

**EL NO ENTENDIMIENTO EN LA RELACIÓN EDUCATIVA: UNA APROXIMACIÓN
HERMENÉUTICA DESDE GADAMER, WIERCINSKI Y WALDENFELS**

JORGE ANDRES MARTINEZ SARASTY

CÓDIGO (201928399 - 3250)

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA
SANTIAGO DE CALI**

2025

**EL NO ENTENDIMIENTO EN LA RELACIÓN EDUCATIVA: UNA APROXIMACIÓN
HERMENÉUTICA DESDE GADAMER, WIERCINSKI Y WALDENFELS**

**TRABAJO DE GRADO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADO
EN FILOSOFÍA**

**PRESENTADO POR:
JORGE ANDRES MARTINEZ SARASTY**

**DIRECTOR DE MONOGRAFÍA
JHON ALEXANDER GIRALDO CHAVARRIAGA**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA
SANTIAGO DE CALI**

2025

The highest vocation of a teacher is to awaken the consciousness of being able to be somebody, in the students, and to do that can help the students to engage with somebody whom they can recognize as a partner in a conversation. Further, it encompasses the recognition of oneself in the Other, which opens up in a conversation. Thus, the awakening to this realization that we are able being is the main task of education and also its greatest achievement. [...] Education becomes an engagement toward overcoming the dichotomy of learning/teaching, toward mutual learning, within a hermeneutic horizon of sharing life.

Andrzej Wierciński. *Phronetic education to integrity: Capability, courage, and passion for thinking*.¹ [Educación Fonética para la Integridad. Capacidad, Coraje y Pasión por el Pensamiento]. *Phainomena*, 28 (110–111). (2019, p. 7).

¹ La vocación más elevada de un profesor es despertar la conciencia de poder ser alguien, en los alumnos, y hacerlo puede ayudar a los alumnos a comprometerse con alguien a quien puedan reconocer como interlocutor en una conversación. Además, abarca el reconocimiento de uno mismo en el Otro, que se abre en una conversación. Así pues, el despertar esta comprensión de que somos seres capaces es la principal tarea de la educación y también su mayor logro. [...] La educación se convierte en un compromiso hacia la superación de la dicotomía aprender/enseñar, hacia el aprendizaje mutuo, dentro de un horizonte hermenéutico de compartir la vida.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I.....	10
LA PALABRA QUE FORMA: EL DIÁLOGO COMO EXPERIENCIA FORMATIVA Y DE COMPREENSIÓN EN GADAMER.....	10
1.1 LA FORMACIÓN Y LOS PREJUICIOS COMO ENGRANAJES DE LA COMPREENSIÓN EN GADAMER.....	11
1.2 SENSUS COMMUNIS Y CAPACIDAD DE JUICIO	17
1.2.1 SENSUS COMMUNIS	17
1.2.2 CAPACIDAD DE JUICIO	19
1.3 EL SENTIDO DE LA CONVERSACIÓN Y LA APERTURA DIALÓGICA EN GADAMER ...	22
CAPÍTULO 2.....	30
LA IRRUPCIÓN DE LA ALTERIDAD COMO POSIBILIDAD DE UNA NUEVA ENSEÑANZA: LA ATENCIÓN Y LA ALTERIDAD COMO GESTOS FORMATIVOS	30
2.1 LA VULNERABILIDAD COMO POSIBILIDAD EDUCATIVA: FORMACIÓN, COMPREENSIÓN Y HOSPITALIDAD DEL SENTIDO	31
2.2 EN EL UMBRAL DE LO INESPERADO: ATENCIÓN, EXTRAÑEZA Y FORMACIÓN COMO EXPERIENCIA COMPARTIDA	37
CAPÍTULO 3.....	45
HABITAR EL NO ENTENDIMIENTO: DIÁLOGO, ALTERIDAD Y APRENDIZAJE MUTUO .	45
3.1 EL NO ENTENDIMIENTO EN LA RELACIÓN PROFESOR-ESTUDIANTE: MÁS ALLÁ DE UN DÉFICIT COMUNICATIVO	46
3.2 ATENCIÓN, ALTERIDAD Y VULNERABILIDAD: ASPECTOS CLAVES PARA HABITAR EL NO ENTENDIMIENTO	50
CONCLUSIÓN	57
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60

Agradecimientos

He de aprovechar este espacio para dar lugar a los pilares que permitieron que este proceso llegase de manera satisfactoria a su conclusión y posible desarrollo futuro. A mis señores padres y hermanos, no me alcanzaría mi desenvolvimiento en el lenguaje para dar cuenta y gratitud de lo que ellos han constituido y posibilitado en mí; una gran parte de mi ser a sido fruto de aquel acompañamiento gentil y fraternal que siempre les ha caracterizado. A mi pareja, Ginna², que sin su compañía, afecto y consejos no sería el que soy, ni este proceso formativo hubiese tomado el camino que ya se ha transitado. Al maestro Jhon Alexander, quien surtió el papel recatado pero imprescindible del maestro que tanto se menciona en este escrito. Así mismo, a todos aquellos amigos, compañeros de la carrera e incluso acompañantes de otras disciplinas que en el devenir de la conversación han dejado en este proceso formativo un aporte significativo. También he de agradecer a todos aquellos que me acompañaron pero ya no se encuentran en este plano terrenal existencial³, a mis abuelos, los cuáles sentaron las bases de un amor gentil y fraterno, no solo en la constitución como personas de mis padres, sino en su relación con mi persona. En general, agradezco a todos aquellos que han contribuido de manera directa e indirecta en la culminación de este proceso formativo y trabajo monográfico.

