bienestar de la niñez y la humanidad en general acorde con lineamientos fijados por instituciones internacionales como: la Organización para la Agricultura y la Alimentación (*Food and Agriculture Organization*, FAO), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Estas organizaciones exigen a los Estados adoptar las medidas necesarias para mitigar y aliviar el hambre en caso de desastre natural o de otra índole, iniciando actividades que mejoren el acceso y la utilización por parte de

la población, de los recursos y medios que aseguren la vida.

En Colombia con el Plan de Gobierno del presidente Juan Manuel Santos, las políticas fijadas en el documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social CONPES 113 y la Comisión Intersectorial de Seguridad Alimentaria y Nutricional CISAN, se realiza el Plan Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional PNSAN 2012-2019. Este Plan define la seguridad alimentaria como:

La disponibilidad suficiente y estable de alimentos, el acceso y el consumo oportuno (equidad) y permanente de los mismos en cantidad, calidad e inocuidad (eficacia) por parte de todas las personas, bajo condiciones que permitan su adecuada utilización biológica, para llevar una vida saludable y activa (técnica). (Gobierno Nacional, 2013, p. 15)

Para materializar dicho Plan, las entidades territoriales deben tener presente ciertos aspectos de la seguridad alimentaria: disponibilidad, acceso, consumo, aprovechamiento, calidad e inocuidad. La disponibilidad refiere a la cantidad de suministros con los que se cuenta a nivel nacional, regional y local; disponibilidad que está relacionada con un suministro suficiente frente a los requerimientos de la población y depende fundamentalmente de la producción y la importación. El acceso alude a la cantidad de víveres que puede obtener o comprar una familia, una comunidad o un país para alcanzar una alimentación adecuada y sostenible. El consumo concierne a lo que ingieren las personas según sus creencias, actitudes y prácticas alimentarias. El aprovechamiento apunta a la utilización biológica sobre cómo y cuánto aprovecha el cuerpo humano lo que consume. Y la calidad e inocuidad refieren al conjunto de características de los alimentos que garantizan que sean aptos para el consumo humano y a la exigencia del cumplimiento de una serie de condiciones y medidas necesarias durante la cadena agroalimentaria hasta el consumo y su aprovechamiento; lo cual evita riesgo (biológico, físico o químico) que menoscaben la salud (Neufeld, Rubio, Pinzón, Tolentino, 2010).

Los requerimientos mencionados facilitan la realización del propósito general del PNSAN que busca “contribuir al mejoramiento de la situación alimentaria y nutricional de toda la población colombiana, en especial, de la más pobre y vulnerable” (Gobierno Nacional, 2013, p. 21). Su ejecución es llevada a cabo mediante programas desarrollados por el Ministerio de la Protección Social y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF); hecho que facilita la realización de políticas públicas orientadas a reducir el riesgo de la niñez. Una de estas políticas es la de Colombia por la Primera Infancia. En ésta se tiene como objetivo general impulsar el



avance integral de los niños desde la gestación hasta los 6 años de edad, acorde a sus necesidades y características específicas. Contribuyendo así, al logro de la equidad e inclusión social. Para garantizar el avance integral de la niñez es fundamental promover la salud, la nutrición y los ambientes sanos; prevenir y atender la enfermedad; impulsar prácticas de vida saludable, condiciones de saneamiento básico y vivienda; y suscitar, proteger y apoyar la lactancia materna (Consejo Nacional de Política Económica Social, 2007).

El ICBF es la institución que facilita el cumplimiento de los objetivos del PNSAN y de la política pública Colombia por la Primera Infancia. La función de esta institución consiste en “ejecutar los programas que le correspondan en los planes y programas de carácter nutricional y con especial referencia a la población infantil vulnerable y en riesgo” (Decreto 1137 de 1999, numeral 21 del Artículo 17), (Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 aprobado mediante la Ley 1450 de 2011). Otras de sus funciones son acompañar la construcción de planes territoriales de nutrición, orientar la capacitación de los beneficiarios del programa estratégico de Cero a Siempre (programa del Estado para la primera infancia), y suministrar la Bienestarina<sup>6</sup> en casos de desnutrición infantil y de emergencias por desastres naturales. Esta institución se apoya normativamente en la Convención sobre los derechos del niño avalados en la Constitución Política de 1991; el Código de la Infancia y la Adolescencia Ley 1098 de 2006; el CONPES 109 de 2007, 113 del 2008 y 123 de 2009; y la Ley 1295 de 2009. Mediante esta legislación se faculta al ICBF para llegar con sus programas a los municipios del país.

Las anteriores descripciones sobre los propósitos y el marco jurídico que determinan al ICBF nos permiten advertir en términos generales que el Estado colombiano parece no tener en cuenta las particularidades alimentarias de las diferentes poblaciones. La legislación y los programas se centran en regular el suministro de los alimentos independiente de los rasgos étnicos y culturales de la niñez involucrada. Esta situación es problemática dado que la alimentación es uno de los ejes que cimienta las prácticas y tradiciones culturales relacionadas con el sembrar, recolectar, preparar y consumir los alimentos. Se trata de una propuesta institucional que privilegia una forma de alimentación que desdibuja la autonomía alimentaria de

---

<sup>6</sup> Complemento alimentario producido por el ICBF a base de leche entera de vaca, con una mezcla de harinas extraídas de cereales de trigo, maíz, arroz, harina de soya y azúcar. Adicionada con vitaminas y minerales. [www.icbf.gov.co](http://www.icbf.gov.co)

las comunidades como, por ejemplo, el opacamiento del *ethos* de la comunidad indígena *Nasa*.

### 1.3 Autonomía alimentaria de la comunidad indígena *Nasa*

Las comunidades afrocolombianas o negras, palenqueras, pueblo rom o gitanos, e indígenas son estimadas minorías por la sociedad civil y las instituciones públicas debido a que están constituidas por un número bajo de integrantes respecto al total de la población colombiana. Estas minorías han sido sometidas y discriminadas históricamente a lo largo del proceso de formación de la Nación y del Estado. El sojuzgamiento y la exclusión han generado paradójicamente formas de organización y participación política de las minorías; las cuales hicieron valer sus puntos de vista propios, frente al modo como se debe entender la organización y el desarrollo de la Colombia del siglo XXI, en la constituyente de 1991 que desembocó en la configuración de la actual Carta Magna. En parte el hacer valer sus puntos de vista possibilitó, tal como ya se señaló, el reconocimiento y la generación de garantías legales por el Estado frente a la necesidad de respetar la multiplicidad cultural, la autonomía territorial, la etnoeducación, la conservación de las riquezas ancestrales y la jurisdicción especial de justicia según usos y costumbres<sup>7</sup>.

Apoyada en este soporte Constitucional, la comunidad indígena *Nasa* y sus líderes reivindican la organización social en sus territorios acorde con el principio del vivir en armonía (*wēt wēt fxi'zenxi*). Una de las formas de conservar y actualizar este principio consiste en la transmisión oral de los saberes de una generación a otra. Entre estos saberes sobresalen el arraigo a la naturaleza (*uma kiwe*<sup>8</sup>), el trabajo en la huerta (*tul*)<sup>9</sup>, la cosecha (*uhdeya*)<sup>10</sup> de alimentos, y la valoración de las semillas (*fxiw*)<sup>11</sup> nativas como medicinales. Estos saberes han incidido en el modo significativo como se concibe la alimentación en el desarrollo de la comunidad, pues se estima que la alimentación nutre de manera cultural, física y espiritual a los indígenas *Nasa*: “el tul nutre la vida material y espiritualmente, expresa la cosmovisión, reafirma culturalmente al

---

<sup>7</sup> Constitución Política Colombiana. Artículos 7, 68,72, 88, 246 y 330.

<sup>8</sup> Madre tierra.

<sup>9</sup> El tul es una huerta con sistema agroforestal ancestral que tiene en cuenta el ciclo de la luna, el descanso de la tierra, la relación entre numerosos cultivos que se nutren unos a otros, y la protección de los suelos. (Proyecto *Nasa*, 2002, p. 9)

<sup>10</sup> Lo recogido del tul o huerta, no traduce literalmente cosecha.

<sup>11</sup> Semillas nativas

pueblo nasa y brinda de manera integral lo que llamamos Autonomía Alimentaria” (Equipo Plan Ambiental Agropecuario Toribío, 2004).

La autonomía alimentaria la definen los indígenas *Nasas* como el derecho que tienen las culturas a concretar sus prácticas alimenticias según su cosmovisión, usos y costumbres, sin depender de mercados externos para nutrirse. Para realizar dicha práctica alimentaria es indispensable contar con el territorio, las prácticas de siembra ancestral, las semillas nativas, los abonos y control de plagas orgánicos, las cosechas y la preparación de los alimentos de forma adecuada. El territorio o terreno es la madre para el *Nasa*, dadora de vida, pues es gracias a ella que se nutre el indígena. Es tan importante el territorio que al nacer un niño de la comunidad su cordón umbilical es enterrado para mantener una conexión con la tierra. Las prácticas de siembra son realizadas según rituales necesarios para la abundancia, teniendo en cuenta las fases de la luna y la siembra en comunidad (*minga*). Las semillas para la siembra deben ser nativas, pues son el fruto de la transmisión de saberes y espíritus. Si éstas son de la región permitirán al *Nasa* consumir lo que hizo fuertes a sus ancestros; lo cual aleja al indígena del consumo de alimentos modificados genéticamente. Los abonos y el control de plagas provienen de los residuos de los mismos productos cosechados, creando así una condición de autosostenibilidad orgánica. La recolección de la cosecha es realizada a determinadas horas del día o según la indicación del guía espiritual (*thé wala*<sup>12</sup>), sin maltratarla, y no realizando la recolección de todo, porque se debe ofrendar una parte de la cosecha a los animales del territorio. La preparación y el consumo de los alimentos se efectúan según la edad, género, condición, clima, cultura y tradición como, por ejemplo, la mujer embarazada no puede consumir alimentos fríos como el zapallo y el niño pequeño no debe consumir algunos productos procesados industrialmente porque ello implicará que al crecer quiera salir éste del territorio.

Otro término utilizado para referirse a la alimentación de las comunidades indígenas es el de alimentación propia. Ésta, “es el vínculo espiritual y material de los pueblos indígenas con su territorio formado en sus sistemas de conocimiento; debe ser acorde a su ley de origen, derecho mayor y derecho propio” (SEIP, 2019, p. 20). Este modo como se ha concebido la autonomía alimentaria, se halla plasmado adecuadamente por el Proyecto Nasa<sup>13</sup> (2002) donde se afirma

---

<sup>12</sup> Dentro de la comunidad indígena se le conoce como médico tradicional o autoridad espiritual.

<sup>13</sup> Asociación de los cabildos indígenas del municipio de Toribío que fundó el líder Álvaro Ulcué.

que en la comunidad:

Se ha dado prioridad a la autonomía alimentaria, estimulando la diversidad de los cultivos en las pequeñas parcelas, la producción sostenible de comida limpia, el mantenimiento de la minga como principio de unidad y producción solidaria, el consumo de productos propios de la región, el mejoramiento de los hábitos nutricionales. (pp. 8-9)

En relación con esta afirmación cobra preeminencia los procesos de formación de la niñez por ser herederos de aspectos históricos, culturales, e identitarios. “Esta etapa de vida se la concibe como el espacio más importante para la reafirmación cultural y lingüística” (CONTCEPI, 2012, p. 58). En el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)<sup>14</sup> se caracterizan los procesos educativos, teniendo como eje primordial a la alimentación. En la educación de la niñez, dicha caracterización se denomina “la crianza de las semillas de vida”, lo cual fundamenta la oportuna atención a los niños a partir del momento en que se encuentran en el vientre de la madre. Conforme a ello, la educación para la comunidad *Nasa* debe ser ofrecida según los aspectos culturales de la población indígena. De ahí que se estime que:

Los procesos de atención generados por el Bienestar Familiar, en especial el funcionamiento de los hogares infantiles traen como consecuencia en los niños y niñas indígenas que asisten a estos espacios el debilitamiento o pérdida de la identidad, ya no quieren hablar sus lenguas indígenas, se avergüenzan de sus vestidos tradicionales, exigen alimentos que no se producen en la región, desprecian su comida tradicional, en general se aíslan del contexto de su familia, de la presencia y contacto de sus padres, de la vinculación en las faenas de trabajo familiar donde adquieren y afianzan sus roles sociales. En este sentido se requiere que los programas de bienestar familiar sean entregados a los pueblos indígenas para abordar un proceso de reconstrucción en concordancia con el SEIP (CONTCEPI, 2012, p. 62).

En virtud de esta exigencia la comunidad y los líderes indígenas *Nasa* se encuentran realizando un programa integral para la atención de la niñez indígena de acuerdo con su Plan de Vida<sup>15</sup>. Este programa denominado *Luucx lecxkwe*<sup>16</sup> intenta, por una parte, que los niños tengan condiciones aptas para el aprendizaje y la revitalización cultural del *nasa yuwe*, de las creencias, de los sistemas propios de salud y educación. Por otra, pretende crear una minuta alimenticia

---

<sup>14</sup> El SEIP es el documento nacional en el que se consignan las necesidades en cuestión de educación de las comunidades indígenas de Colombia con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional.

<sup>15</sup> El Plan de Vida es el documento que realiza cada comunidad indígena para plasmar las proyecciones de pervivencia.

<sup>16</sup> Niño pequeño en la lengua del territorio (*nasa yuwe*)

integral y sana para los niños a partir de un consumo de alimentos de la región que promueva la producción, recolección y procesamiento de alimentos dentro de las características tradicionales de la comunidad (CONTCEPI, 2012, p. 65).

Este proyecto se encuentra justificado institucionalmente de acuerdo con la siguiente normatividad: el Auto 004 para 34 pueblos indígenas en riesgo y el Plan de Salvaguarda Étnica en el cual se menciona que todas las personas indígenas tienen derecho a una alimentación adecuada (El Auto 004 y el Plan de Salvaguarda del Pueblo Nasa. p. 16). Los artículos 8 y 9 del Convenio 169 de 1989, Derecho Fundamental a la Consulta Previa, reiterado en la sentencia SU-510 DE 1998 de la Corte Constitucional. Derecho fundamental a la Identidad Cultural y el derecho fundamental de las comunidades étnicas y sus integrantes a una educación que respete y desarrolle su identidad cultural de construcción Jurisprudencial reiterada en la sentencia C-116 de 2011 de la Corte Constitucional. Ley 115 de 1994 y su Decreto reglamentario 804 de 1995, que han previsto diversos ámbitos de participación para las comunidades étnicas en las propuestas educativas y el artículo 27 del Convenio 169 de la OIT.

Si tenemos en cuenta los supuestos morales y normativos que subyacen al modo como se concibe la autonomía alimentaria, podemos decir que dicha autonomía está inscrita dentro de la tradición cultural de la comunidad indígena Nasa. La autonomía alimentaria se constituye en una forma de vida saludable y espiritual, porque involucra a los miembros de la comunidad en el proceso de siembra, recolección y preparación de sus alimentos, partiendo de la selección de la semilla originaria, pasando por prácticas de agricultura tradicional que trascienden las pretensiones de la agroindustria masiva. Por esta razón sería de gran importancia el programa Luucx lecxkwe. Desde éste se pretende generar espacios para que la niñez indígena se involucre en los procesos culturales como, por ejemplo, en la siembra, cuidados de los cultivos, recolección y preparación de los alimentos en los hogares infantiles que estarían a cargo de la comunidad Nasa.