² *Cocolilo* ♥

³ *Toby, Tito, Chiky, Copito, Luna & Coco* ♥

RESUMEN

La monografía “El no entendimiento en la relación educativa: una aproximación hermenéutica desde Gadamer, Wierciński y Waldenfels” propone comprender el no entendimiento entre docente y estudiante no como un fracaso comunicativo, sino como una posibilidad formativa, ética y hermenéutica dentro del proceso educativo. A partir de la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer, se aborda la formación como una experiencia dialógica donde los prejuicios, el *sensus communis* y la conversación son condiciones del comprender; desde Andrzej Wierciński, se enfatiza la vulnerabilidad compartida y la educación como acontecimiento en el que maestro y alumno se transforman mutuamente; y con Bernhard Waldenfels, se incorpora la noción de atención y extrañeza como apertura ante lo inesperado que irrumpe en toda experiencia formativa. En diálogo, estos tres autores permiten concebir la educación como un territorio de encuentro y hospitalidad del sentido, donde el disenso y la alteridad enriquecen la comprensión y posibilitan una relación pedagógica más humana, sensible y reflexiva.

Palabras clave: No-Entendimiento, Hermenéutica, Alteridad, Vulnerabilidad, Atención

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el entendimiento mutuo en el ámbito educativo es una de las condiciones para que el proceso formativo se lleve a cabo de forma dialógica. El educar y educarse representa el encontrarse inmerso en una interacción dialógica en la que los involucrados proyectan distintas formas de comprender el mundo cimentadas en saberes provenientes de diferentes visiones de mundo. La interacción dialógica hace posible ampliar el horizonte en el que no se había integrado saberes ajenos a los familiares. Sin embargo, en la interacción educativa se refleja un problema asociado con el no entendimiento entre el profesor y el estudiante respecto al proceso educativo. Mientras que en el educador existe un cúmulo de pre-comprensiones académicas y normativas que determinan su facultad de enseñar, en el estudiante existe un esquema de prejuicios afines con sus experiencias y necesidades inmediatas o maneras de desear. En efecto, la relación entre profesor-estudiante pone en relieve un disenso que da la posibilidad de brindar un acuerdo en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, un ejemplo que permite ilustrar este problema es el caso de la falta de entendimiento entre profesores y estudiantes en una clase de educación media. Mientras el docente dispone de referentes teóricos y metodológicos específicos, los estudiantes se aproximan con saberes cotidianos y con intereses ligados a su propio contexto social y cultural. Esta distancia genera un desfase que dificulta el diálogo formativo entre ambos, pues cada parte se mueve en marcos conceptuales y experienciales diferentes. Una de las expresiones más visibles de esta dificultad reside en el uso de códigos lingüísticos cuyas cargas proposicionales son

completamente distintas, haciendo que el mismo término o la misma pregunta puedan suscitar comprensiones dispares entre los participantes del proceso educativo.

De este modo, se trata de ejemplos que pueden ser puestos en diálogo no solo con la comprensión que ofrece Gadamer sobre la formación como proceso dialógico entre interlocutores con horizontes de comprensión distintos, sino también con las perspectivas de Wierciński y Waldenfels, quienes profundizan en la dimensión ética y fenomenológica de este encuentro. Para Gadamer, la formación implica configurarse con el otro a través del lenguaje, en un diálogo que demanda a los participantes ejercicios constantes de comprensión e interpretación del sentido que se despliega entre ellos. Por su parte, Wierciński subraya la vulnerabilidad compartida que este proceso conlleva, mientras que Waldenfels destaca cómo lo extraño irrumpe en el diálogo, obligando a abrirse a lo que no se controla ni se anticipa, enriqueciendo así la experiencia formativa.

Acorde con esta perspectiva y en línea con el problema señalado, surge la siguiente pregunta orientadora de la presente monografía de grado: *¿Cómo desde el planteamiento filosófico de Gadamer, Wierciński & Waldenfels sobre formación, atención y vulnerabilidad se puede contribuir a la comprensión de la relación de entendimiento docente-estudiante en el proceso formativo en la educación media?* Para responder a esta cuestión, en primer lugar, se expone el modo en como Gadamer entiende la formación y el diálogo, destacando su carácter hermenéutico y su potencia transformadora. En segundo lugar, se presenta las perspectivas de Wierciński y Waldenfels, quienes enriquecen la problemática del entendimiento en el proceso formativo al introducir categorías como la atención, la alteridad y la irrupción de lo extraño, mostrando el encuentro educativo como un espacio de vulnerabilidad compartida. En tercer lugar, este capítulo se busca poner en diálogo esas elaboraciones teóricas con la problemática concreta del no

entendimiento entre profesor y estudiante, para finalmente considerar cómo la atención ética, la apertura a la diferencia y el cuidado del sentido pueden resignificar esta tensión, convirtiéndola en un espacio propicio para el aprendizaje mutuo.

Formación y conversación son engranajes esenciales dentro del entramado teórico de la hermenéutica de Gadamer, la formación exige a los involucrados en una conversación realizar el ejercicio de comprensión e interpretación del sentido de lo proyectado en el diálogo. La lógica de la pregunta y la respuesta en torno al diálogo refiere al proceso de entendimiento mutuo entre hablantes ubicados en horizontes de comprensión diferentes. De ahí que la formación en Gadamer y la educación institucionalizada en Colombia presuponen disenso que demanda a las partes consenso respecto a la cuestión que orienta el diálogo interhumano, es decir, ponerse de acuerdo en la cosa que sirve de regulación en el proceso formativo.

A este bagaje teórico hermenéutico se suman las perspectivas de Wierciński y Waldenfels, cuyas elaboraciones permiten profundizar en el sentido mismo de la formación y el encuentro educativo. En Wierciński, la educación se comprende como un acontecimiento que involucra la vulnerabilidad compartida entre docente y estudiante, donde ambos quedan expuestos en un proceso que los puede desbordar, subrayando así la dimensión existencial y ética del diálogo. Por su parte, Waldenfels aporta la noción de lo extraño como aquello que irrumpe sin previo aviso, desestabilizando los esquemas habituales y exigiendo una atención renovada para acoger lo que aún no se comprende del todo. En conjunto, estos planteamientos amplían la mirada más allá del mero acuerdo o consenso, mostrando como la formación implica también aprender a sostener el disenso, la incertidumbre y la alteridad que se presentan en el proceso mismo de comprender lo diferente.