En síntesis, los dos puntos de vista presentados dejan ver propuestas distintas respecto a la concepción de alimentación para la niñez. Por un lado, el Estado, representado por el ICBF, ha dictado una dieta alimentaria basada en estándares nutricionales propios de la visión cultural occidental; perspectiva cimentada en los criterios de eficacia y nutrición, que desconocen las particularidades de cada niño y las experiencias alimentarias propias de cada región a intervenir. Y, por otro, la comunidad indígena Nasa y el programa Luucx lecxkwe han defendido y

practicado unos principios alimenticios acordes a la espiritualidad y sanación que les otorgan los alimentos consumidos. Si bien ambas perspectivas buscan bienestar y salud en la niñez a su manera, son incompatibles, lo cual genera un choque entre dos horizontes de mundo. Este choque, en primera instancia, parece ubicar la relación entre Estado y comunidades indígenas en un callejón sin salida. No obstante, esta situación problemática se constituye en el trampolín para considerar de manera diferente la relación de entendimiento entre las dos partes en sentido dialógico y creativo, en virtud del cual se pueda contribuir en la conformación de una práctica alimentaria en la que converjan varios puntos de vista. Pero, ¿qué elementos conceptuales de la hermenéutica filosófica de Gadamer permiten comprender la relación Estado y comunidad indígena Nasa en sentido dialógico? Esta es la cuestión que concentrará nuestros esfuerzos en el siguiente capítulo.

## II. TRADICIÓN, APERTURA Y FUSIÓN DE HORIZONTES EN GADAMER

La experiencia de vida humana, Según Gadamer, es conversación en la que unos y otros se dicen algo entre sí en función de la realización de un yo en pleno reconocimiento del tú en un mismo horizonte de mundo. En esta afirmación se reconoce que conversar implica la puesta en juego de diferentes puntos de vista introducidos por los interlocutores, siempre determinados por el esfuerzo de comprensión de sí mismo y la tarea de ampliación de los modos de representación simbólica que conforman la realidad social compartida desde el reconocimiento recíproco. En este sentido la relación de diálogo con el otro no presupone la exigencia del seguimiento de procedimientos y comportamientos, sino la disposición de reconocer el pasado en el presente, decir y dejar decir al otro y la fusión de horizontes. Son estos los elementos conceptuales que posibilitan la comprensión de la vida humana y facilitan la realización del entendimiento interhumano devenido en pleno diálogo entre diferentes. Por ello en el presente capítulo nos proponemos describir el modo como Gadamer entiende la tradición, apertura, y fusión de horizontes.

### 2.1 Tradición

Gadamer afirma que para comprender es esencial participar del sentido común de mundo ganado en la tradición, la cual puede ser interpelada y a su vez renovada. Los partícipes de la tradición cuentan con la posibilidad de llevar a cabo interpretaciones sólo si tienen conciencia histórica del proceso en el que deviene su experiencia de formación. Una conciencia histórica formada de este modo contiene la capacidad de preguntar y develar los límites de la tradición y de interpelar las posibilidades reales de los habituales modos de interpretación o formas de respuesta ofrecidas sobre un determinado asunto como, por ejemplo, el problema del entendimiento entre Estado y comunidades indígenas. Cabe aquí señalar que todo partícipe de la tradición que tenga conciencia histórica “sabe lo que es posible y lo que no es en un determinado momento, y tiene sensibilidad para tomar lo que distingue al pasado del presente” (Gadamer, 2017, p.46). Se trata de una capacidad desde la que los partícipes de la tradición pueden en cada caso distinguir y valorar con seguridad lo pertinente, lo que presupone mantenerse abierto al punto de vista del otro y al dejarse decir de la tradición.

La conciencia histórica es inherente al proceso de movimiento de la comprensión, es decir, que el esfuerzo de comprender siempre está determinado por los conceptos previos válidos

por la tradición y habituales modos de interpretación, los cuales permiten la formación de conciencia histórica, pues “comprensión e interpretación no es una construcción desde principios, sino la continuación de un acontecer que viene ya de antiguo” (Gadamer, 2017, p. 26). No obstante, tanto conceptos previos como los habituales modos de interpretación adquiridos por el partícipe de la tradición tendrán que ser revisadas y confirmados en el presente donde se encuentra. Es por ello, que Gadamer propone reconocer y evaluar los habituales modos de interpretación o las opiniones previas que determinan al intérprete partícipe de la tradición. La posibilidad de comprensión de las opiniones previas no reside en un acto arbitrariedad, sino en un actuar en que se examina su origen y validez en función del asunto de conversación acorde con lo fijado por la tradición.

Esta idea de reconocimiento de las opiniones previas se complementa con el reconocimiento de las opiniones de contenido o conceptos previos que son familiares al intérprete y que constituyen la precomprensión, esto es reconocer los modos de significación de los conceptos admitidos como válidos en determinada esfera de saber. Gadamer aclara, que no se trata de admitir todas las opiniones de contenido o conceptos previos del texto y hacerlas parte de las opiniones propias. Esto es no se trata de igualar o yuxtaponer el significado de las conceptos con las opiniones propias, sino de confrontarlas y validarlas en una situación histórica diferente. Aunque “tampoco se pueden mantener a ciegas las propias opiniones previas sobre las cosas cuando se comprende la opinión del otro” (Gadamer, 2017, p. 335). La exigencia es más bien, estar abierto a la opinión del otro, es decir, que se relacionen las opiniones propias con las del otro. Así, dicha exigencia le brinda a la experiencia hermenéutica una base de objetividad. Pues si se quiere comprender, se debe dejar decir algo a la alteridad, sin perder de vista la tradición. De esta manera se retoma la connotación positiva de la noción de prejuicio, ya que, los prejuicios no pueden ser tomados desde una perspectiva negativa, sino que deben ser valorados, positiva o negativamente.

Ahora bien, señalado el reconocimiento de la conciencia histórica como elemento constitutivo de la tradición, cabe aquí reconstruir en términos generales el modo como Gadamer entiende el desarrollo histórico sobre el concepto de prejuicios. De ahí que comenzaremos por recordar que el concepto de prejuicio adquiere un significado negativo durante la Ilustración, pues ésta promovió la idea de servirse del propio entendimiento de la razón, tal como lo planteó Kant. Por ello, se cuestionó la autoridad de la tradición religiosa del cristianismo, ya que dicha



autoridad no se encontraba basada en la racionalidad, sino en el dogmatismo de la sagrada Escritura, pues “la fuente última de la autoridad no es ya la tradición sino la razón” (Gadamer, 2017, p. 339). Esta máxima de la Ilustración se enfrenta con la tradición, convirtiéndola en objeto de crítica pero a su vez se convierte en investigación histórica. Contrario a ello, la Ilustración alemán le otorgó reconocimiento a los llamados “prejuicios verdaderos”, ya que no parecía posible que no hubiese ningún prejuicio basado en la razón. A ello, el romanticismo alemán añade una reacción en contra de la Ilustración invirtiendo la valoración del “esquema de la superación del *mythos* por el *logos*” (Gadamer, 2017, p. 340) y retomando el valor de lo viejo, de la restauración, por creer que ello se encuentra un saber.

Esta tendencia romántica de no darle relevancia a la razón sino a lo mítico, desata, de manera paradójica, una preferencia por reconocer lo antiguo y no por la prevalencia de la razón, es decir, se presenta una reconversión romántica de la Ilustración. Dicha tendencia recupera el valor de la tradición y los prejuicios y los concibe como parte de la ciencia histórica del siglo XIX o como realización de la Ilustración. El fruto de la ciencia histórica otorga valor al pasado, e incluso reconoce la superioridad en el conocimiento objetivo del mundo histórico y en el intento de una hermenéutica histórica. En este sentido, Gadamer precisa, que cada vez que tratamos de comprender nos estamos comprendiendo desde nuestras tradiciones; familia, estado, sociedad. Es por ello, que “los prejuicios de un individuo son, mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser” (Gadamer, 2017, p. 344).

Así, entonces, los prejuicios se constituyen en condición de comprensión. Comprender implica reconocer y darle juego a los prejuicios que determinan al partícipe de la tradición y su experiencia histórica de conformación permanente que tiene como característica la finitud. En efecto, una y otra idea permiten decir que la historia determina el modo conformación de ser humano y ello implica que entender la vida humana es reconocer su carácter de finitud. Por ello, Gadamer estima que es necesario revisar el concepto de prejuicio, debido a que los prejuicios hacen parte de la realidad histórica humana y porque se hace necesario que el intérprete examine su habitual esquema de prejuicios y valores con la intención de develar los límites y beneficios, reconociendo que existen unos prejuicios legítimos y otros que no lo son. Y a su vez, que existe una división de los prejuicios: prejuicios de ‘autoridad’ y prejuicios por ‘precipitación’.

Tal como ya se indicó arriba, la idea de la división de los prejuicios fue instituida durante la Ilustración. La empresa de alejarse de todo aquello que no fuese concebido desde la razón,

hizo que “se cuestionará totalmente todo aquello que tuviese relación con dichos prejuicios, porque el prejuicio de autoridad podría ser fuente de equivocación o porque el prejuicio por precipitación evita el uso de la razón misma” (Gadamer, 2017, 345). Por tal motivo, con la llegada de la Reforma de Lutero se pretendió usar correctamente la razón a través de florecimiento de la hermenéutica, defendiendo el sentido razonable de un texto contra cualquier tipo de imposición o vínculo dogmático.

El prejuicio de precipitación fue entendido como fuente de equivocación, mientras que el prejuicio de autoridad fue comprendido contrario a la razón y libertad al punto de privar al individuo del juicio propio. Sin embargo, Gadamer considera que el significado atribuido al prejuicio de autoridad no excluye por completo a los prejuicios, ya que éstos pueden ser también una fuente de verdad. La autoridad, por ejemplo, es reconocimiento de que otro puede tener un juicio más elaborado respecto al propio, reconocimiento que requiere el uso de la razón, ya que el interlocutor entiende sus límites y le da paso a la perspectiva del otro, por ser más acertada y no por una obediencia ciega, así es como se convierte en prejuicio objetivo. Por lo cual, “la autoridad no se otorga sino que se adquiere” (Gadamer, 2017, p. 347).

A lo anterior, agrega Gadamer que la crítica romántica a la Ilustración trajo consigo la defensa a una forma autoridad, esta es, a la tradición. La tradición siempre determina a los seres históricos, debido a que ella trasmite algo que es parte de la identidad o modo de ser de toda persona o grupo humano. En este sentido, lo transmitido es aquello que ha acaecido y por ello tiene validez. No se trata de brindarle superioridad a la tradición como un acto de sumisión, sino de entender que tradición y razón no son opuestas, pues para que la tradición pueda recobrar vigencia es necesario que se reafirme (Cfr., Gadamer, 2017, p. 349). La tradición es conservación pero una conservación racional, ya que todo acto, por más novedoso que parezca, conserva un legado antiguo que se integra con lo actual, brindándole validez (Cfr., Gadamer, 2017, p. 350).

Acorde con las ideas mencionadas, la validez de la tradición reside entonces entender que el modo de comportamiento humano es posible gracias al pasado que se confirma constantemente en el presente y en virtud de ello se puede decir que cuando un interlocutor emite un juicio no apela sólo al conocimiento, sino también que realiza “un imperceptible ir transformándose al paso de la misma tradición” (Gadamer, 2017, p. 350). En la medida en que todo partícipe de la tradición reconozca la relevancia del pasado en el presente se crea la

condición de cambio de sí mismo y del otro (tradición), lo cual presupone el inicio de la comprensión interhumana como proceso dialéctico de enriquecimiento mutuo. Sólo el presente tiene posibilidad de comprensión y actualización si reconoce el significado verdadero del pasado que constituye a la tradición.

La incidencia de la tradición respecto a la experiencia hermenéutica se encuentra entre una familiaridad de lingüística a la que pertenece el interlocutor y un tipo de extrañeza por su distancia histórica. La experiencia hermenéutica alude a la comprensión en el reconocimiento de lo otro y en la posibilidad de ponerse de acuerdo sobre el asunto que convoca a los interlocutores en el diálogo. Hablar de experiencia hermenéutica como familiaridad y extrañeza implica decir que la comprensión es el punto intermedio o lugar mediador de la tensión entre los habituales modos de interpretación común de mundo en los que participa el intérprete y las formas de representación del otro. La familiaridad aquí es entendida como lo conformado y apropiado por un pueblo en su devenir y la extrañeza es comprendida como lo distante respecto a la situación actual en la que se mueve el partícipe de la tradición. Es precisamente en ese punto intermedio entre familiaridad y extrañeza el que representa la interpretación común de mundo, interpretación que se aplica por el intérprete en una nueva situación o realidad humana lo que permite realizar la tarea de la hermenéutica: comprender el juego permanente de conservar y ensanchar la tradición. Conservar y ensanchar es el movimiento constante en el que la vida humana se realza como experiencia de relación con lo extraño. Movimiento que presupone la capacidad de preguntar y responder por parte del intérprete o interlocutor, esto es, interpelar a la tradición y saber escuchar. En la medida en que se interpela la tradición se pone de relieve el carácter esencial de lo retenido y la pertinencia de lo nuevo, interpelación que es posible siempre y cuando los partícipes de la tradición introduzcan la capacidad de preguntar y responder, es decir, decir y escuchar. La pregunta auténtica pone en suspenso o quebranta las múltiples interpretaciones acuñadas por otros interlocutores y la respuesta reorienta el sentido tradicional que otros han fijado permitiendo a la tradición ser renovada. Preguntar y responder hacen parte de una misma unidad que es constitutiva de la comprensión de lo acaecido y construido por el actuar humano siempre en relación con otros. De ahí que “la comprensión no es nunca un comportamiento sólo reproductivo, sino que es a su vez siempre productivo” (Gadamer, 2017, p. 366). La comprensión entendida así, facilita la articulación de nuevos puntos de vista, pues “la comprensión comienza allí donde algo nos interpela” (Gadamer, 2017, p. 369),

lo cual admite múltiples direcciones interpretativas constituyendo un sentido general y comunitario, esto es un hacer que involucra la participación solidaria de la pluralidad de actores. La comprensión se presenta con una resonancia que contiene una diversa multiplicidad de experiencias que hacen parte de un contexto cultural.

De esta manera, la tradición es importante dentro del proceso de la experiencia hermenéutica porque en ella converge la pluralidad de voces, las opiniones previas o prejuicios legítimos y las opiniones propias. La conciencia histórica sólo se realiza en medio de la multiplicidad de dichas voces que representan el pasado, lo que en últimas constituye la esencia de la tradición, según Gadamer, en la que participa y quiere participar todo interlocutor. A su vez, el pasado continúa resonando con una voz nueva en el presente, debido a la posibilidad de interpelar y comprender dicha tradición. Para ello, la experiencia hermenéutica exige realizar una actitud de apertura hacia el otro, lo cual implica interlocutores con disposición para dejar valer el punto de vista introducido por el otro en el diálogo.

## **2.2 Apertura**

Para Gadamer la experiencia hermenéutica es ejercicio de comprensión e interpretación en el que los interlocutores reconocen el carácter de la finitud humana y la posibilidad de apertura. Intentar acceder a la experiencia hermenéutica significa descubrir que se defraudan muchas de las expectativas y saberes en los que se mueve una individualidad o colectividad. El padecimiento del ser humano devenido de las defraudaciones le permite reconocer los límites con los que se enfrenta en la comprensión de un determinado saber. Lo aprendido mediante el padecimiento hace posible ganar conciencia de los límites de la condición humana. La experiencia no debe ser tratada por lo que se obtiene como resultado, porque este puede ser negativo. Más bien, tendrá que ser apreciada por dicha negatividad obtenida durante su proceso, siendo este proceso, lo que precisamente hace valiosa a la experiencia. Pues al reconocer que un resultado no es como se espera, éste es refutado. De esta manera Gadamer muestra el sentido productivo de la negatividad de la experiencia. Ésta se confirma de manera constante en la adquisición del saber. Cuando se adquiere una experiencia nueva, se corrige el camino de una experiencia adquirida con anterioridad.