Esta manera de admitir el disenso, la vulnerabilidad y lo extraño en la formación parece encontrar su correlato en situaciones escolares en las que se deja ver una tensión entre el docente y los estudiantes. Tal como fue descrito con anterioridad, la visión del docente se suele cimentar en saberes asociados a ciertas disciplinas y la visión del estudiantado suele estar en prejuicios propios de su contexto sociocultural, situación la cual genera no entendimiento en torno a una formación pluralista y democrática. En otras palabras, existe una relación educativa en la que se ponen en juego diferentes significaciones conceptuales, diversos modos de vivir socialmente, múltiples intereses que no favorecen una interacción formativa de talante dialógica en el aula de clase. Este es el problema en el que se inscribe la presente monografía de grado y que se puede describir de la siguiente manera: No entendimiento entre docentes y estudiantes.

En línea con los elementos que constituyen los planteamientos de los tres autores mencionados anteriormente sobre formación, diálogo, atención y vulnerabilidad, vale decir que el enfoque metodológico de la presente monografía es de carácter cualitativo. Lo que se pretende con este trabajo monográfico es realizar una relación interpretativa entre las nociones de *formación*, *diálogo*, *vulnerabilidad*, *atención* de Gadamer, Wierciński & Waldenfels con respecto a las interacciones presentes en el proceso formativo en la educación media, específicamente en la relación profesor-estudiante. En precisión, este trabajo busca abordar la fricción de entendimiento entre los partícipes del proceso formativo institucional, comprenderlo y así mismo, posibilitar el camino a futuras prácticas que logren atenuar dicha situación de no entendimiento.

Por último, vale señalar que el tipo de investigación que se llevará a cabo es descriptivo-interpretativo. Descriptivo porque se busca mostrar los elementos conceptuales presentes en la propuesta de Gadamer, Wierciński y Waldenfels sobre *formación*, *conversación*, *la atención*, *la alteridad* y *la irrupción de lo extraño*, mostrando el encuentro educativo como un espacio de

vulnerabilidad compartida. Interpretativo debido a que se analizará las posibles aplicaciones que tienen estas tres teorías sobre la práctica educativa, especialmente sobre la finalidad de la educación como actividad formativa de seres íntegros y competentes lo cual requiere la cooperación conversacional e interpretativa entre formador y formado. El método que se utilizará será de tipo investigación documental, además, se empleará un proceso de recopilación de documentos, artículos y contenido relacionado al tema en cuestión.

CAPÍTULO I

LA PALABRA QUE FORMA: EL DIÁLOGO COMO EXPERIENCIA FORMATIVA Y DE COMPRENSIÓN EN GADAMER

Cuando se encuentran dos personas y cambian impresiones, hay en cierto modo dos mundos, dos visiones de mundo y dos forjadores de mundo se confrontan [...] Por eso la conversación con el otro, sus objeciones o su aprobación, su comprensión y también sus malentendidos son una especie de ampliación de nuestra individualidad y una piedra de toque del posible acuerdo al que la razón nos invita

Hans-Georg Gadamer – *Verdad & Método II* [La incapacidad del diálogo] (1998)⁴

Para adentrarnos respecto al problema del entendimiento interhumano en el proceso enseñanza-aprendizaje es clave comprender el significado que está a la base de la noción de formación en Gadamer. Este pensador define la formación como un darse forma en relación con el otro diferente, siempre determinado por el cúmulo de saberes en los que participan los involucrados del proceso educativo. Educar es educarse en plena relación de entendimiento interhumano. Este concepto nos permitirá explicar el proceso de conversación como experiencia hermenéutica en la que los interlocutores participan mediados por la apertura hacia la alteridad y el reconocimiento de la estructura lógica del preguntar y el responder. La experiencia de la comprensión presupone apertura en la relación entre tú y el yo entendida como negatividad, consciencia de la finitud y formas de expresión lingüística distintas. Reconocer la experiencia en ese sentido posibilita una

⁴ Gadamer [1998] *Verdad & Método II*. Pg. [205-206]

interacción dialógica entre docente y estudiante orientada bajo la estructura del preguntar y responder. Para hacer comprensible este planteamiento en primer lugar, se explica el concepto de formación y, en segundo lugar, se expone el modo como Gadamer concibe la noción de conversación.

1.1 LA FORMACIÓN Y LOS PREJUICIOS COMO ENGRANAJES DE LA COMPRENSIÓN EN GADAMER

Antes de atender el concepto de formación gadameriano se debe reconocer el recorrido genealógico que este autor realiza en torno a dicho concepto. En un principio se nos da a entender que la “*formación*” es aquello que hace perceptible el profundo cambio espiritual del ser humano en relación con su entorno. Para dar cuenta del desarrolló histórico de dicho concepto, Gadamer aborda tres pensadores: Kant y Hegel en primer lugar adoptan una perspectiva del concepto más herderiana, tomando la formación como “algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura y designa el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 1999, p. 15). Por un lado, Kant no emplea directamente el término formación, sin embargo, este describe en sus escritos una cultura de la capacidad en la cual el individuo debe de cultivar sus propios talentos a modo de obligación consigo mismo. Hegel, por el otro, si emplease el término formación al recoger y aprehender las ideas kantianas sobre la cultura de las capacidades y aquellas obligaciones para consigo mismo.

El tercer pensador que Gadamer resalta es W. von Humboldt, que resalta la diferenciación que existe entre “cultura” y “formación” distanciándose así de los dos filósofos mencionados anteriormente. Según Humboldt aquel concepto alude “a algo más elevado e interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter” (Gadamer, 1999, p 15). De acuerdo

con esto, se puede diferenciar que la cultura es aquello que concierne al desarrollo de las capacidades y facultades del ser humano tal como lo mencionaba Kant, pero la formación alude a algo más excelso o superior, en la que no se busca un fin externo al mismo devenir de la formación, sino que es un proceso donde todo se guarda y se renueva en el proceso mismo de formación. Tal como es descrito en el siguiente apartado:

La traspolación es aquí particularmente parcial, porque el resultado de la formación no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión. Gadamer retoma estas diferentes nociones sobre el concepto de formación para resaltar su característica esencial, formación es un proceso o progresión donde todo se incorpora y se integra, nada desaparece, sino que se guarda. (Gadamer, 1999, p. 16).

El autor dirá que Hegel es aquel pensador que ha desarrollado con mayor agudeza dicho concepto, de este se toman tres ideas cruciales para dicho concepto, la formación como condición de existencia, la formación práctica y la formación teórica. Respecto a la primera idea, Hegel describe al ser humano en su característica de ruptura de lo inmediato y natural hacia la generalidad de la formación, es decir, la condición de existencia del género humano recae en la posibilidad de abstracción y ascenso a la generalidad de un asunto en ruptura con sus deseos particulares, Hegel lo describiría como “El que se abandona a la particularidad es «inculto»: el que cede a una ira ciega sin consideración ni medida [...] no es capaz de apartar su atención de sí mismo y dirigirla a una generalidad” (1999, p. 16). En este sentido, la formación es para Hegel una tarea intrínsecamente humana, de la cual se requiere del sacrificio de la particularidad para posibilitar “libertad respecto al objeto del mismo y libertad para su objetividad” (Gadamer, 1999, p. 16).

De acuerdo a la anterior definición, se podrán retomar las otras dos ideas que Gadamer rescata de Hegel. La formación práctica alude a este sacrificio de la particularidad como proceso mediante el cual se logrará la abstracción/ascenso a la generalidad. Para ello se hace uso de la ejemplificación de esta idea por medio del trabajo, según este pensador mediante la realización de unas actividades o quehaceres ajenos al interés propio es lo que permite la apropiación y reconocimiento del otro y el sí en lo extraño. En términos de Hegel el trabajo es aquel límite que inhibe los deseos y que posibilita aquella autorregulación que posibilita reconocer esa actividad extraña a modo de profesión propia, por tanto, la esencia del trabajo no es consumir la cosa, sino formarla (1999, p. 16). La formación práctica constituye lo ganado conforme se adquiere propiedad sobre sí mismo, en la medida que se suspende la inmediatez natural del ser humano se adquiere la posibilidad de reconocer la generalidad por sobre la individualidad y reconocer lo extraño no como una barrera, sino como un reconocimiento de sí mismo en lo diferente.

De igual modo, la formación teórica al igual que la práctica parece albergar cierto tipo de enajenación del sí mismo en aras de un reconocimiento por la generalidad, sin embargo, esta consiste en una enajenación no necesariamente inmediata o directa del individuo, sino como la apropiación de aquella base lingüística y cultural que nos subyace como individuos. Para Hegel la formación teórica es ganar dominio sobre la tradición que nos es representada por medio del lenguaje, el pensamiento, la memoria y el recuerdo. Adquirir conocimiento teórico o formarse de manera teórica implica, dice Gadamer retomando a Hegel, “en aprender a aceptar la validez de otras cosas también, y en encontrar puntos de vista generales para aprehender la cosa, «lo objetivo en su libertad», sin interés ni provecho propio” (Gadamer, 1999, p. 17). De este modo, ambas formaciones convergen en la necesidad o caracterización de la apropiación de lo extraño,

superando las barreras que la individualidad supone y retornando de lo extraño un conocimiento que le permita al ser humano reflejarse en lo diferente. Tal como lo dice el siguiente fragmento:

La esencia general del espíritu es 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 [...] es mera continuación de un proceso formativo que empieza mucho antes [...] ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en lenguaje y costumbres (1999, p.17)

Es hasta este punto en donde Gadamer coincide con Hegel, sin embargo, se distancia de la objetividad que Hegel pretende darle a la ascensión del espíritu respecto a su naturalidad, según Hegel, la formación en torno a lo extraño tiene una finalidad última, el cual es el desarrollo absoluto del espíritu, esta idea de formación acabada pretende dar cuenta de aquella reconciliación con todo el conocimiento práctico y teórico que acaece en el devenir histórico del ser humano. Contrario a esto, Gadamer sostendría otra perspectiva respecto a la finalidad de la formación, la formación es un proceso inacabable y que se encuentra en constante progresión o cambio, lo que se ha logrado decir sobre el devenir histórico del hombre no contiene en sí mismo un carácter de finitud, sino que este puede ser comprendido de diversas maneras, posibilitando así el ensanchamiento y la caracterización de infinitud de la formación.

De acuerdo a este distanciamiento, Gadamer tomará los aportes de Von Helmholtz con el propósito de dar mayor fuerza a la idea de formación que subyacen a las ciencias del espíritu. Según Helmholtz, las ciencias del espíritu poseen un estilo de operar que se caracteriza por poseer *sensibilidad y tacto artístico*. Por sensibilidad y tacto artístico se debe entender como la capacidad de percibir situaciones y actuar acorde a esas circunstancias aun cuando no tengamos la familiaridad con estas o no se tenga algún tipo de saber derivado de principios generales, es decir,

aquello que Helmholtz menciona aquí no solo yace en la capacidad de prudencia respecto al acercamiento ha determinado contexto histórico o situación en particular, sino que refiere a una manera de ser. El espectro artístico/estético que se le atribuye a este tacto es la posibilidad de distinción entre lo bueno de lo malo, lo bello de lo feo y en su medida, lo que podría ser posible o imposible en determinado contexto histórico.⁵

De igual modo, se hace mención de otro aspecto importante en estas características de las ciencias del espíritu, el concepto de memoria se encuentra estrechamente enlazado con los descritos anteriormente. Según Gadamer, aquel tacto o sensibilidad no se comprende del todo si no se le adiciona la memoria desde una perspectiva distinta a la que comúnmente posee la psicología de las capacidades. La memoria entendida como elemento constituyente de la formación e historicidad del hombre da cuenta de la posibilidad de retener, olvidar y recordar experiencias, desde un nivel inmediato o individual, hasta la capacidad de remembranza y abstracción de la tradición que se hereda en el devenir humano.