Todo ser humano que experimenta gana conciencia de los límites del horizonte de comprensión en el que se mueve, pues quien realiza la experiencia de comprensión devela los límites de su proyecto y la inestabilidad de cualquier planteamiento. El ser humano llega a su

realización auténtica mediante la experiencia de comprensión de lo dicho por otro. Acorde con esta forma de entender la experiencia, Gadamer señala que en cada momento del proceso de la experiencia lo propio es que el ser humano que la lleva a cabo “adquiere una nueva apertura para nuevas experiencias” (Gadamer, 2017, p. 433). Abrirse a nuevas experiencias responde a la idea de una experiencia perfecta. En la experiencia es donde emerge la posibilidad de una construcción completa y auténtica de la vida humana. En este sentido, la experiencia enseña a reconocer lo real o ampliar el saber.

Al realizar la experiencia se hace posible tener conciencia de los propios límites del sentido de vida construido por un grupo humano o individualidad. “La verdadera experiencia es aquella en la que el hombre se hace consciente de su finitud” (Gadamer, 2017, p. 433). Cuando el ser humano halla los límites de su capacidad cognitiva, descubre entonces la posibilidad de corregir lo realizado, de entender que queda tiempo para alguna cosa y de que todo acaba retornando. En este sentido es que el ser humano percibe los límites y la finitud de sus expectativas y planes, entendiendo entonces que “la verdadera experiencia humana es la de la historicidad” (Gadamer, 2017, p. 434). Así el concepto de experiencia deja ver su relación con las distintas interpretaciones producidas por otros y que pasan a constituirse en parte esencial de la tradición. Y esto presupone que quien realiza la experiencia tendrá que hacerse cargo de esas interpretaciones que constituyen a la tradición: “Como auténtica forma de la experiencia tendrá que reflejar la estructura general de ésta” (Gadamer, 2017, p. 434). El hacerse cargo de la estructura general de la tradición implica tener una experiencia hermenéutica.

La experiencia hermenéutica posee una relación con la tradición. Ésta hace posible llevar a cabo la experiencia. Pero, de acuerdo con Gadamer, la tradición es lenguaje. Ella dice o deja ver un modo de dar forma a la experiencia de vida tal y como lo hace un otro. Esto es una individualidad que efectúa una relación en la que se comprende el punto de vista del otro. Comprender la tradición así significa entender lo ganado como “contenido de sentido libre de toda atadura a los que opina, al yo y al tú” (Gadamer, 2017, p. 434). De manera paralela, se puede decir que el actuar respecto al tú y el modo de realizar la experiencia que ese actuar lleva a cabo constituyen la base para entender la experiencia hermenéutica. La tradición representa la condición de posibilidad para salir al encuentro con los otros y en ella nos hallamos vinculados del mismo modo como se fija la relación entre un yo y un tú.

La experiencia del otro es experiencia que se diferencia por cuanto el otro no puede ser

visto como un objeto. Contrario a ello, el otro en su condición de alteridad tiene un talante en virtud del cual se relaciona con los otros. La experiencia del tú posee el carácter de persona. Por ello, esta experiencia de comprensión de lo otro es a su vez un problema moral, así como también lo es el conocimiento alcanzado en la experiencia de comprensión del otro. Por consiguiente, es posible hablar de una experiencia de compromiso moral respecto otro y una experiencia hermenéutica en la que se comprende lo proyectado por el otro.

Este tipo de experiencia de compromiso respecto al otro no podrá darse como una experiencia determinada por la capacidad de conocimiento anticipado sobre la experiencia de vida humana del otro. No se trata de asumir al otro bajo la premisa del conocimiento de gentes que admite comprender al otro del mismo modo como se comprende un objeto de acuerdo con el seguimiento de procedimiento cognitivos, pues así se ve al otro como un medio posible de ser calculado en su comportamiento desde su actuar regular al punto de prever su manera de operar. En términos morales, este modo de operar responde a la lógica del etnocentrismo y rechaza toda posibilidad de definición moral de lo humano. Si aplicamos este comportamiento a la experiencia hermenéutica “hallamos como correlato de ello la fe ingenua en el método y en la objetividad que éste proporciona” (Gadamer, 2017, p. 435). Así quien comprende a la tradición de este modo la convierte en objeto, lo cual significa que se puede tomar de manera libre distancia respecto a la tradición de modo tal que ella no tiene nada que decirle y cree poseer certezas en un contenido. En este sentido, los saberes previos de quien intenta comprender la tradición no juegan un papel significativo, pues el modo de proceder metódico le impone la idea de alejar esos saberes en el proceso de comprensión. Esto implica un ausentarse del contexto histórico y negarse a sí mismo como continuidad de la tradición.

Contrario a este modo procedimental y cognitivo de explicar la experiencia del otro, Gadamer sugiere el reconocer al otro como persona. Sin embargo, reconocer al otro como persona supone que la comprensión del otro “sigue siendo un modo de la referencia a sí mismo. Esta auto-referencia procede de la apariencia dialéctica que lleva consigo la dialéctica de la relación entre el yo y el tú” (Gadamer, 2017, pp. 435-436). Esta relación dialéctica es reflexiva y en ella a cualquier ambición se le propone una contra-ambición. De esta manera brota la probabilidad de que las partes que constituyen la relación se abran de modo reflexivo a las otras partes. Se trata de una relación de reciprocidad entre las partes que conforman el todo, lo que “constituye la realidad de relación entre el yo y el tú” (Gadamer, 2017, pp. 436).

Esta forma de entender la experiencia del tú es mucho más acertada que la experiencia del conocimiento de gentes. La experiencia del tú vista desde la pretensión procedimental es ficción pues se concibe al otro como un instrumento u objeto posible de ser controlado y orientado en su comportamiento. Cuando se intenta comprender al otro tratando de anticipársele se le limita toda posibilidad de validez de sus presunciones, pues esta intención de comprender al otro de manera adelantada, se da realmente para dejar de lado la presunción del otro.

Esta narración de la experiencia de la comprensión del otro en el campo de la hermenéutica se denomina conciencia histórica. La conciencia histórica es posible realizarla en la relación con la alteridad del otro y la alteridad del pasado. Pues la conciencia histórica así como en la comprensión del otro posee conocimiento de las circunstancias que determinaron al pasado. En la alteridad del pasado no se pretende buscar dar cuenta de los hechos constantes, sino que se busca algo históricamente auténtico. Pero reconocer la alteridad del pasado desconociendo las condiciones que le determinan enreda una situación en la que el comprender “queda aprisionado en la apariencia dialéctica, pues lo que realmente busca es hacerse señor del pasado” (Gadamer, 2017, p. 437). No se trata de una conciencia histórica que contiene una apariencia dialéctica en la que se cree poseer una experiencia absoluta del conocimiento. Quien se vea inmerso en dicha apariencia dialéctica y esté convencido de su saber sin brindarle importancia a su condicionamiento histórico basándose sólo en un método objetivo, afronta la autoridad de los prejuicios del pasado que le someten y determinan: “El que no quiere hacerse cargo de los juicios que le dominan acaba considerado erróneamente lo que se muestra bajo ellos” (Gadamer, 2017, p. 437).

La relación con la alteridad del pasado entendida más allá de la apariencia dialéctica es equivalente a la relación entre el yo y el tú: quien actúe de manera consciente del talante de reciprocidad que está a la base de esa la relación, perturba y arruina su relación moral con la tradición o “el que se sale reflexivamente de la relación vital con la tradición destruye el verdadero sentido de ésta” (Gadamer, 2017, p. 437). La conciencia histórica que pretende comprender la tradición no puede ennoblecer el procedimiento metodológico con que se acerca a los objetos, sino más bien reconocer la historicidad de la tradición. “Estar en la tradición no limita la libertad del conocer, sino que la hace posible” (Gadamer, 2017, p. 437).

Reconocer el carácter histórico de la tradición hace parte de una forma superior de la experiencia hermenéutica, a saber, la apertura. La apertura a la tradición que es inmanente a la

conciencia de la historia efectual posee también una relación en la experiencia del tú. Esta experiencia no soslaya al tú como persona, ni sus pretensiones y se deja hablar por ese tú mediado por sus ambiciones. Para ello se requiere la actitud de estar abierto que sólo se realiza en quien se deja decir de la tradición: “el que se hace decir algo está fundamentalmente abierto” (Gadamer, 2017, p. 438). Sólo si existe de manera recíproca esta apertura, habrá auténtico vínculo humano. Y ello hace posible renovar la experiencia y ennoblecer la comprensión humana. La apertura hacia otro enreda por lo tanto la posibilidad de reconocer que se debe estar dispuesto a “dejar valer en mí algo contra mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya a hacer valer contra mí” (Gadamer, 2017, p. 438). Y es esta disposición de receptividad la que hace posible acceder a la experiencia hermenéutica, la cual encuentra su correlato con la apertura a la tradición. Escuchar a la tradición en sus propias ambiciones no sólo como un simple reconocimiento de la alteridad del pasado, sino también como algo que ella tiene que decir. Hecho que posee una forma de apertura.

La apertura presupone conciencia de la historia efectual y esto admite ir más allá del querer nivelar y comparar lo propio con lo extraño, de tal modo que “la tradición se convierta en experiencia manteniéndose abierta a la pretensión de verdad que se le sale al encuentro desde ella” (Gadamer, 2017, p. 439). Así la conciencia hermenéutica se realiza en la apertura a la experiencia que distingue al ser humano experimentado del que cree poseer un saber consumado. Y esta apertura a la experiencia exige de la pregunta como hilo conductor del diálogo entre interlocutores ubicados en diferentes horizontes de comprensión. En efecto, la apertura de la experiencia posee la estructura de la pregunta, pues toda experiencia hermenéutica enreda la actividad del preguntar.

La posibilidad de entender que algo se dio de cierta forma y no como uno creía implica siempre el pasar por la pregunta de que lo entendido es así o de otro modo. De modo semejante a la negatividad dialéctica de la experiencia que encuentra su perfección en una experiencia consumada donde se deja ver el carácter de finitud de lo humano, también la “forma lógica de la pregunta y la negatividad que le es inherente encuentra su consumación en una negatividad radical: en el saber que no se sabe” (Gadamer, 2017, p. 439). En la formulación de la pregunta y su negatividad se halla lo valioso y productivo del saber, es decir, reconocer que no se posee un determinado conocimiento.

La esencia de la pregunta es poseer un sentido de orientación o una determinada



perspectiva, ya que el horizonte de la pregunta permite delimitar la dirección de la respuesta. Preguntar equivale a ubicar lo interpelado en una perspectiva y plantear una “pregunta supone siempre introducir una cierta ruptura en el ser de lo preguntado” (Gadamer, 2017, p. 439). En otras palabras, cuando emerge la pregunta se quebranta el ser del asunto, pero a su vez surge el logos de dicho ser como respuesta, que sólo posee sentido de acuerdo con la orientación de la pregunta. Preguntar parece ser más fácil que responder. El que pregunta es quien se arriesga a quebrantar lo instituido como interpretación legítima. Por eso, Gadamer señala que quien cree tener la razón en una conversación supone que será más fácil formular una pregunta que responderla porque no se adquiere la responsabilidad de deber una respuesta a una inquietud planteada. Pero la frustración de quien cree tener la razón en el diálogo muestra que “el que está seguro de saberlo todo no puede preguntar nada” (Gadamer, 2017, p. 440). Contrario a ello, preguntar exige “querer saber, esto es, saber que no se sabe” (Gadamer, 2017, p. 440). Por consiguiente, conocer sobre el contenido proposicional atribuido a un enunciado en una conversación implica saber introducir la pregunta como condición para trasgredir lo dicho a través de la pregunta.

Este es el presupuesto en virtud del cual Gadamer sugiere que el ejercicio dialéctico se lleve a cabo en pregunta y respuesta, y desde el que reconoce que toda forma de saber está determinada por la realización de la pregunta. Para Gadamer generar una pregunta es abrirse, es decir, inscribirse en el carácter de apertura. La apertura de la pregunta reside en que aquello que se pregunta está abierto a la adquisición de una respuesta, pues “lo preguntado queda en el aire respecto a cualquier sentencia decisoria y confirmatoria” (Gadamer, 2017, p. 440). El sentido auténtico de lo preguntado reside en develar los límites de lo preguntado. Al realizar la pregunta se crea la condición para nivelar los pros y contras de lo puesto en cuestión, esto es poner en suspenso lo dicho hasta el momento sobre un asunto. Es este poner en suspenso el paso esencial que permite convertir la pregunta en apertura. Todo preguntar de manera auténtica demanda de esta apertura y su ausencia en la conversación alude al preguntar retórico que carece de sentido: “no es en el fondo más que una pregunta aparente, que no tiene el sentido real de la pregunta” (Gadamer, 2017, p. 440).

Existe el tipo de pregunta en la que no hay un preguntar de manera verdadera, como en la pedagogía, o la pregunta retórica en la que no hay un verdadero interés por conocer la respuesta. Por ello, la apertura de la pregunta debe estar delimitada. Además del sentido o la perspectiva

que debe tener una pregunta, debe existir también el horizonte de la pregunta porque “una pregunta sin horizonte es una pregunta en vacío” (Gadamer, 2017, p. 441). La pregunta es genuina en la medida que su orientación determina sí es de una manera y no de otra. Es decir, en el planteamiento de una pregunta debe existir apertura y a su vez delimitación. El planteamiento de la pregunta manifiesta el conjunto de saberes legítimos admitidos por la tradición y a partir de los cuales se pone de relieve el número de dudas que posee, logrando así identificar sí el modo como fue planteada la pregunta es correcta o falsa, según mantenga la apertura o no. También existe la pregunta mal planteada, la cual no logra lo abierto, sino que lo hace a un lado y sostiene falsos saberes. La pregunta mal planteada deja ver un artificial carácter de apertura y la desconfianza en el momento de decidir. Sin embargo, en el momento en que “lo que se pregunta no está destacado con claridad, o al menos no lo está suficientemente, frente a los presupuestos que se mantiene en pie, no se llega realmente a lo abierto y en consecuencia no hay nada que decidir” (Gadamer, 2017, p. 441).

Una pregunta que posee el carácter de apertura comprende lo puesto en cuestión ya sea de forma correcta o incorrecta. Y esto representa el vínculo esencial entre preguntar y saber. Ya que en la adquisición de conocimiento se juzga lo correcto y se deja de lado lo incorrecto. El planteamiento de la pregunta allana la senda hacia el saber, lo cual se acoge porque se logra sopesar las razones a favor de una alternativa y en contra de otra probabilidad. Aunque este acoger no es un saber consumado ya que para Gadamer “la cosa misma sólo llega a saberse cuando se resuelven las instancias contrarias y se penetra de lleno en la falsedad de los contraargumentos” (Gadamer, 2017, p. 442).

Realizar el planteamiento de una pregunta posibilita el acceso al saber y el balance de sus argumentos, no sólo por los argumentos que se encuentran a favor sino también por los que están en contra. Es precisamente este ejercicio de revisar los argumentos contrarios lo que brinda una posición privilegiada respecto a las opiniones y a la elección de las alternativas posibles. Esta forma de saber posee un carácter dialéctico. La dialéctica posibilita suscribirse en el saber a través de la realización de preguntas. Plantear una pregunta admite reconocer no sólo la búsqueda de saber sino además reconocer que no se posee dicho saber. Este límite de negatividad de la experiencia permite que se plantee una pregunta, pues “en realidad el impulso que representa aquello que no quiere integrarse en las opiniones preestablecidas es lo que nos mueve a hacer experiencias” (Gadamer, 2017, p. 444). Por esta razón, plantear una pregunta es más un

sufrir dicha negatividad que realizar algo. El interpelar un asunto presupone que el preguntar se impone al punto de que ese preguntar sobre cierto asunto no es posible de evasión ni de conservar como parte de nuestros saberes familiares.