En pocas palabras, la memoria no es únicamente una facultad psicológica, sino que es un elemento constitutivo de la historia del hombre, por medio de la capacidad de recordar y olvidar es que se abre la posibilidad de observar lo ya vivido desde otro punto de vista, de lograr dar cuenta de cosas que no se habían comprendido con anterioridad, logrando así ensanchar el entendimiento de lo ya sucedido y lo que está aconteciendo.

De acuerdo con la facultad de la memoria, Gadamer elabora una defensa a la noción de prejuicios, describiendo esta característica humana como condición para la comprensión misma. En dicha defensa este arremete contra la concepción ilustrada del concepto de “prejuicio”, para

⁵ Esto alude al ejemplo que Gadamer sustrae de Helmholtz, la mejor ilustración de dicho tacto artístico es en la labor del historiador o del filólogo, los cuales se encuentran inmersos en diversas experiencias que pueden influir su obrar práctico pero sin que esto obnuble la característica artística que requiere su labor.

este pensador aquellas pre-comprensiones no son deformaciones del conocimiento o una forma de abstraerse de la verdad, sino que las concibe como la fundamentación de la posibilidad de comprensión y percibir experiencias de mundo, es decir, los prejuicios son aquel engranaje que nos permite adquirir conciencia antes de cualquier ejercicio de interpretación, son aquel suelo de conocimiento heredado que nos permite relacionarnos con lo diferente y de ese modo llevar lo extraño a un horizonte de familiaridad.

Por tanto, tanto para las ciencias del espíritu como para Gadamer los prejuicios no son la enajenación de la verdad y algo que debe de ser anulado en cuanto se busque la verdad. Sino que debe de ser el punto de partida para una verdadera comprensión de aquello que no es familiar, la comprensión de la tradición abre las puertas de aprehender aquello que suscita un interés investigativo o reflexivo. Los prejuicios son aquella interpelación de la tradición en cuanto se les presenta algo que es nuevo o poco familiar, esta forma de interpelar posibilita un horizonte de dialogo donde lo ya sabido y lo extraño discutan un asunto desde distintos puntos de vista. Tal como dice Gadamer (1999, p. 350), “En nuestro comportamiento respecto al pasado, que estamos confirmando constantemente, la actitud real no es la distancia, ni libertad respecto a lo transmitido. Por el contrario, nos encontramos siempre en tradiciones.

En síntesis, Gadamer realiza este recorrido histórico sobre dicho concepto para dar cuenta como la formación no debe de ser entendida como un mero cultivo de las capacidades prácticas del ser humano. La formación, desde las ciencias del espíritu, refleja la esencia del espíritu humano de lograr dar y darse forma conforme su devenir le acontece. Este formar y formarse comprende el abstraerse por sobre sí mismo y lograr tener el tacto que requiere el reconocimiento de lo diferente. Tal como lo describe Gadamer, “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 hacía la generalidad” (1999, p. 19).

1.2 SENSUS COMMUNIS Y CAPACIDAD DE JUICIO

Ya expuesto el concepto de formación, también es preciso resaltar el sentido comunitario (*Sensus Communis*) y la capacidad del juicio, dado que esto se encuentra estrechamente relacionado con aquel presupuesto ético que subyace en la idea de formación y comprensión hermenéutica de Gadamer. Este concepto de sentido comunitario remite al principio ético de atender al otro y escuchar lo diferente como miembros de una comunidad de vida compartida, además, la capacidad de juicio se centra en el reconocimiento y valorización del punto de vista proyectado por el otro. Ambos puntos convergen en el compromiso ético y moral de reconocer al otro como alguien que tiene una opinión valiosa por preferir en determinado asunto o experiencia de vida humana.

1.2.1 SENSUS COMMUNIS

Gadamer realiza un recorrido histórico por el concepto de sentido comunitario para dar cuenta de la diferencia entre las ciencias del espíritu y las ciencias naturales con su característica esencialmente racionalista metodológica. El principal pensador que es mencionado es Vico con su escrito *De nostri temporis studiorum ratione* donde dicho autor pretende esbozar su defensa humanista sobre la racionalización científica, Vico en palabra de Gadamer, dirá que lo que orienta la voluntad humana no es la generalidad abstracta de la razón, sino la generalidad concreta que representa la comunidad de un grupo, de una noción o del género humano en su conjunto (Gadamer, 1999, p. 20 - 21), por tanto, la conformación del sentido comunitario no sería fruto de

un método lógico, exacto, sino que este se desarrolla de forma continua en el transcurso de la vida humana y su infinita variedad. Siguiendo el rastreo histórico que Gadamer identifica en Vico, este da cuenta de la reavivación del antiguo debate entre el saber práctico (*phrónesis*) y saber técnico (*sophia*), mediante el cual se privilegia la verosimilitud⁶ que proporciona el saber práctico.

A propósito de esto, Vico se remite a los antiguos, y especialmente a Aristóteles, para resaltar que el sentido común no es solamente contingencia en el devenir humano, también es una virtud respecto al “acoger y dominar éticamente una situación concreta requiere subsumir lo dado bajo lo general, esto es, bajo el objetivo que se persigue: que se produzca lo correcto” (Gadamer, 1999, p. 21). El sentido comunitario es definido como el poder manejar éticamente una situación particular teniendo en cuenta la generalidad, más aún si esto deviene a través de la comunidad de vida, por tanto, el *sensus communis* que Vico plantea, y que Gadamer resalta en su obra, da cuenta de una predisposición humana del ser ético y de las costumbres que se construyen en la vida comunitaria del ser humano.

Más adelante, es mencionado otro pensador del siglo XVIII que logró aportar nuevas aristas al entendimiento de dicho concepto, Shaftesbury sitúa la apreciación del *sensus communis* en el sentido de amor a la comunidad, amor a la sociedad, al tipo de una afección natural y obligatoriedad humana. (Gadamer, 1999, p. 23). Gadamer rescata esta interpretación mayormente más fraternal del sentido comunitario dado que esto permite observar una base no solamente ética en el sentido del término, sino una base también moral e incluso metafísica. Shaftesbury hace referencia a los términos *wit*, *humour* y *la humanitas*, conceptos empleados anteriormente por los romanos, debido a que el buen vivir que sostenía aquella cultura versaba en la profunda solidaridad

⁶ Aquí verosimilitud remite a la defensa que realiza Vico entorno al “*Sensus Communis*”, donde aquel conocimiento que busca dar cuenta de la voluntad humana no es lo exacto, sino que es lo que probablemente puede ser cierto, aquello que es potencialmente cierto de acuerdo a las condiciones en las que esta se desarrolle, no es un conocimiento que se rige en torno a la exactitud sino a la multiplicidad de formas de vivir en la comunidad humana.

en la que pretendían fundir sus cimientos sociales. De tal manera se dice, “un estilo del buen vivir, una actitud del hombre que entiende y hace bromas porque está seguro de la existencia de una profunda solidaridad con el otro” (Gadamer 1999, p. 23). De esta manera el sentido comunitario, (el buen vivir), no es sólo compartir nacionalidad e ideales locales arraigados a las instituciones públicas, sino que también es una convivencia en sociedad más fraternal, con mayor grado de solidaridad entre los partícipes de una vida comunitaria.

En resumidas cuentas, las perspectivas de los autores mencionados permiten entrever el significado del sentido comunitario como aquello que concierne y es común a una sociedad. El *sensus communis* contiene el deber ser ético del ser ciudadano, la solidaridad y fraternidad que exige el reconocimiento del otro diferente, no meramente como una habilidad sino como una virtud que permita el trato correcto y justo con los demás. Gadamer al remitirse a Vico y Shaftesbury da a entender como dicho concepto se funde en la vida social, también a modo de reivindicar el conocimiento humano de las ciencias del espíritu, pues según esta línea argumentativa, no hay método o demostraciones lógicas racionales que puedan dar cuenta por completo de la inmensa variedad de la vida humana, no se puede subsumir la verosimilitud de lo que es ser humano mediante la abstracción meramente racional.

1.2.2 CAPACIDAD DE JUICIO

Ya explicado lo anterior, Gadamer destaca la estrecha relación que existe entre la capacidad de juicio y el sentido común, ya que “«el sano sentido común», llamado también «entendimiento común» (*gemeine Verstand*), se caracteriza de hecho de una manera decisiva por la capacidad de juzgar.” (Gadamer, 1999, p. 25). Esto da cuenta del deber ser ético que Vico y Gadamer mencionaron en el anterior apartado, la capacidad de juicio y el sentido común se encuentran

relacionadas con la facultad de distinción entre lo correcto e incorrecto, lo bueno y lo malo. Por tanto, la capacidad de juicio se refleja como la posibilidad de discernir aquel sentido común que se comparte en una comunidad de vida, esta capacidad de discernimiento debe de posibilitar integrar las perspectivas de cada uno de los sujetos partícipes de la vida comunitaria con la intención de generar comprensión común o un horizonte de mundo compartido.

Retomando un poco, desde la teoría de Gadamer esta relación existe en función de aquel suelo común cultural e histórico [*sensus communis*] y la capacidad de discernimiento que posibilita la interpelación entre interlocutores pertenecientes a una vida en sociedad [*capacidad de juicio*]. Gadamer hace uso de un ejemplo para dar cuenta del papel de la capacidad de juicio en la vida en comunidad, donde realiza una descripción entre el idiota y el discreto donde el idiota es aquel que carece de capacidad de juicio y es incapaz de subsumir sus intereses correctamente, es decir, aquel sin una capacidad de juicio idónea no logra abstraerse de su particularidad o sus deseos inmediatos hacía una generalidad, el ser otro, en este ejemplo el papel del idiota recae en su incapacidad de lograr abstraerse del sí mismo, el no ponerse en el lugar del otro diferente y de esta manera no lograr retornar a sí mismo de manera más elevada o con un horizonte de mundo más amplio.

Para Gadamer, la capacidad de juicio se encuentra en una situación de perplejidad fundamental debido a la falta de un principio que pudiera presidir su aplicación (Gadamer, 1999, p. 26). El sentido común y la capacidad de discernir correctamente no pueden ser direccionados por la aplicación de reglas que pretendan objetivar el resultado reflexivo de enjuiciamiento. Entorno a este dilema Gadamer hace mención a Kant dado que para este habrá una capacidad de juicio reflexiva que posibilita la capacidad de enjuiciamiento según la finalidad de esta, es decir, Kant describe la capacidad de discernimiento como una capacidad que no sólo se limita a seguir reglas fijas sino que también requiere de cierto grado de adaptación o ajuste a circunstancias

específicas de la situación que se esté juzgando. Kant llamaría a esto enjuiciamiento estético, sin embargo, Gadamer se distancia de esta idea debido a que está subyace en la típica aplicación racionalista-empírica de la que Kant hace parte, Gadamer lo describe de la siguiente forma.