El arte de realizar una pregunta no supone el dejar de lado las opiniones, sino emprender la búsqueda de la libertad de éstas. No es posible enseñar dicho arte y tampoco es viable acceder a un saber absoluto a través de él. Este arte de la dialéctica contiene la pregunta por la búsqueda de la verdad de manera constante, manteniendo su orientación abierta. Es decir, el arte de pensar y realizar un diálogo verdadero. Mediante este ejercicio dialéctico se pone en práctica el pensar entendido como el saber llevar a cabo una verdadera conversación. Este ejercicio exige a los interlocutores del diálogo no argumentar en paralelo, lo que implica un juego de pregunta y respuesta en el que “la primera condición del arte de la conversación es asegurarse de que el interlocutor sigue el paso de uno” (Gadamer, 2017, p. 445). Dialogar significa que los partícipes deben estar determinados por el tema integrador de la experiencia de relación entre unos y otros.

En este sentido no es admitido conversar con la intención de oprimir al otro sino más bien de reconocer la fuerza de sus argumentos. Este arte de preguntar, es a su vez el arte de ensayar que “quiere decir poner al descubierto y poner en descubierto” (Gadamer, 2017, p. 445). Contrario a la seguridad que brinda un saber, la apertura de la pregunta coloca el asunto en suspenso y sus opciones de respuesta. Quien esté inmerso en el arte de preguntar tiene la capacidad de mantener sus preguntas firmes del deseo de imposición de la opinión dominante, y tratará de hallar aquello que favorece la opinión, es decir, la fuerza real del argumento. De ahí que no se trata de “aquel arte de hablar y argumentar que es capaz de hacer fuerte una causa débil, sino al arte de pensar que es capaz de reforzar lo dicho desde la cosa misma” (Gadamer, 2017, p. 445). En el ejercicio dialéctico aquel que está dispuesto a saber no debe limitarse a dejar el asunto del mismo modo como ha sido tratado ni debe alejarse de las opiniones legítimas. Contrario a ello es dentro de la conversación que los interlocutores hablan de modo tal que emerja la verdad del asunto que hace posible lo hablado. De esta manera emerge el saber auténtico que no emerge de opiniones subjetivas, sino de una construcción colectiva que permite “mirar juntos en la unidad de una intención” (Gadamer, 2017, p. 446). Este saber no es propiedad de ninguno de los partícipes de la conversación y por ello desborda la apreciación particular de los involucrados en la situación de diálogo.

Este ejercicio dialéctico es a su vez praxis hermenéutica en la que se supera la

particularidad y se brinda apertura a la alteridad en virtud de lo cual es factible acceder luego a la interpretación. Ésta se efectúa de manera lingüística y ello no supone un trasladarse a un mundo diferente. En cambio supone “restablecer una comunicación de sentido originaria” (Gadamer, 2017, p. 446). Hecho que implica reconocer que lo transmitido por la tradición es así recuperado a partir de su circunstancia pasada al presente en el que se encuentran los partícipes del diálogo, lo que siempre enreda de forma original el preguntar y responder. Es así como se allana el terreno del horizonte del preguntar. Tal como ya se dijo arriba, quien interpela el tema de un asunto debe preguntar más allá de lo mencionado para obtener como repuesta un algo aún no dicho sobre lo abordado. Es en principio el asunto quién hace posible que emerjan preguntas, pero a su vez éste se convierte en repuesta. Lo cual posibilita de esta manera que el interlocutor se deje llevar por el asunto del tema, pues para dar una respuesta el interlocutor se tiene que interrogar a su vez.

La pregunta se plantea desde la tradición del asunto pero con intención de darle validez al mismo. Es decir, dicha tradición se cuestiona más allá de lo que mencionó la opinión de un interlocutor y considera la pregunta desde el ámbito de renovación de la historia con el propósito de ampliar el horizonte de sentido. Hecho que se realiza bajo el propósito de actualizar la comprensión sobre un asunto, debido a que “el progreso de las cosas continúa determinándole a uno” (Gadamer, 2017, p. 451) y nuestra finitud no debe limitar el entendimiento, ni agotar el asunto. La actualización de la comprensión es denominada por Gadamer como el momento de la historia efectiva. Esto es hacerse cargo de todo cuanto se ha dicho sobre el asunto por otros. Aunque se cuente con la limitación de la finitud humana el entendimiento seguirá dándose en otros de modo diferente, porque siempre estará el campo abierto de la pregunta: “toda actualización en la comprensión puede entenderse a sí misma como una posibilidad histórica de lo comprendido” (Gadamer, 2017, p. 451-452).

Abordar el asunto de conversación hace posible el despliegue de la plenitud de sentido en la medida en que poco a poco se transforma su comprensión. Esto significa que hay una sola historia cuyo sentido se renueva de forma incesante. Lo cual facilita ensanchar el horizonte de sentido. La realización de una pregunta que se plantea a partir de un asunto permite acceder a la comprensión desde la dinámica de mediación histórica entre el presente y la tradición, logrando darle apertura al tema y colocando al interlocutor en la posibilidad de lo abierto. Es así como para responder se debe a su vez interpelar porque en la revisión de la pregunta se halla la respuesta misma. En este ejercicio hermenéutico se logra superar el horizonte histórico. Pues al

cuestionar un tema se revisa la posibilidad de respuesta no como se transmitió originalmente, sino como un horizonte amplio que incluye a la tradición y al otro. Es decir como fusión de horizontes en el que pasado histórico articula el propio concebir del interlocutor ubicado en el presente.

### **2.3 Fusión de horizontes**

La comprensión de un asunto requiere desplazamiento hacia el punto de vista del interlocutor con la intención entender las circunstancias que dieron origen y justificación a lo mencionado por él. Esto significa que entender lo dicho por el otro equivale a desplazarse al punto de vista desde el cual se ha configurado una opinión respecto a un asunto. Es decir, comprender exige hacer valer el derecho de opinión del otro. Así la comprensión es participación en la manera de entender configurada por un colectivo humano en su dinámica histórica, sentido que representa el acuerdo respecto a un asunto. Por ello, existe una estructura circular de la comprensión en la que ambos interlocutores realizan un movimiento de ir y venir por lo dicho al punto de ganar una comprensión más amplia sobre un asunto. Este círculo de la comprensión vincula la relación entre la opinión individual y el todo representado en la tradición mediada por un asunto. Esto es posible gracias al movimiento adelantado de la pre-comprensión que emerge de la anticipación de sentido que un intérprete le puede atribuir a asunto, no desde su subjetividad, “sino que se determina desde la comunidad que nos une con la tradición” (Gadamer, 2017, p. 363). La cual se expone a un proceso constante de formación en plena participación de la multiplicidad de voces. En este sentido, los interlocutores se encuentran en la tradición y por ello se puede decir que son ellos quienes la crean y renuevan en la medida en que la comprenden.

La anticipación de sentido que surge de la comprensión de un asunto exige formación de la comunidad en la que se hallan los seres humanos. Por tal razón, el círculo de comprensión es considerado como un momento de conformación y comprensión de mundo, lo cual trasciende la idea de proceso metodológico fijada por la racionalidad moderna. La manera de entender el círculo de la comprensión tiene como consecuencia la anticipación de la perfección, lo que también aparece en el momento de llevar a cabo la comprensión de lo dicho por el otro. En otras palabras, “significa que sólo es comprensible lo que representa una unidad perfecta de sentido” (Gadamer, 2017, p. 363). Y este alcanzar la perfección sólo es posible cuando se comprende lo

proyectado por el otro interlocutor y se develan los límites de lo enunciado por el otro.

En línea con lo anterior, la anticipación de sentido se encuentra referenciada en lo concerniente al contenido enunciado por el hablante. Esto implica que hay una unidad propia de sentido que constantemente se reafirma a partir de los puntos de vista puestos en juego por los participantes del diálogo. Y este poner en juego siempre está guiado por la relación con la verdad de lo referido sobre un asunto, en la medida en que los interlocutores estén abiertos a la posibilidad de que un asunto enunciado por un interlocutor puede entender un tema de forma más amplia, mucho más de lo que nos permite entenderlo nuestras opiniones previas. Arrojar a creer que lo mencionado en un asunto se considera como cierto lleva inmerso un esfuerzo de comprensión de la opinión del otro. “El prejuicio de la perfección contiene pues no sólo la formalidad de que un texto debe expresar perfectamente su opinión, sino también de que lo que dice es una perfecta verdad” (Gadamer, 2017, p. 364). Esta pre-comprensión es la primera exigencia hermenéutica emanada de un asunto en la que se emplea la anticipación de la perfección.

Comprender equivale a ponerse de acuerdo sobre el asunto de discusión, y sólo de forma secundaria alude al poner de relieve la opinión del otro. De ahí que la primera condición hermenéutica es la pre-comprensión que aparece en juego respecto al asunto en común que suscita la conversación entre diferentes. Así la manera de entender la pertenencia en la tradición se efectúa por medio del arriesgar los prejuicios que son comunes a los interlocutores: “la hermenéutica tiene que partir de que el que quiere comprender está vinculado al asunto que se expresa en la tradición” (Gadamer, 2017, p. 365) y que hace posible un vínculo con la tradición desde lo que emite en el habla. Para Gadamer, la tradición se encuentra entre una familiaridad a la que pertenecemos y un tipo de extrañeza por su distancia histórica. La hermenéutica tiene su lugar en esta tensión intermedia. Por tal razón la hermenéutica no se suscribe como método de comprensión, sino que más bien permite develar la manera bajo la que se logra entender algo.

La comprensión de un asunto cambia cuando ese mismo asunto es el contenido de una nueva conversación, pues se comprende de manera distinta. Cada momento histórico entiende de forma particular determinado asunto, pues cada época posee propósitos diferentes en el que el asunto hace parte de ese cúmulo de tradiciones y por ello se comprende de otra forma. Adicional a ello, se debe tener en cuenta la situación histórica del interlocutor que también es determinante en la comprensión. Un asunto ya discutido con anterioridad puede ser entendido mejor por su nuevo intérprete de lo que lo hizo quien lo enunció inicialmente. Debido a que es el asunto el que

supera siempre a quien lo enuncia. “Por eso la comprensión no es nunca un comportamiento sólo reproductivo, sino que es a su vez siempre productivo” (Gadamer, 2017, p. 366).

Teniendo en cuenta lo mencionado ya no es excusa de lejanía la distancia en el tiempo referido a un asunto, sino que es ella la que posibilita el sustento teórico y las bases del presente. La distancia en el tiempo facilita una comprensión productiva porque le brinda continuidad a la tradición. Cuando un asunto parece no tener un sustento histórico acarrea inseguridad para emitir un juicio. Sólo en el momento en que el asunto posee un contenido distanciado de la actualidad adquiere cierta objetividad, ya que se distancia de lo subjetivo de quien enunció el asunto y sobresale éste en el tiempo más que su autor. La distancia en el tiempo alcanza sentido en la desconexión de los propios intereses sobre el asunto de conversación. Sólo la distancia en el tiempo permite la realización completa de sentido que subyace al asunto. No obstante, el auténtico sentido que está a la base de lo dicho por el otro no tiene un fin sino que es proceso constante de construcción. Se reconocen errores del pasado y también emergen nuevas fuentes de comprensión que dejan ver otras formas de sentido aún no imaginadas por los interlocutores. La distancia en el tiempo hace posible filtrar lo verdadero siempre y se encuentra en permanente movimiento y expansión. Lo cual favorecen el surgimiento de nuevas fuentes de comprensión. En palabras de Gadamer “ser histórico quiere decir no agotarse nunca en el saberse” (Gadamer, 2017, p. 372).

Esta expansión de la comprensión hace parte de la situación hermenéutica relacionada con el concepto de horizonte. “Horizonte es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto” (Gadamer, 2017, p. 372). Este concepto caracteriza la relación de finitud y la ley del progreso de ampliación con el pensamiento. Tener horizonte es no limitarse a lo más próximo, sino ver por encima de ello, valorar todas las cosas. Quien posee horizonte estima de sobremanera todo como valioso. Es necesario entonces, tener horizontes en la situación hermenéutica con relación a la tradición.

Traer horizonte cuando se habla de la tradición es traer a colación la comprensión histórica y el deseo de revisar el pasado no desde lo que nos determina en el presente sino también desde su propia esencia o a partir su horizonte histórico. Una tarea de la comprensión es ganar horizonte histórico; es decir, desplazarse por la tradición. Ello conlleva a ponerse en el lugar del otro para lograr entenderlo. Para Gadamer el propósito no es solamente obtener un consenso sobre un tema o asunto, sino que el asunto sea medio para conocer el horizonte del

otro, para reconocer su alteridad. En este sentido, la alteridad es comprensible en sus valoraciones sólo si se reconoce su posición y horizonte sin que ello signifique el comprenderse con él. Los interlocutores de una conversación que no logren consenso sobre un asunto, no se dejarán afectar por tal situación. Más bien, “en la medida en que atiende no sólo a lo que el otro intenta decirle sino también a la posición desde la que lo hace, retrotrae su propia posición a la inmunidad de lo inasequible” (Gadamer, 2017, p. 374). Este reconocimiento de alteridad convierte al otro en un sujeto histórico y no en fin o medio.

Según Gadamer no existen sujetos solitarios que no se entiendan con otro, asimismo no hay horizontes cerrados que enclaustran las culturas. El ser humano no se encuentra internado en un solo tiempo, sino que posee movilidad histórica. La posibilidad de realizar el desarrollo de nuestra vida es que el horizonte esté en continuo movimiento y “se desplaza al paso de quien se mueve” (Gadamer, 2017, p. 375). El horizonte del pasado adquiere dinamismo gracias a la conciencia histórica. Y ésta se moviliza a otros horizontes históricos que juntos hacen viable un gran horizonte con movilidad propia permitiendo ir más allá de lo que nos determina el presente. Pues, “el pasado propio y extraño al que se vuelve la conciencia histórica forma parte del horizonte móvil desde el que vive la vida humana y que determina a ésta como su origen y como su tradición”. (Gadamer, 2017, p. 375). De esta manera, comprender una tradición es requerir de horizonte histórico en el que hay que desplazarse a una situación distinta, a una alteridad, sin apartarse de sí, para ganar horizonte histórico. Es decir, el desplazarse hacia la situación del otro es intentar comprenderlo haciendo cercana su alteridad. Este desplazamiento no se encuentra determinado por la familiaridad que se tenga con el otro, ni con la intención de sumisión de parte del otro hacia uno. “Contrario a ello representa un ascenso hacia una generalidad superior” (Gadamer, 2017, p. 375) que está más allá de lo propio y extraño. Es así como el concepto de horizonte logra ampliar el espectro de los interlocutores de un asunto con el propósito de comprender y ver más allá de lo cercano pero sin dejarlo de lado. Se trata es de articularlo al todo de forma correcta, esto es fusión de horizontes.

El horizonte del presente se encuentra en formación constante y la formación radica en que se debe revisar el pasado y la comprensión de la tradición que nos origina. Así las cosas, “ni existe un horizonte del presente en sí mismo ni hay horizontes históricos que hubieran que ganar. Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos horizontes para sí mismos” (Gadamer, 2017, p. 376-377). De esta manera, la fusión posee una relación permanente con la



tradicción en la que se encuentran el pasado y el presente sin que uno sobresalga por encima del otro.

La relación entre el pasado y el presente hace parte de la fusión de horizontes. Es decir, la relación entre el horizonte de sentido de un discurso preexistente y el horizonte de inmediatez del intérprete son una “fusión horizontal que origina la verdad” (Catoggio, 2008, p. 117). Esta mediación se posibilita en la experiencia hermenéutica de comprensión, dado que es justamente en la interpretación de un asunto que la comprensión se muestra como suceso de fusión de horizontes. Cada vez que se realiza la comprensión de un asunto, la fusión de horizontes media entre lo ya enunciado y el actual horizonte del intérprete permitiendo una nueva interpretación.