Pero puesto que aquí se trata de la capacidad de juicio bajo las leyes de la razón pura práctica, su tarea consiste en preservar del «empirismo de la razón práctica, que pone los conceptos prácticos del bien y del mal... sólo en series de experiencias». (Gadamer, 1999, p. 27)

Gadamer retoma las ideas de Kant sobre juicio reflexivo pero las expande y acopla a su teoría hermenéutica, donde el juicio no versa sobre la aplicación de reglas generales. La diferencia entre estos dos radica en que para Gadamer la capacidad de juicio no solo recae en los conceptos prácticos del bien y del mal, sino que el discernimiento está siempre impregnado por una historicidad, una tradición o un lenguaje que conforma la manera en cómo se realizan los juicios. Así, el juicio estético hermenéutico no es netamente una capacidad reflexiva puramente subjetiva, sino que está transversalizada por la comunidad de vida y las condiciones históricas en las que el intérprete se sitúa o a las que se pretenda remitir.

En resumen, la capacidad de juicio está relacionado al concepto de sentido comunitario, esta capacidad de discernimiento posibilita que los juicios sobre un asunto en particular sea mediado por todos los involucrados en dicho asunto. Esto nos brinda el abrebocas perfecto para abordar posteriormente el diálogo, dado que todo interlocutor que emita un juicio debe de estar dispuesto a ser comprendido e interpretado por el otro, de tal modo que el sentido que ambos poseen logre fusionarse o por lo menos den cuenta de la confluencia de distintas opiniones.

1.3 EL SENTIDO DE LA CONVERSACIÓN Y LA APERTURA DIALÓGICA EN GADAMER

Posterior a haber explorado los conceptos de formación, prejuicios y *sensus communis*, los cuales configuran los engranajes esenciales de la hermenéutica gadamereana, es necesario abordar ahora uno de los puntos más importantes de su propuesta teórica. El diálogo para Gadamer es un acto que va más allá de un simple intercambio lingüístico entre sujeto-texto o sujeto-sujeto, la conversación aparece en este entramado teórico como la forma misma en cómo se da toda comprensión e interpretación. Este acto comunicativo se articula a través de la lógica de la pregunta y la respuesta, en la que dialogar implica abrirse a la indeterminación, suspender lo ya adquirido y exponerse a lo diferente. Así, el diálogo se convierte en un espacio donde se amplían los horizontes de comprensión más allá de lo que previamente se entendía.

Gadamer a lo largo de su bagaje teórico reconstruye la idea del diálogo como un “juego”⁷ donde aquellos inmersos en la dinámica de preguntar y responder se implican en un acontecer que los excede, una dinámica que tiene como suelo común el lenguaje en el que ambos se encuentran inmersos. El diálogo desde la hermenéutica gadamereana amplía dicho concepto y lo lleva a un ámbito más allá de lo interpersonal, Dialogar se sitúa como el medio esencial por el que se posibilita toda comprensión, su transformación y ampliación futura.

Para comprender a cabalidad el diálogo en Gadamer, primero debemos de abordar aquella caracterización ontológica de este concepto. Tal como se afirmó anteriormente, para Gadamer el

⁷ Para Gadamer, el lenguaje tiene precisamente esta estructura de juego. Conversar, interpretar un texto o dialogar con un otro es entrar en el **juego del lenguaje**, donde algo se dice sin que ninguno de los participantes posea completamente lo que se está diciendo. Esto también vincula el juego con el carácter **inacabado y abierto** del sentido. Así como en un juego el jugador participa sin dominar del todo su dinámica, en el comprender participamos de un proceso en el que el ser se muestra **por sí mismo**. El juego, por tanto, revela la esencia de la experiencia hermenéutica: un movimiento autónomo del sentido que acontece en el lenguaje y que involucra a quienes participan, llevándolos más allá de sus pre-comprensiones iniciales.

lenguaje y el diálogo constituyen la forma en cómo el ser aprehende, interpreta y se proyecta en el mundo. Es decir, por medio del lenguaje y de la dinámica de preguntas y respuesta es como el ser logra darse un sentido y entender las confluencias de sentidos que lo rodean. Por tanto, el diálogo hermenéutico que es rescatado en este entramado teórico versa en la inmensa alteridad y contingencia del ser humano, ya que, este se rodea de procesos interpretativos, y el diálogo es el lugar que privilegia que estos procesos sean inacabados, vuelvan en sí y se actualicen, tal como lo describe Gadamer (1998a) entendemos la conversación, como una fuerza transformadora, en la cual encontramos algo nuevo y distinto a lo propio en la alteridad (p. 207).

En este sentido, el diálogo trasciende el marco de un intercambio argumentativo o la simple transmisión de conocimientos. No es solamente un medio lingüístico para alcanzar acuerdos o consenso sobre determinado asunto, el diálogo debe de entenderse como acontecimiento, donde lo que se discute o se pregunta tiene el poder de modificar a aquellos que participan de la conversación. Así, el diálogo no solo posibilita la comprensión e interpretación de dos sentidos de mundos diferentes, sino que es el modo en cómo el individuo se da forma a sí mismo y posterior a eso, darle forma a todo eso extraño y diferente que le rodea.

Ya visto que el diálogo revela la profundidad ontológica, puesto que no es una herramienta o método para comunicar los pre-saberes o prejuicios, sino que es en el diálogo como el sentido se presenta, se despliega y transforma a sus participantes. Sin embargo, para apreciar con mayor amplitud lo dinámico y enriquecedor de esta disposición lingüística resulta indispensable considerar el concepto de juego, concepto que Gadamer emplea para describir cómo en medio del diálogo nos envuelva y nos desplaza en un movimiento que no parece recaer en el control de alguno de los interlocutores de la conversación, sino que es un desplazamiento lingüístico y ontológico que les excede.