Esta fusión no es para Gadamer un ejercicio exclusivo de un interlocutor, pues estaría en contra del carácter de apertura y del horizonte de sentido del asunto mismo, así como del vínculo moral inherente de la comprensión; sino que es una experiencia en la que confluyen diferentes horizontes de sentido acerca de un asunto a tratar. El asunto entonces adquiere significado en la fusión de horizontes porque no recae en un intérprete que lo enuncie ni en un solo interlocutor sino en el asunto como tal. La fusión de horizontes hace parte esencial de la tradición en la que se posibilita la transformación de las partes en búsqueda de la conformación de sentido. “La fusión de horizontes lo que hace es transformar mediante un evento temporal, el horizonte de sentido” (Catoggio, 2008, p. 121) para permitir conformar así un asunto renovado. La fusión de horizontes es entonces un momento de comprensión amplio en el que se fusionan, tanto el intérprete de un asunto como lo comprendido para configurar un nuevo sentido.

En la fusión de horizontes la cuestión adquiere entonces una nueva concepción. Pero con ello, no quiere decir que la nueva concepción obtenga una interpretación más válida que la anterior sino que “lo que tenemos en realidad con cada comprensión es el desarrollo de las posibilidades inherentes del sentido” (Catoggio, 2008, p. 122). Así, cada vez que se intente comprender un asunto en diferentes épocas cada comprensión va a responder a las inquietudes propias de su tiempo porque la comprensión no agota el asunto en una determinada interpretación. Por esto, que la tarea hermenéutica es infinita.

Es precisamente ese carácter de comprensión infinito lo que permite que la fusión de horizontes logre un entendimiento entre las distintas épocas históricas y “un acuerdo lingüístico sobre la base de un lenguaje común” (Catoggio, 2008, p. 126). Estas fusiones de tradiciones y discursos ensanchan sus horizontes y establecen un lenguaje común para comprenderse. Esta

comprensión está mediada por el ejercicio dialéctico de pregunta y respuesta con la alteridad y su pretensión de verdad, posicionando a la fusión de horizontes en un ámbito moral del diálogo hermenéutico. Esto quiere decir que para Gadamer la noción de fusión de horizontes posee dos posibilidades hermenéuticas. “La que se concentra en sí, que se repliega sobre la particularidad, celebrando la diferencia, y la que promete más universalidad, más horizonte” (Grondin, 2009, p. 71).

La comprensión de un asunto es posible siempre que un intérprete posea un horizonte de referencia que le permita comprender alguna cosa aunque no se sea consciente de ello. Para tal comprensión, se fusionan entonces los horizontes de un intérprete y su objeto no logrando diferenciar lo que sobresale del uno y del otro. Asimismo, se fusionan en la comprensión histórica el horizonte del pasado y con el horizonte del presente. Aunque para Gadamer dicha fusión sobrepasa la comprensión del pasado, pues ella también abarca “la comprensión del otro, de otras culturas y *a fortiori* en la comprensión de sí” (Grondin, 2009, p. 77), entendiendo entonces que se unen dos tradiciones o dos horizontes en una misma comprensión del pensamiento. La unión de los partícipes en la fusión los cambia, dando origen a algo nuevo, a un acontecimiento del comprender. Pero además de ello, la fusión de horizontes también presupone iluminación de la comprensión, porque “en el fuego de la comprensión, quien comprende viene a fusionarse con lo que comprende. La luz puede ser tan viva en ocasiones que llega a enneguecernos” (Grondin, 2009, p. 80).

Con esta propuesta de fusión de horizontes, Gadamer posibilita que los interlocutores amplíen aún más sus horizontes de comprensión. Un intérprete puede lograr ensanchar su espectro cultural, renovando cada vez sus tradiciones, y a su vez a sí mismo. De acuerdo con ello, logrará abrir una senda para evaluar nuevos saberes que antes parecían ajenos a sí, esto es ponderar de forma holística lo otro extraño. Con esta explicación, el diálogo y el entendimiento intersubjetivo podrán ser satisfactorios si los intérpretes admiten la posición del otro y la renovación propia de sus saberes, sin dejarlos de lado.

En síntesis, la noción de fusión de horizontes enreda cuatro presupuestos. El primero advierte de la importancia de ganar un horizonte por parte de los interlocutores del diálogo, y este ganar constituye una condición en virtud de la cual es posible tener una perspectiva desde la que se comprende lo proyectado por el otro y lo familiar. El segundo pone de relieve la disposición moral de los partícipes de la conversación para ensanchar sus horizontes habituales

de mundo, actitud que facilita el tránsito por discursos o saberes generados en otras circunstancias y el hacerse cargo de lo ganado por el otro a través de su experiencia de mundo. El tercero subraya la importancia de reconocer lo proyectado por el otro como una manera de entender que posee un carácter de verdad, lo que implica conversar determinados por el supuesto de que el otro tiene algo significativo que decir respecto al asunto en discusión. Y el cuarto presupuesto destaca el entender que tanto la formación de horizonte como la interpretación de lo puesto en juego por los interlocutores son abiertas e infinitas, pues siempre existirán hablantes inscriptos en su presente y desde allí comprenden y actualizan el pasado de modo diferente al punto de introducir un nuevo elemento que hace que la unidad de sentido se renueve y devenga de la participación de la pluralidad de horizontes.

Y son precisamente estos presupuestos los que podrían articularse en nuestro esfuerzo por mostrar la contribución del planteamiento hermenéutico filosófico en lo referido al diálogo entre el Estado, representado por el ICBF, y el pueblo indígena Nasa respecto al asunto de la alimentación para la niñez en los territorios ancestrales. Uno y otro actor han logrado ganar un horizonte desde el cual salen al encuentro con lo otro: los representantes del Estado actúan determinados por un horizonte en el que la alimentación implica seguridad como condición para realizar de manera efectiva el derecho de los niños en Colombia y los líderes indígenas han concretado un horizonte en el que se asume la alimentación como construcción cultural que no sólo responde a las necesidad de nutrición de los niños, sino que también responde a su modo de relación con el entorno en sentido holístico.

Este presupuesto exige a dichos interlocutores llevar a cabo el diálogo mediados por una disposición para decir y escuchar de forma recíproca en función de poder renovar sus horizontes tradicionales de comprensión, hecho que permite a dichos actores ir más allá de sus visiones particulares de interpretación de la alimentación de la niñez e incluso ir más allá de la tendencia a conformar sentido de manera arbitraria y unívoca, lo que dificulta el consenso entre diferentes. En este sentido los interlocutores podrán advertir la importancia del significado de alimentación que introduce en la conversación, lo cual potenciaría la articulación de experiencias de alimentación que se fusionan generando así una nueva manera de comprender la realización del derecho a la alimentación en la niñez indígena. Y esto allana el camino para efectuar una experiencia de conversación en la que prevalece no la interpretación dogmática y absoluta, sino la interpretación y construcción de mundo en sentido flexible y abierto a otras posibilidades. Si

los partícipes del diálogo hacen valer el derecho real de opinión del otro, realizan un esfuerzo de escucha, y reconocen el carácter de finitud de sus puntos de vista entonces posibilitan una verdadera experiencia de diálogo realizadora del entendimiento interhumano como renovación de sus horizontes de mundo o realidades sociales.

### III. REALIZACIÓN DE UNA PRÁCTICA DE ENTENDIMIENTO ENTRE INDÍGENAS Y ESTADO

A través de este tercer capítulo se intenta mostrar los elementos determinantes del planteamiento de Gadamer respecto a las nociones de amistad y solidaridad, lenguaje y comprensión y la capacidad de diálogo. Elementos que se encuentran a la base del modo como se concibe la comprensión recíproca y el entendimiento interhumano desde la hermenéutica filosófica de dicho pensador. Comprensión recíproca y entendimiento interhumano posibilitan acuerdo sobre un asunto entre interlocutores distintos, a saber, comunidad indígena Nasa y Estado. Igualmente, se presentan las exigencias de los indígenas para reclamar una alimentación adecuada para la niñez acorde a sus necesidades, necesidades que pueden ser satisfechas a luz del plan *Luucx lecxkwe*. El desarrollo de este capítulo nos permitirá señalar si entre ambos interlocutores es posible llevar a cabo una conversación en términos dialógicos y comprensivos.

#### 3.1 Amistad y solidaridad

Un aspecto de la experiencia humana que tiene que ver con la comprensión es el oír. Comprender algo tiene que ver con el oírlo, según Gadamer, pues el oír permite acceder a lo pensable a través del lenguaje y aquello que se enuncia parece ser traído al ahí, “se trata de oír, pero también se trata de entender” (Gadamer, 2002, p. 69), es decir, que lo que propone el lenguaje permanece ya como parte de quienes participan y actúan en él. Parece entonces, que existe una estrecha relación entre oír y entender, debido a que todo lo enunciado por medio del lenguaje contribuye a una situación de entendimiento. Cada vez que alguien emite una proposición el interlocutor que la escucha recibe algo, o sea que la palabra ha sido entregada. Es por ello que existe una gran responsabilidad al hablar, porque cada vez que un asunto es enunciado lo mencionado no me pertenece, deja de ser mío porque ha sido dado al otro. Esta es precisamente, la esencia del oír: que aquello que se menciona se recibe en unidad formada por palabras, pero a su vez, ya no son palabras las que se le dicen a uno.

El oír es dejar decir al otro, pues las palabras emitidas se convierten en una gran intención de comunicación. Así el oyente acompaña “el discurso del otro, que interpela, que llama a la colaboración en libertad con la mera selección de las palabras” (Gadamer, 2002, p. 70). Por tal razón, las palabras proferidas adquieren el carácter de comprensión para el otro, pero además, piden respuesta. Este aspecto vital de la conversación exige que se confronten los interlocutores

con el propósito de conformar unidad de sentido, conformación que configura la experiencia de la convivencia humana en el “que el interpelado que oye tiene que entender, y que el que habla es recibido en la silenciosa respuesta del que escucha” (Gadamer, 2002, p. 71). Esto no quiere decir que todo lo oído sea razonable, tampoco quiere decir que todo cuanto se escucha lleva a los actores de la conversación a ponerse de acuerdo, sino que más bien, existe la intención de compartir un asunto razonable y para ello es necesario disponerse en una actitud de apertura hacia el otro.

Esta actitud de apertura se complementa con la disposición del oír. Oír tiene que ver con dejar hablar o hacer valer el derecho de opinión del otro, pero a su vez con comprender porque “sólo el que ha comprendido el oír es capaz de hacer hablar lo oído” (Gadamer, 2002, p. 71), así, se posibilita que se escuchen los tonos más bajos e inadvertidos que necesitan ser escuchados. Tal disposición, facilita la convivencia de las diversas culturas y la comprensión recíproca entre interlocutores que provienen de diferentes horizontes culturales. Este proceso de comprensión refleja parte de la experiencia humana porque en él está inmerso el lenguaje y el pensamiento. Otro aspecto que también tiene relación con la comprensión, y en el que se evidencia la disposición para oír, es la amistad. Gadamer cuestiona al respecto:

qué representa el amigo en un mundo que lo es siempre también de instituciones compartidas y de regulaciones establecidas, y al mismo tiempo de la máxima diversidad de conflictos y de formas de entendimiento que hacen posible la acción en común (Gadamer, 2002, p. 78).

La amistad hace parte de la convivencia y Gadamer la entiende como lo que es querido para alguien. Platón, en su diálogo *Lisis*, menciona que la amistad se basa “en que uno descubre en el otro algo digno de admiración y cariño” (Gadamer, 2002, p. 79). Por lo cual la amistad encierra a su vez la solidaridad y la obligación con el otro. Porque es a través de la amistad que la humanidad realiza agrupaciones solidarias para intentar responder a dicha obligación con el propósito de comprenderse. Aunque esta obligación no implica que todo lo compartido en la amistad sea grato, sino que por lo contrario, debe existir consciencia de la desigualdad y la veneración en la amistad. En el mismo diálogo *Lisis*, Sócrates relaciona el concepto de la amistad con el término griego *oikeíon*, que quiere decir lo casero o aquello que constituye sentirse en casa o, lo que le es familiar a uno. Y, en el diálogo *Alcibíades*, Sócrates menciona que:

la amistad no sólo resiste la comparación con las meras rivalidades por el poder, la influencia y la

riqueza, con todas esas cosas con las que sueña el joven, sino que todas ellas juntas distan de igualar el peso del verdadero amigo y de la verdadera amistad (Gadamer, 2002, p. 81).

Los griegos, por su parte, concibieron la solidaridad como *philautía*, que es entendida como el amor sobre sí mismo “y condición de cualquier tipo de vinculación con otros” (Gadamer, 2002, p. 82). Dicho amor a sí mismo exige colocarse de acuerdo consigo para luego posibilitar la amistad con el otro, sino será considerado como un obstáculo y como persona no grata para la convivencia. Frente a ello, Gadamer insiste en que en la amistad no siempre se coincide con todas las convicciones, intereses o inclinaciones, pues la intención no es alcanzar la unanimidad. En este sentido, se considera entonces que en la amistad es necesario, por una parte, el acuerdo con sí mismo y, por otra parte, la vinculación con el otro porque no sería posible estar para el otro, sino se está uno mismo para sí. Igualmente, los griegos consideraron que la solidaridad es entregarse al mundo, pero a su vez, luchar por la libertad. Así, se deduce que la amistad es una prueba, en la que el otro es “compañía y también comprensión recíproca” (Gadamer, 2002, p. 84).

Aristóteles, añade una apreciación al concepto de amistad, el cual consiste en reconocerse en el otro y de concebirse a la vez, diferentes. Es cierto que la amistad en la humanidad no está para rivalizar con el otro sino más bien para forjar convivencia pero, a pesar de ello siempre van a existir discrepancias. Sobre este tema, Gadamer estima que la convivencia a lo largo de la vida define la amistad verdadera, pues gracias a ella se percibe lo auténtico y lo verdadero; es decir, el bien. Esa búsqueda de bondad del ser es al mismo tiempo la búsqueda de un modelo “desde el cual sin embargo tal vez toma la medida con la que internamente se mide a sí mismo” (Gadamer, 2002, p. 85). Y es precisamente ese volver hacia sí lo que considera nuestro autor como solidaridad. Ya que para darle importancia al bienestar ajeno primero se ha buscado el bien para sí mismo, para luego vincular al otro. A partir de lo mencionado, se puede estimar que lo que afecta al otro puede afectar a todos por igual porque se contemplan sentimientos que suscitan actuaciones solidarias. La palabra solidaridad se deriva etimológicamente del término latino *solidum* que hace referencia a algo firme, sólido y fiable. Y es esa firmeza lo que se espera que se brinde como solidaridad. Es ese dejar de lado por un momento las preferencias, para oír las necesidades de los demás y colocarse al servicio del otro de manera consciente y comprometida.

La búsqueda del bien para sí y para el otro, además de estar vinculadas al oír, también se relacionan de manera estrecha con la formación y el *sensus communis* o sentido común. El

concepto de formación ha sido concebido en la historia como algo externo que se aplica a un sujeto. También como la fundamentación espiritual y religiosa del hombre, la cual debe ser reconstruida o formada. Gadamer por su parte recupera de Kant la noción de formación. En ella vincula la formación con el concepto de cultura y se refiere a “dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 2002, p. 39). Por lo cual, se considera un proceso natural del hombre el formarse y este proceso debe surgir del interior de cada uno para conformarse de manera constante por ser un ejercicio continuo. Ésta debe buscarse como medio y no como fin porque “en la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma” (Gadamer, 2002, p. 40). Es decir, que lo que ha sido parte de la formación de un sujeto se conserva pues no significa que algo que sirvió para formar a una persona pierda después su utilidad.

A través de la formación el hombre trasciende su finitud humana demostrando así que el ser se encuentra bastante unido a la formación. Lo inmediato y lo natural, en la formación, se aleja y se accede a una abstracción de tipo espiritual para así comprender que por naturaleza el hombre no es lo que debe ser. Por ello, busca entonces el camino de la formación. Quien no accede a la formación se deja llevar por la inmediatez, porque no logra apartar la mirada de sí para direccionarla a lo general, a los otros. Hegel, relaciona el concepto de formación con el trabajo y menciona que quien trabaja en alguna cosa libera su autoconciencia, debido a que la esencia del trabajo es formar alguna cosa. Al formar una cosa, el sujeto se aparta de sí, trasciende fuera de su inmediatez y accede a la generalidad, a lo común. Es decir que, “formando a la cosa se forma a sí misma” (Gadamer, 2002, p. 41). O sea que, cada vez que el hombre adquiere una habilidad para hacer algo, gana a su vez, un sentido para sí, pero también se aleja de sus deseos básicos, de su interés propio y se abre a ver la generalidad, lo común.

La formación se adquiere, gracias a dos posibilidades. La formación práctica y la teórica. Ya se mencionó que en la formación práctica de alguna cosa se reconoce el hombre a sí mismo y se abre a la generalidad de los otros. Mientras que en la formación teórica el hombre se ocupa de lo extraño, de lo otro y valida otros puntos de vista. Esta formación teórica es necesaria para aprehender alguna cosa y “reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro” (Gadamer, 2002, p. 43). Aunque no se ve con mucha familiaridad la formación teórica, porque ésta parece pertenecer a la memoria y al pensamiento. Y es en ella que el hombre demuestra más



allá de lo que conoce para luego experimentarlo. En el proceso de formación, la memoria posee el talante necesario de disposición para recordar. Sin ella, no sería posible hablar de historia. Pero, la memoria debe de ser formada también. No todo cuanto se experimenta puede ser guardado en la memoria, pues, conviene en muchas ocasiones olvidar. El olvido permite dejar de lado ciertos aspectos para luego renovar las experiencias. Este es el carácter de apertura que tiene la formación. “La formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad” (Gadamer, 2002, p. 46).

Acceder a la generalidad es sinónimo de poseer sentido general o *sensus communis*. Este sentido común no surge de la racionalidad del hombre o de los procesos del método científico. Es más bien, un aspecto de la formación que emerge del contexto histórico y la tradición humanista. El *sensus communis* alude al sentido de lo que es adquirido en comunidad o de aquello que “proviene de la generalidad concreta que representa la comunidad de un grupo, de un pueblo, de una nación o del género humano en su conjunto” (Gadamer, 2002, p. 51). Por tal razón, la formación del *sensus communis* adquiere un papel importante dentro de la vida humana, pues en dicho aspecto se fundamenta lo justo y lo evidente. Cada vez que se acoge lo individual bajo lo general, se allana el camino hacia una actitud ética porque se intenta buscar lo correcto.

Al *sensus communis* es posible acceder gracias a la experiencia en una comunidad de vida. Se trata de buscar el sentido del bien común y de lo justo según los objetivos que se plantea dicha comunidad, o según sean dadas las circunstancias. En esta búsqueda se validan los saberes que el método científico avala y se valoran también las actuaciones humanas no desde la razón teórica, sino desde lo admitido por el conocimiento espiritual humanista. Es en este sentido que el *sensus communis* cobra relevancia y es admitido como una virtud social de la cual erige el sentido del bien común. Cabe aclarar, que no se trata de una relación empírica de los sentidos del hombre con su ámbito racional. De lo que se trata más bien, es del “fundamento de una filosofía moral que haga verdaderamente justicia a la vida de la sociedad” (Gadamer, 2002, p. 56). Ya que los sentidos humanos posibilitan la relación con los objetos, mientras que el *sensus communis* facilita la relación con las personas. Este sentido es fundamental en la formación de la sociedad moderna, porque no sólo desde la racionalidad se puede llegar a oír al otro. También, debe considerarse el amor a la comunidad que posee mayor fuerza que la propia razón para oír a los demás.

El *sensus communis* adquiere su fundamento en la vida humana y se relaciona “con tantas cosas que los hombres tienen a diario ante sus ojos, que mantiene unida a una sociedad entera” (Gadamer, 2002, p. 57). Sentido general que exige sensibilidad para perseguir lo correcto, no por parte de uno solo, sino de una virtud de la sociedad, generando así, un buen vivir “porque se está seguro de la existencia de una profunda solidaridad con el otro” (Gadamer, 2002, p. 55).

Es así, como estos aspectos de vinculación humana de amistad, solidaridad y *sensus communis* posibilitan que la convivencia entre individuos diversos sea llevadera. Estos aspectos exigen oír al otro para que se pueda dar una comprensión recíproca y disposición para lograr acceder a un acuerdo desde la generalidad. Dicha vinculación es viable gracias al lenguaje que posibilita la conversación entre interlocutores distintos.

### **3.2 Lenguaje y comprensión**

El lenguaje ha permitido que los seres humanos se diferencien como especie además de que permite la expresión de sus razonamientos. Pero también el lenguaje posibilita conocer la cosmovisión de los pueblos y su cultura. Cuando alguien se expresa a través del lenguaje, “se puede estudiar la esencia del hombre y su despliegue en la historia” (Gadamer, 2002, p. 147). Cada vez que el hombre piensa algo acerca del lenguaje este pensamiento queda inmerso dentro del lenguaje mismo, debido a que el lenguaje es utilizado para comunicarse dentro del mundo y sólo es posible pensar gracias a él. Éste no es considerado herramienta ni medio porque el lenguaje no se toma y se deja cuando se quiera, sino que todo el tiempo “el conocimiento de nosotros mismos y del mundo implica siempre el lenguaje” (Gadamer, 2002, p. 147). Cuando el ser humano va adquiriendo el habla a la vez accede al conocimiento de su entorno, de los otros y de sí, familiarizándose con ellos, porque “la verdad es que estamos tan íntimamente insertos en lenguaje como en el mundo” (Gadamer, 2002, p. 148). Por ello, todo pensamiento y conocimiento se encuentra mediado por la interpretación lingüística del mundo.

El lenguaje humano así como evidencia el conocimiento del mundo también es huella que trasciende más allá de nuestra finitud. Todo pensamiento es posible expresarlo a través del lenguaje, sobrepasando así la existencia del ser y la conciencia del individuo. Cuando el hombre habla no logra estar consciente de la utilización del lenguaje, aunque existen en algunos casos en que adquiere conciencia del mismo, como cuando revisa alguna palabra utilizada y su pronunciación, alejándose de la esencia de auto-olvido del lenguaje, debido a que “el lenguaje

real y efectivo desaparece detrás de lo que se dice en él” (Gadamer, 2002, p. 149). Esta característica del lenguaje se presenta porque el lenguaje tiene otro sentido y ese sentido consiste en sumergirse en lo oído o lo dicho. Una vez se enuncia algo, enunciamos lo dicho, el mundo y la tradición.

Además de la característica de auto-olvido del lenguaje, éste posee otra característica. La ausencia del yo. El lenguaje no le pertenece a un solo individuo sino que hace parte de la esfera del nosotros, pues quien habla, habla para otro o con el propósito de que el otro entienda lo emitido, porque quien habla y nadie le entiende, no habla en realidad. El lenguaje intenta vincular al otro de manera espiritual unificando al yo y al tú, convirtiéndose así en diálogo. La práctica dialógica es similar a la práctica del juego. Cuando se juega o se habla, se debe perder conciencia de estar haciéndolo para que en verdad el hombre se pueda arrojar dentro de las propias dinámicas del juego y del diálogo. Quienes hacen parte de estas prácticas necesitan dejarse llevar por ellas seriamente, de lo contrario, estas personas no sabrían jugar o dialogar en realidad, ya que, “la naturaleza del juego, consiste en estar impregnado de su espíritu y en impregnar al jugador, es estructuralmente afín a la naturaleza del diálogo, que es el lenguaje realizado” (Gadamer, 2002, p. 150). El diálogo depende de la dinámica propia que rige la conversación.

El último aspecto que resalta Gadamer del lenguaje, es su universalidad. Cada vez que se dice algo, se alude a algo. O sea que, “la capacidad de dicción avanza incansablemente con la universalidad de la razón” (Gadamer, 2002, p. 151). El diálogo posee un carácter infinito que supera al sujeto y que no termina nunca. A pesar de que una conversación se interrumpa porque los interlocutores emitieron todo lo que creyeron necesario o porque no hay más que decir, el diálogo guardará referencia de lo ya abordado, y en otro momento se reanudará. Lo mismo sucede con la pregunta, porque “el preguntar y el responder implican en realidad un diálogo interminable” (Gadamer, 2002, p. 151). Es así como el lenguaje aporta al ámbito de la convivencia y la comprensión entre diferentes a través de la búsqueda incansable de consenso.

La convivencia y el entendimiento interhumano son necesidades sociales y políticas en el mundo, dada las continuas tensiones que se presentan en el entorno. Por ejemplo, las naciones, los grupos sociales y las generaciones parecen fracasar por la carencia de un lenguaje común que agudizan las tensiones. Estas tensiones existen debido a la falta de comprensión. Comprender algo quiere decir, que aquello que se ha expresado en una determinada situación es percibido con

la razón que el otro lo dice. “Tales experiencias de comprensión presuponen siempre las dificultades del comprender, la perturbación del consenso” (Gadamer, 2002, p. 182). Pero, el interlocutor al que le resulta extraño o desorientador lo enunciado, encuentra también una posibilidad para comprender.

El esfuerzo de comprensión se origina, precisamente, cuando algo no encaja y desconcierta, pues el asombro de ello, permite que el conocimiento progrese. Es decir que, cada vez que se presenten obstáculos para la comprensión, se presentan también a la vez, la voluntad para comprender y superar los malentendidos. Es de esta manera que cada actor de una conversación le posibilita al lenguaje amplitud y universalidad. Gracias al lenguaje, la humanidad posee una orientación común de mundo, porque comunicarse no quiere decir hablar por hablar, sino que:

La verdadera realidad de la comunicación humana consiste en que el diálogo no impone la opinión de uno contra la de otro ni agrega la opinión de uno a la de otro a modo de suma. El diálogo transforma una y otra (Gadamer, 2002, p. 184-185).

Una vez que los interlocutores de un diálogo han transformado sus opiniones en interpretación común se deja de lado los disensos y se abre la vía para la solidaridad a través de la comprensión recíproca. La conversación entre unos y otros intenta romper las barreras de las opiniones personales para darle paso a la construcción social. Este presupuesto no se refiere a la conservación de una actitud armonizadora hacia el mundo social, sino que, se refiere a que sean superadas las críticas y se impugne lo ya establecido. Esto es, comprender nuestro mundo.

La conversación posibilita dicha comprensión y entendimiento, a la vez que supera ese tipo de dificultades. Al superar los obstáculos del lenguaje la comunicación alcanza su objetivo. Pero, existen ocasiones, en las que no es posible lograr este objetivo. Por ejemplo, Gadamer menciona que no es posible cuando se presenta la ruptura del consenso interhumano caracterizado por la neurosis. También, cuando existen enfrentamientos en las situaciones sociales con intereses. En estos casos, se debe insertar de nuevo en la comunidad del consenso a quienes padecen estas patologías. Es aquí donde la comprensión le exige al interlocutor corregir su falsa conciencia, “y fundamentar de nuevo un correcto entendimiento” (Gadamer, 2002, p. 186).

A pesar de que el lenguaje acarree consigo estas situaciones, son ellas mismas, las que permiten que sea renovado cada vez. De esta manera, nacen cada vez lenguajes nuevos o nuevos

modos de enunciados que surgen con los cambios de experiencias. A través del tiempo, se han presentados cambios en el lenguaje, aunque estos parezcan imperceptibles. Estos cambios lingüísticos han permitido mostrar las épocas, su esplendor o decadencia. Por ejemplo, el lenguaje en la política ha querido direccionar o controlar ideologías en la sociedad. Pero, si bien el lenguaje es algo común entre la humanidad, siempre persistirán sus transformaciones porque el lenguaje “es vivo, evolutivo y cambiante” (Gadamer, 2002, p. 188). Es por ello, que siempre queda algo más por decir en una conversación.

### **3.3 La capacidad para el diálogo**

El lenguaje se transforma de manera constante y asimismo surgen en él trastornos en el entendimiento. Para Gadamer, estos trastornos no facilitan una conversación y desarrollan la incapacidad para el diálogo. La conversación interhumana parece estarse perdiendo porque cada vez y con mayor frecuencia es utilizado el lenguaje científico-técnico especializado. Además, la las personas cada día está presentando conductas de aislamiento o autoenajenación en plena sociedad y de modo constante se evita proferir palabras hacia los otros. Aristóteles, consideró el lenguaje como un atributo propio de la humanidad, pero ese lenguaje, sólo puede lograr su objetivo de comunicación a través del diálogo. Cabe entonces, preguntarse, qué genera la incapacidad para el diálogo?

Esta incapacidad para el diálogo se refiere a no abrirse a escuchar a los demás y viceversa. Las conversaciones telefónicas, por ejemplo, hacen alusión al empobrecimiento comunicativo en el que nos encontramos. Por vía telefónica no es posible conocer la disposición del otro para responder realmente a la conversación porque se pierde la cercanía y escucha del otro, además de que una llamada llega a irrumpir de repente, generando malestar porque la mayoría de la veces no es una llamada esperada. Tampoco puede existir una aproximación en la que poco a poco se vean envueltos los actores en el diálogo y se genere una relación interminable entre interlocutores. Estas situaciones se presentan, gracias al avance tecnológico moderno. Todo aquello que se omite en una conversación telefónica, son elementos necesarios para llevar cabo un verdadero diálogo. Igualmente, el internet facilitó la información. Esta situación ha conducido a que sean abandonados los libros, el periódico, las revistas y la enseñanza, debilitando a la vez, los encuentros con los otros y la realización de las conversaciones. Pues, sólo el diálogo vivo, puede producir la pregunta y la respuesta, el decir y dejarse decir.

Además de la incapacidad para el diálogo, existen también otras formas de imposibilidad comunicativa. La carta fue un método de comunicación que exigía cierta dedicación y creación lingüística. Una vez contestada, se enviaba por medio de la correspondencia generando el juego de la conversación de pregunta y respuesta. Aunque ha perdido vigencia, lo que se escribe en algunas cartas que sobreviven, no requiere de creación, sensibilidad, ni esfuerzo de producción. En los seminarios de tipo filosófico universitario, también se ha presentado esta carencia comunicativa. Cuando un interlocutor lanza una apreciación para abrir el debate y el profesor se desborda en la conversación, más que en aclarar conceptos, se pierden en estos sucesos aspectos relevantes en un diálogo. Cuando dos actores intercambian ideas se encuentran, aparte de ellos, sus mundos, sus tradiciones. Y es en ese intercambio de mundo, donde se hace válido lo dicho. Es decir, que tal como lo planteó Platón, “la palabra sólo encuentra confirmación en la recepción y aprobación por el otro y que las conclusiones que no vayan acompañadas del pensamiento del otro pierden vigor argumentativo” (Gadamer, 2002, p. 205).

Por tales imposibilidades comunicativas la conversación es suprimida a la individualidad. Para superar dicha individualidad se requiere una conversación auténtica con el otro, oír sus críticas y aprobaciones, su comprensión y también sus malentendidos que evocan la razón. Gadamer define la conversación como “un proceso que se da entre dos personas y que, pese a su amplitud y su posible inconclusión, posee no obstante su propia unidad y armonía” (Gadamer, 2002, p. 206). Siempre, la conversación permanecerá entre nosotros dejando una huella, no porque haya traído a colación algo nuevo, sino, porque algo se encontró en el otro que no lo habíamos encontrado antes en la experiencia de mundo. Es por ello, que se puede decir, que aquello que mencionó el otro en la conversación queda y eso que queda logra transformarnos.

Sin embargo, el diálogo no siempre transforma a sus interlocutores. Por ejemplo, en la conversación pedagógica. La conversación entre maestro y estudiante es una de las más antiguas experiencias dialógicas. Quien enseña cree poseer la autoridad y la capacidad para hablar. Sin ello, al parecer no podría estar en su rol de maestro. Pero cuando éste lanza una pregunta como ejercicio pedagógico, no es que espere precisamente una respuesta, sino, la posibilidad para desvelarla. Situación que ha posibilitado una crisis académica y desarrolla la incapacidad para el diálogo por parte del profesor. Existen también situaciones en las que sí es posible llevar a cabo un auténtico diálogo. La conversación de negocios. A pesar de que esta se encuentra mediada por intereses económicos, existe una verdadera necesidad de oír la posición del otro. La negociación

requiere de intercambio, aproximación y equilibrio. Basta con analizar el talento que tienen los hombres de negocios y su capacidad para sobrellevar las exigencias del otro con la intención de llegar a un acuerdo, ya que “la condición decisiva es sin duda que sepa ver al otro como otro” (Gadamer, 2002, p. 208). De esta manera, los intereses del otro son sopesados con los intereses propios, aunque se deba auto-limitarse, para lograr que lleguen a convergir. En la situación de diálogo de la negociación se evidencia el objetivo verdadero de la conversación, el oír.

Otra situación de diálogo en la que es posible una conversación verdadera es en el diálogo de tipo terapéutico en la práctica del psicoanálisis. Cuando un paciente posee un trastorno patológico que le obliga a ensimismarse y perder contacto con los otros. El enfermo acude al doctor porque reconoce que no escucha a los otros, sino a sí mismo. Al entender que se encuentra apartado de la comunidad, comprende que se encuentra enfermo y que necesita ayuda profesional médica. La incapacidad para el diálogo como enfermedad, será tratada precisamente, con aquello de lo que carece. Es decir, el diálogo. Ese deseo de buscar ayuda por parte del paciente, alude a una confesión, la confesión de que no puede escuchar ni comunicarse con los otros. En este caso el psicoanalista no es un interlocutor cualquiera él es un experto que intenta abrir el inconsciente del paciente para que no se resista a dialogar con los demás.

Estas dos situaciones presentadas le devuelven al lenguaje su esencia, la de encontrarnos unos a otros en la conversación. En cambio, se presentan otras situaciones en la que se evidencia la incapacidad para el diálogo, pero en las que el interlocutor no admite dicha incapacidad como propia, sino que se la refiere al otro. Por ejemplo, cuando se menciona la frase: contigo no se pude hablar. En ella, un actor del diálogo le transmite al otro la impresión de que no es posible comprenderlo, traspalando su propia frustración hacia el otro. Pero, quien suele emitir ese tipo de consideraciones, es quien posee verdaderamente la incapacidad para el diálogo porque no se presta para el diálogo o no está dispuesto a abrirse a las opiniones del otro. Por ello, “la incapacidad para el diálogo es a la vez incapacidad de uno mismo” (Gadamer, 2002, p. 208).

La incapacidad para el diálogo conserva dos aspectos, según Gadamer. Uno objetivo y otro subjetivo. El aspecto objetivo proviene de no poseer un lenguaje común. No sólo este aspecto hace referencia a que los interlocutores no hablen un mismo idioma, sino que también alude a la degradación de la comunicación en el ámbito moderno. Con frecuencia, en las ciudades son diseñados los espacios individuales, con reproductores de sonido o imágenes. Este tipo de tecnología distrae a los sujetos de su contexto real y los transporta a un mundo virtual. Y,

el aspecto subjetivo se presenta cada vez que un sujeto no escucha. En muchas ocasiones se toma la decisión de no oír o escuchar mal, es incluso una condición humana natural. Reside en uno mismo el oír mal, o en casos de ansiedad, creer oír lo que se desea escuchar, debido a que se le brinda relevancia al escucharse a sí mismo. Es decir, “aquel cuyo oído está, por así decir, tan lleno de aliento que constantemente se infunde a sí mismo al seguir sus impulso e intereses, que no es capaz de oír al otro” (Gadamer, 2002, p. 209). Esta incapacidad hace parte de nuestra naturaleza. Pero, quien a pesar de ello, decide abrirse para oír al otro y dialogar, accede a “la verdadera humanidad del hombre” (Gadamer, 2002, p. 209).

Esta dificultad para dialogar puede ser superada. A pesar de que como especie no se escuche siempre, también como especie poseemos el carácter dialogal necesario para comunicarnos. Pero, persisten circunstancias sociales que no posibilitan el oír y desarrollar un lenguaje común. Aunque existe también la opción de sumergirse realmente en el lenguaje intercambiando ideas con otro y esperando una respuesta, eligiendo conversar y salir al paso de las distancias que impone la tecnología. De esta manera se logrará el entendimiento para adquirir un acuerdo, y a la vez, el acceso a un lenguaje común.

La incapacidad de diálogo carece de la capacidad de juicio. Cuando el hombre se inclina por perseguir lo justo y lo correcto, según sea acordado en una comunidad de diálogo, se emite un juicio. Es decir, que el *sensus communis* da viabilidad a que exista el juzgar y la capacidad de juicio. Esta capacidad permite que quien hace uso de ella, aplica lo que le ha dado la formación y lo que posee de conocimiento. Esta capacidad se ha definido en la historia “como una virtud espiritual fundamental” (Gadamer, 2002, p. 61) y no es posible que se pueda obtener de manera general. Sino que ésta debe darse una y otra vez, debido a que no contiene un principio como tal para su aplicación. Aunque esta capacidad de juicio posea una relación con el *sensus communis*, se distancia a la vez cuando cada persona emite su juicio. Lo juzgado no es aplicado sólo previamente, sino también al momento de aprehender algo y la apreciación de su congruencia. Para Kant, la capacidad de juicio refiere a una capacidad de tipo reflexiva. Esta capacidad se efectúa según el punto de vista de la finalidad. Quien posee la capacidad para juzgar, perseguirá lo correcto y lo justo, no sólo desde la generalidad, sino más bien, desde los puntos de vista sanos o correctos. Por ello, no todos emiten un sano juicio, por ejemplo cuando se intenta sacar ventaja del otro en la emisión de un juicio.

La capacidad de juicio es considerada, más que una actitud, una exigencia interhumana.



La humanidad tiene en su condición como especie el *sensus communis*, y con él, la capacidad de juicio. Por ello, es posible que se le exija a los otros “muestra de su sentido comunitario, de una auténtica solidaridad ética y ciudadana, lo que quiere decir tanto como que se le pueda atribuir la capacidad de juzgar sobre justo e injusto, y la preocupación por el provecho común” (Gadamer, 2002, p. 63).

Cabe destacar que la incapacidad de diálogo es una decisión personal. Cuando dos interlocutores que no manejan el mismo idioma logran entenderse a través de gestos y mínimas expresiones, sale a flote el acuerdo. Lo que parece faltar en nosotros es la disposición de apertura con el otro, disposición que nos posibilita alcanzar la comprensión, así poseamos distintas ideologías o tradiciones culturales.

### **3.4 Contribución a la comprensión del sentido de alimentación en la niñez indígena**

La comunidad indígena Nasa al revisar que los procesos de formación de la niñez indígena incluyen un plan de alimentación, desarrolló dentro de su propuesta de Educación Indígena Propia, el Proyecto *Luucx lecckwe*. En este texto las autoridades indígenas intentan proyectar una unidad de sentido comprensible de acuerdo con los referentes comunes de interpretación ganados, no sólo por su tradición cultural, sino también, por la apreciación de los actores del Estado por parte del ICBF. Es por ello, que esta propuesta puede ser desvelada desde la posibilidad de entendimiento del planteamiento de Gadamer. En consecuencia con ello, es posible afirmar que el plan *Lucx lexckwe* se crea como una alternativa a los programas alimenticios del Estado dentro del territorio indígena de Toribío, Cauca. Por una parte, dichos programas del Estado, realizan una minuta nutricional basada en estándares nacionales dentro de los cuales se entregan alimentos que cumplen con ciertas especificaciones nutricionales y proporcionales, y que además se encuentran certificados por el INVIMA<sup>17</sup>. Pero por otra, las instituciones que presten un servicio social en territorios indígenas, deben presentar propuestas con enfoque diferencial, pues la propuesta alimenticia del ICBF no contempla las prácticas alimenticias locales y culturales de los indígenas, por lo que no se satisface la efectiva realización de los derechos de la niñez.

---

<sup>17</sup> Instituto Nacional de Vigilancia de Medicamentos y Alimentos colombiano.

Para la construcción del programa *Luucx lecxkwe* se tomó como referencia la Sentencia T-201 de 2017. Esta Sentencia se expide como respuesta a los reclamos de las comunidades étnicas frente a los programas de alimentación que brinda el Estado en los que se afecta la cultura, la nutrición tradicional y los valores étnicos. En ella, se señala la demanda de las poblaciones étnicas y su derecho a lo convenido en el bloque de constitucionalidad de la OIT, el fundamento a la consulta previa, así como el reclamo a la protección constitucional de la diversidad étnica. Los representantes de las comunidades étnicas reclaman la consulta de políticas públicas en materia de alimentación y educación a menores de edad. Al respecto la corte menciona que:

Existe un deber de consulta de todas aquellas medidas que afecten derechos de comunidades étnicas, incluso, tratándose de programas dirigidos a niños indígenas. Sin embargo, cuando de los hechos del caso se concluya que existe una situación extrema, urgente que requiera el derecho a la consulta puede ser flexibilizado en aras de proteger el interés superior del menor; aspecto que debe ser analizado caso a caso. (Corte Constitucional de Colombia, 2017, Sentencia T-201.)

Quien interpone la demanda en contra del ICBF considera que la institución desconoció el derecho de las comunidades étnicas de la consulta previa para la implementación de los programas y medidas de alimentación para la niñez. También reclaman que el ICBF utiliza operadores externos que ofrecen alimentos no pertenecientes a la cultura. De esta manera, afectan los procesos de educación que ofrecen las comunidades, aludiendo a que es en la niñez donde se forjan los valores culturales y tradicionales. Por su parte, el ICBF estima que no es posible aplicar la consulta previa a los programas ofrecidos porque ello afecta el enfoque institucional, debido a que los programas son diseñados para su aplicación en el ámbito nacional.

Sobre este aspecto la Corte Constitucional consideró que todas las medidas que puedan afectar a las comunidades étnicas deben consultar a las mismas. La consulta previa aplica según “cual sea la naturaleza de la medida, el concepto clave para determinar la procedencia de la garantía es el criterio de afectación directa” (Corte Constitucional de Colombia, 2017, Sentencia T-201). A lo ya señalado, la Corte toma la Sentencia T 466 de 2016 como precedente jurídico. Esta sentencia abordó con anterioridad la reclamación de la aplicación de la consulta previa en los territorios y estimó que:

las autoridades estatales deberán tener un concepto de parte de las comunidades dentro del mes siguiente a la formulación de planes, programas, proyectos, y estrategias, y en caso de no llegarse a un acuerdo en este lapso, las respectivas autoridades, en coordinación con el ICBF, adoptarán

las medidas que consideren razonables y proporcionadas, respetando que en la medida de lo posible, dichos planes, programas y proyectos sean compatibles con los usos costumbres y tradiciones de las comunidades indígenas, teniendo siempre como objetivo fundamental, la realización del interés superior del menor de edad (Corte Constitucional de Colombia).

Según esta consideración de la Corte, los grupos étnicos ven vulnerados sus derechos porque el Estado no contempla las medidas alimentarias de la niñez indígena, es así como se considera que los programas del ICBF afectan la cosmovisión de las culturas y exponen a los niños al riesgo de cambiar sus costumbres e identidad, pues, “la relación entre la formación educativa, alimentaria, y otras, tienen una gran importancia no sólo en la construcción de una cultura diferenciada, sino también en el diálogo con la sociedad mayoritaria” (Corte Constitucional de Colombia, 2017, Sentencia T-201). Es entonces, relevante concertar con las comunidades la atención brindada a la niñez, y así en esta concertación, podrán expresar y sugerir las opciones que consideren como pueblos ancestrales para salvaguardar su cultura.

Por tales consideraciones, la Corte resuelve que: el ICBF debe iniciar el proceso de consulta previa con los representantes de la comunidad étnica afectada. Luego, deberán determinar las medidas necesarias para llevar a cabo el programa para la niñez siguiendo las recomendaciones culturales del territorio. Igualmente, deberá prevenir este tipo de situaciones, concertando primero con las comunidades de los territorios en que se lleven a cabo sus programas.

Acorde con los puntos de vista expuestos por los magistrados y respecto a la configuración de sentido de la alimentación para la niñez indígena, se puede afirmar que existe un esfuerzo de entendimiento por parte del Estado para renovar el sentido de ayuda alimentaria a las comunidades vulnerables, sin irrespetar sus tradiciones culturales.

Por su parte, el plan *Luucx lecxkwe* tiene como propósito fortalecer los saberes culturales indígenas Nasa. Una de las estrategias que se considera para cumplir con dicho objetivo es permear los espacios educativos formales con la cosmovisión indígena. Este tipo de educación abarca los aspectos culturales propios pero permite que éstos converjan con los saberes universales que deben adquirir todos los niños para que se desenvuelva dentro del territorio nacional.

Para la comunidad indígena Nasa, la educación en la niñez comienza desde el vientre, es por ello, que este plan incluye a las madres de la comunidad y a sus niños. En él, las madres realizan encuentros veredales, trabajan la huerta tul, para luego cosechar los alimentos. En este

proceso, a la par, está el niño indígena contemplando dichas prácticas que incluyen los saberes culturales ancestrales. Una vez recolectados los alimentos se preparan según las indicaciones del *thé wala* o médico tradicional y según las épocas del año, pero también se consideran los valores nutricionales que sugiere el ICBF. Los refrigerios que reciben las madres y sus niños, son producto de la misma preparación. No se aceptan productos empacados, ni procesados con químicos. Más bien, se incentiva el consumo de coladas de maíz, quinua, galletas realizadas con harina de coca, y arracacha frita como pasabocas. También se consume la torta de plátano, zanahoria y zapallo y para beber se ingiere chaguasgua, champus<sup>18</sup> y mazamorra con mexicano. Los niños participan de la elaboración de los alimentos y su posterior consumo a través del lenguaje común, es decir, del nasa *yuwe*, y de los rituales que se realicen en estas prácticas. De esta manera, la niñez indígena crece conociendo en su casa y en los hogares de cuidado y escuelas, las prácticas ancestrales del indígena dentro de su proceso de formación.

Los procesos de formación del plan *luucx leckwe* y las Sentencias que la Corte ha dictado, aportan a la comprensión entre interlocutores que provienen de una distinta tradición cultural. Estos procesos revisados desde las nociones gadamerianas contribuyen a renovar el sentido de la alimentación para la niñez colombiana. En la Sentencia T 201 de 2017 y en el plan *Luucx lecxkwe*, se puede observar la noción de tradición que emerge de los preceptos de los actores implicados en ella. Cada actor enuncia algo acerca del asunto de la alimentación basándose en sus prejuicios. Estos prejuicios salen a flote en la actualidad pero emergen de una tradición de tiempo pasado, demostrando así, que pueden ser renovados en el presente. Ambos actores, Estado y comunidades indígenas ponen en juego su saber común, la seguridad y autonomía alimentaria. Los pueblos indígenas que construyen el plan *Luucx lecxkwe* se arriesgan a colocar un asunto de conversación, bajo los saberes previos de la Carta Constitucional y que involucra al Estado como responsable de preservar las comunidades étnicas. Para Gadamer, los saberes previos que en este caso, emanan de la Constitución, posee una autoridad que ha sido avalada por ambos interlocutores, pues surge de la tradición a la que pertenecen y posibilita la adquisición de un lenguaje común.

En la Sentencia presentada, los magistrados están en disposición de escuchar a ambos

---

<sup>18</sup> Bebida a base de maíz

actores involucrados. La Corte, consideró los prejuicios que presentaron ambos interlocutores y presentó una posición intermedia que permite beneficiar a los dos participantes de la conversación. La corte señala en su sentencia, que el Estado, en este caso representado por el ICBF, deberá tener en cuenta a las comunidades étnicas y a sus líderes para que emitan consideraciones importantes para su cultura, en el aspecto alimentario para la niñez, y que las comunidades étnicas seguirán permitiendo que el ICBF opere en sus territorios para brindar el beneficio nutricional a los niños. Así, se actualiza y se logra ampliar el horizonte cultural de cada actor, en la que ellos mismos realizan un ejercicio político y construyen a su vez un nuevo sentido de alimentación que permite viabilizar la construcción colectiva de Estado y el plan *Luucx lecxkwe* y admite que converjan la seguridad alimentaria y los principios de la autonomía alimentaria para que se fusionen las posiciones de los interlocutores involucrados en la conversación.

Además, de revisar la conversación entre indígenas y Estado a la luz de las nociones de tradición, apertura y fusión de horizontes, es también necesario valorar los aspectos que aportan a la noción gadameriana de amistad y solidaridad. En esta noción se aprecia la disposición para oír. El oír permite conocer las necesidades del otro y responder al llamado de quien enuncia algo. Aunque, al intentar responderle al otro, se genera una gran responsabilidad del interlocutor. Este juego entre ambos actores, conforman, tanto comprensión recíproca, como unidad de sentido dentro del lenguaje. Dicha sensibilidad para oír, facilita la comprensión del otro y su cercanía, situación que permite que emerja la amistad y la solidaridad como muestra de la obligación con el otro. Estos procesos de comprensión son posibles hacia el otro, pero también hacia sí mismo, pues estando primero en la búsqueda del bien para sí, será posible oír las carencias y buscar el bienestar para los demás. El hombre, en esa búsqueda de bien, trata de formarse para salir de su plano individual y de su interés propio con el interés de sumergirse en la esfera comunitaria y general. Una vez que un actor se encuentra en la esfera general del *sensus communis*, valorará otros puntos de vista y se inclinará por lo justo y lo correcto. Por tales razones, se establece una comunidad de vida, de bien común, que valora las acciones humanas y no sólo aspectos racionales. Es allí donde emerge el objetivo del lenguaje, que es vincularnos. A través del lenguaje emitimos palabras para alguien, si esa no es la intención, no se está hablando verdaderamente, porque el lenguaje es válido sólo en comunidad cuando se intenta relacionar al yo con el tú de manera infinita, pues a pesar de que la conversación se dé por terminada, siempre

queda algo más del asunto, para retomarla luego.

Quien no se inscribe en estas dinámicas vinculantes del lenguaje no posee cierta capacidad para el diálogo. Si un actor no está dispuesto a oír al otro, tampoco es posible encontrar en los interlocutores un lenguaje común. Sin embargo, cuando se presentan estas situaciones existe la oportunidad para que se lleve a cabo un esfuerzo de comprensión y con él, la renovación del lenguaje. Así las cosas, los malentendidos pueden ser superados gracias a la solidaridad de oír al otro y de la responsabilidad de escuchar la palabra. Una vez hecho esto, ambos interlocutores son transformados en el lenguaje gracias a la intervención del otro, pues, descubren ambos una nueva situación de mundo. En este punto conviene mencionar que estos aspectos aportan a la convivencia y a la realización de entendimiento entre interlocutores distintos y con diferentes horizontes culturales. En nuestro caso, indígenas y Estado. Si se revisan estas concepciones gadamerianas antes de entablar un diálogo, dichos actores evitarían las constantes tensiones presentadas, porque se sumergirían en la plena comprensión y consecución del acuerdo.

## CONCLUSIÓN

A lo largo del presente trabajo de investigación se organizó una trama argumentativa con la intención de responder a la cuestión sobre cómo desde el planteamiento de Gadamer sobre diálogo se puede contribuir a la comprensión de realización de la propuesta de la seguridad alimentaria del Estado y la alternativa de la autonomía alimentaria de la niñez del pueblo Nasa. Se partió de la premisa según la cual el entendimiento entre actores que participan de visiones de mundo distintas y se mueven en diferentes horizontes culturales encuentra una posibilidad de justificación si se consideran ciertos elementos determinantes del planteamiento filosófico hermenéutico de Gadamer. Apoyados en este presupuesto efectuamos tres acciones que constituyen los capítulos de la tesis. En el primero, logramos mostrar algunos casos en los que se dejan ver las diferencias entre la concepción indígena y el punto de vista del Estado colombiano respecto a la forma como se entiende el desenvolvimiento de la vida. De ahí que hayamos reconstruido las tensiones entre estos dos actores bajo la mirada jurídica, pedagógica y antropológica. Igualmente presentamos la manera como cada actor entiende la alimentación de la niñez indígena, lo cual permitió evidenciar que las posiciones puestas en juego están determinadas por dos visiones culturales diferentes. Esta situación es la que ha generado una tensión política. Mientras el Estado ennoblece la concepción de la seguridad alimentaria a través del ICBF, la comunidad indígena Nasa valora las tradiciones ancestrales y el desarrollo de una autonomía alimentaria propia. El Estado admite que su función reside en garantizar la alimentación a los niños acorde con la política nacional de seguridad alimentaria, que consiste en entregar alimentos a las poblaciones vulnerables. Y la comunidad indígena consiente que su cometido esencial reside en promover prácticas propias de producción, selección, recolección y preparación de los alimentos para el consumo, privilegiando en la alimentación el aspecto espiritual. Independiente de las diferencias entre estas dos formas, la comunidad indígena Nasa considera que es posible hacer converger ambas concepciones mediante el proyecto *Luucx lecckwe*. Este proyecto se apoya en la necesidad de una atención diferencial por parte del Estado y aporta a la construcción de Estado gracias a la participación de múltiples actores. En el segundo capítulo presentamos algunas de las nociones que Gadamer propone para que se lleve a cabo un diálogo entre interlocutores con visiones de mundo distintas. Estas nociones son: tradición, apertura y fusión de horizontes. La dimensión histórica advierte que la comprensión

está determinada por los prejuicios culturales que hacen parte de la tradición enseñada y transmitida a través de las prácticas culturales de un pueblo, no obstante, los prejuicios pueden ser renovados de manera constante. La disposición de apertura refiere a la actitud de escucha de los actores de lo enunciado en la conversación, pues el otro tiene algo valioso que decir respecto a un asunto o en él existe un algo significativo que aún no existe en el otro interlocutor. Y la fusión de horizontes alude a la posibilidad que lo enunciado por ambos actores pueda configurar un lenguaje común o una unidad de sentido compartida devenida de un acuerdo donde convergen las pretensiones de ambos, pero que serán renovadas cada vez con la nueva unidad de sentido que se introduce en la conversación.

Y en el tercer capítulo identificamos tres nociones en Gadamer que complementan los conceptos previamente señalados: amistad y solidaridad, lenguaje y comprensión, y la disposición para el diálogo. Estas nociones son necesarias para llevar a cabo el entendimiento entre distintos interlocutores. Amistad y solidaridad enredan la disposición de oír y señalan la responsabilidad al emitir algo o el hacerse responsable de las consecuencias de lo que se dice en el diálogo, dado que cuando ambos interlocutores se inscriben en estas exigencias del lenguaje se puede dar la comprensión recíproca y el entendimiento solidario. Esta comprensión se facilita aún más si los actores se abstraen de su punto de vista propio y acceden a contemplar la generalidad del *sensus communis*, es decir, si los interlocutores escuchan el punto de vista del otro por fuera de órbita de sus propios intereses. Una vez inmerso el actor en la generalidad emerge en él un talante ético de amistad y solidaridad con el otro con el propósito de hallar lo justo y validar lo acordado como sentencia compartida: lo justo es la búsqueda del bienestar propio y de la comunidad. El vínculo con el otro y con la generalidad se realiza dentro de la esfera humana gracias a la cercanía que el otro nos posibilita. Sin embargo, el vínculo interhumano tiende a ser suprimido cuando el interlocutor no accede a formar parte de un lenguaje común y adquiere la incapacidad de diálogo. Esta incapacidad posee dos alternativas. Una alternativa negativa en la que el interlocutor se niega a hablar y escuchar a los otros. Y otra alternativa positiva en la que el diálogo no se frena, sino que más bien, exige al actor un esfuerzo para comprender y renovar el sentido de lo adquirido.

Estos esfuerzos descriptivos que realizamos y presentamos por medio de esos tres capítulos dejan ver elementos conceptuales que podrían contribuir en la comprensión de sentido de la alimentación de la niñez indígena en Colombia. Con respecto al modo como Gadamer



entiende la tradición podemos decir que contribuye a valorar los prejuicios culturales dentro de los cuales la humanidad o cualquier grupo humano ha sido formado. Según el caso colombiano los prejuicios culturales, la tradición jurídica y la Constitución política de 1991 permiten actuar para exigir el goce de los derechos, acceder a la participación política y la satisfacción del bienestar de la niñez indígena. Gracias al reconocimiento del papel que juega la tradición es posible revisar las sentencias jurídicas emitidas por la Corte, pues sirven para interpelar y renovar el sentido habitual de entender la alimentación dejando hablar los prejuicios dentro de los que se mueven las comunidades indígenas, así como también para integrar otras interpretaciones desde el saber escuchar el punto de vista del otro. El abrirse a otros puntos de vista es reconocer los límites que determinan cierto proyecto o cierta interpretación, límites que evidencian la finitud de toda experiencia de vida humana. En lo referido al Estado y el pueblo Nasa, podemos decir que ambos requieren de llevar a cabo la exigencia de abrirse a comprender las experiencias de mundo y reconocer el aporte que cada uno puede otorgar frente a la tarea de garantizar el bienestar de la niñez indígena. Desde la perspectiva gadameriana esta apertura del ICBF, como representante del Estado, posee un carácter moral pues valora al otro y se compromete con escuchar lo que el indígena pueda decir, considerándolo como valioso, aunque esta disposición debe darse de manera recíproca. Así, se erige la experiencia del diálogo en la construcción colectiva del saber a través de la revisión de la tradición del pasado y la actualización de las tradiciones en el presente, como ha sucedido en la construcción del plan *Luucx lecxkwe*.

Cabe resaltar aquí que esta propuesta de las comunidades indígenas y la aceptación del Estado, por parte del ICBF, para que se avalará el plan *Luucx lecxkwe* no es una tarea de comprensión realizada para siempre. Pues, la conformación de sentido no es absoluta sino que es un cometido permanente de la comprensión; conformación que está permeada de manera constante por nuevas preguntas y por nuevos actores que conversarán acerca del asunto, convirtiéndolo en un pretexto para dialogar con el otro. Estas consideraciones mencionadas viabilizan la experiencia de actualización tanto del indígena y sus prejuicios, como del Estado y sus representaciones tradicionales cimentadas en la idea del individuo aislado de su contexto sociocultural. La conformación de unidad de sentido o fusión de horizontes es una situación en la que hay reconocimiento a la alteridad y a la pluralidad de actores sociales que participan para conformar Estado. Ambos actores han mostrado disposición y esfuerzo de comprensión en la

conversación acerca del sentido de la alimentación. No permitieron que hablaran sus posiciones dogmáticas, por el contrario se mostraron abiertos a generar una nueva producción, sin abandonar sus tradiciones culturales. Esta experiencia de diálogo abierto ha permitido que en la comunidad indígena Nasa de Toribío, Cauca, sea viable la convergencia de la asistencia del ICBF y la cosmovisión ancestral Nasa. Esta conformación del plan *Luucx lecxkwe* queda abierta a la interpelación de nuevas voces con el propósito que se actualice cada vez que sea necesario.

En síntesis, en la medida en que los partícipes de una conversación adviertan de los límites de la manera familiar de entender la concreción del bienestar de la alimentación de la niñez, podrán acceder a la posibilidad de construir una concepción compartida que esté más allá de los intereses particulares. Así el conversar favorece la consolidación del Estado en sentido incluyente y pluralista, lo cual es urgente en contextos socioculturales en los que prevalece la multiplicidad de visiones comunes de mundo. En el poder hacer converger las diferentes valoraciones y experiencias de vida humana se fundamenta la realización de la vida como expresión libre y auténtica de los pueblos. Un ejemplo que podría servir para ilustrar lo anterior es la aceptación compartida entre Estado y pueblo Nasa en lo referido al proyecto de alimentación *Luucx lecxkwe*. Y es precisamente este el aporte que hace la hermenéutica gadameriana al asunto del diálogo entre diferentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballesteros, L. M. (2014). *Concepto 43 de 2014, Normativa y competencias de nutrición en Colombia*. Colombia. ICBF.
- Castillo, L. (2007). *Etnicidad y nación. El desafío de la diversidad en Colombia*. Colombia. Universidad del Valle.
- Cattogio, L. (2008). *El principio de indisponibilidad del lenguaje y la fusión de horizontes en la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. Ideas y valores, Vol. 57, (137). p. 117.*  
Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/1490>
- Cepeda, J. (2017). Corte Constitucional. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2017/t-201-17.htm>
- Comisión nacional de trabajo y concertación de la educación para los pueblos indígenas –CONTCEPI–. (2012). *Perfil del sistema educativo indígena propio –S.E.I.P.–*. Bogotá D.C. Organización nacional indígena de Colombia, O.N.I.C.
- Congreso De Colombia. (2017). Secretaría Senado. Recuperado de [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1861\\_2017.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1861_2017.html)
- Consejo Nacional de Política Económica Social, (2007). *Documento Conpes Social 109, Política Pública Nacional de Primera Infancia*. Bogotá: Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar DNP-DDS-SS.
- Constitución Política de Colombia (1991).
- Equipo Plan Ambiental Agropecuario Toribío. (2004). *Agricultura, cultura y autonomía alimentaria. Reflexionando sobre los cultivos transgénicos*. Cauca. Comunicaciones tercer milenio.
- Gadamer, H.-G. (2017), *Verdad y método I*, Madrid, España, Ediciones Sígueme.

\_\_\_\_\_ (2010), *Verdad y método II*, Salamanca, Ediciones Sígueme.

\_\_\_\_\_ (2002), *Acotaciones Hermenéuticas*, España, Editorial Trotta.

Gobierno Nacional, (2013). *Plan Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional (PNSAN) 2012-2019*. Colombia, Gobierno de Colombia.

Grondin, J. (2009). *El legado de la hermenéutica*. Cali, Colombia. Universidad del Valle programa editorial.

Gutierrez, A. (2007). *Caminando la Educación Propia. Elementos de reflexión para liberar la herencia de nuestros ancestros*. Cali, Colombia. Universidad del Valle programa editorial.

ICBF. (2016). Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. ICBF. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/> <http://www.icbf.gov.co/>

López, E., Hernández, L. (1984). Hacia una verdadera educación indígena. *Educación y cultura. Separata especial*. Colombia. FECODE.

Martinez, A. (1994). Corte Constitucional. Recuperado de [http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/c-058-94.htm/Sentencia No. C-058/94](http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/c-058-94.htm/Sentencia%20No.%20C-058/94)

Neufeld, L., Rubio, M., Pinzón, L., Tolentino, L. (2010). *Nutrición en Colombia: estrategia de país 2011-2014*. Colombia. Banco Interamericano de Desarrollo.

Proyecto Nasa. (2002). *El proceso educativo de los resguardos de Tacueyó, Toribío y San Francisco*. Cauca. Alcaldía de Toribío.

Sánchez, E. (1998). *Justicia y pueblos indígenas de Colombia*. Santafé de Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

SEIP. (2019). *Borrador del Decreto que establece los componentes del sistema educativo indígena propio*. Santafé de Bogotá, ONIC.

SHAQUIÑAN, Asociación de Cabildos y/o Autoridades Tradicionales del Nudo de los Pastos. (2015).

*Documento técnico Plan Binacional para el Fortalecimiento Cultural, Natural y Ambiental del*

*Nudo de los Pastos. Colombia, Ecuador. SHAQUIÑAN.*