El concepto de juego en Gadamer va mucho más allá de una metáfora decorativa. Al analizar el fenómeno del juego, el autor da a entender que los participantes quedan absorbidos por un movimiento que no depende solo de ellos. Quien juega no es un amo absoluto de la situación, sino alguien que se somete a ciertas reglas y que, en ese someterse, se ve llevado por la dinámica propia del juego. De este modo, se expresa de manera metafórica cómo los sujetos quedan inmersos en un mundo atravesado por innumerables formas de interpretación, y cómo participar de esa dinámica implica, a su vez, poner en juego su propia representación del mundo e incluso la autodeterminación de sí mismos. Tal como lo describe Gadamer en el siguiente pasaje:

Ese peculiar juego de intercambio del desafío que lo otro, lo incomprendible representa, y al que responde el que quiere comprender, preguntando e intentando comprender como respuesta, no solo juega entre tú, yo y aquello que nos decimos mutuamente, sino también entre la <<obra>> y yo, a quien dice algo y que cada vez quisiera saber qué es lo que dice (Gadamer, 1998b, p 255)

Por tanto, el juego parece ser esa existencia en movimiento del ser humano que posibilita la creación o renovación del propio juego. Cuando se habla de los asuntos de las ciencias del espíritu se habla de que hay un alguien que se inserta en el juego, ese insertarse se traduce en un seguimiento de las reglas ya establecidas, pero a la vez, se habla de posibilidad de modificar y ampliar dichas reglas. Gadamer se sitúa en una crítica o reniega el método como la única alternativa de generación de conocimiento objetivo o de posibilidad de aumentar progresivamente las formas de representación que producen los seres humanos. Por tanto, cuando se habla de lo humano, se habla del lenguaje, de formas de habla que responden a sentidos del mundo de quien está profiriendo ese acto de habla. Esto no se encierra en un método, sino que hay comprensión de

aquello que ha acontecido históricamente para que los distintos sentidos del mundo existan tal y como son.

Por otro lado, se debe entender que el sentido del juego es un sentido que no se caracteriza por ser el del participante predominante, sino que este contiene la totalidad de los sentidos de aquellos que participan de dicha interpretación del mundo. Por tanto, el concepto del juego encierra ciertos elementos esenciales, tales como, el movimiento, la representación, la apertura, la tensión, y la construcción en relación con el otro. Estos se nos describen de la siguiente forma.

Primero, el movimiento se entiende como un ir o venir o como aquel vaivén en el cual se encuentra el jugador en relación al juego, es decir, el jugador se dirige constantemente hacia el juego y este último va hacia el sujeto, se crea un movimiento de relación que genera un tercer elemento, el cual es la renovación constante del sentido de mundo [O juego]. El sentido del juego puede verse sometido a una renovación y a un cambio en sus reglas debido a la interacción del jugador.

Segundo, la representación alude a la justificación de las ciencias del espíritu a través del concepto del juego. Es decir, los sujetos se juegan su autorrepresentación y la representación del mundo como tal en una interacción dialéctica. Se puede explicar cómo cuando alguien produce la obra de arte. Esa persona se está jugando algo en la obra de arte, se juega el modo en cómo él se realiza, el modo en cómo se representa en la forma del arte.

Tercero, la apertura fue explicada como *todo jugar es un ser jugado*. La apertura hace referencia a que toda forma de participación en el juego introduce al jugador a tener la posibilidad de poner en juego, interpelar o suspender sus juicios respecto a otras formas de interpretación de mundo.

Cuarto, la tensión posee gran relación con el punto anterior, dado que el sujeto al encontrarse inmerso en dichas dinámicas de apertura y de construcción con el otro, se produce inevitablemente la tensión entre perspectivas o reglas de juego como tal. Tanto pueden existir perspectivas que ponderen la permanencia y preservación de reglas ya establecidas, existirá el disenso y la tensión de las nuevas formas de interpretación de mundo, o quizá de una forma más metafórica, habrá tensión entre las reglas de juego antiguas con las reglas de juego nuevas.

Quinto, la construcción en relación con el otro presupone que hay algo que nos estamos jugando en la medida que participamos del mundo/lenguaje. Nuestra identidad o nuestra forma de ser presupone que se está participando de un juego, pero este juego no es individual, el individuo se realiza y se representa en el juego en función con el otro.

Ya entendido el concepto de juego en relación al diálogo hermenéutico de Gadamer, entendiendo que este permite vislumbrar cómo el sentido de la conversación se despliega en un movimiento que no está sometido a la voluntad de quienes participan de este, sino que sigue su propio ritmo. Parece pertinente abordar la estructura de la lógica de la pregunta y la respuesta, donde el diálogo muestra su característica y tensión esencial. La pregunta irrumpe el horizonte de entendimiento, abre un espacio de incertidumbre y obliga a exponerse a lo que aún no se domina.

Gadamer resalta que el fenómeno hermenéutico contiene en sí mismo el carácter dialéctico de la lógica de la pregunta y la respuesta, es decir, el intérprete se relaciona con la tradición de acuerdo a un acercamiento hacia la pregunta que subyace en el texto y las preguntas que le surgen al lector respecto al texto. Sin embargo, para poder lograr dicho acercamiento se debe adquirir un *horizonte del preguntar* que suele verse tergiversado al momento de repasar la tradición histórica. Para llevar a cabo dicha interpretación, se debe primero comprender la pregunta que subyace a un

texto del cual es respuesta y, además, reconocer que aquel sentido no presupone la opinión generalizada que el autor tuvo sobre determinado tema. Dirá Gadamer en su escrito (1999, p. 449)

De este ejemplo debe extraerse la conclusión de que el intérprete de la historia corre siempre el peligro de hipostasiar el nexo en el que reconoce un sentido como lo que tuvieron en la mente los hombres que actuaron y planearon realmente.

Por tanto, se podría decir que al remitirse a la tradición siempre surge la pregunta sobre aquello que podemos interpretar del texto, se evoca la pregunta por el sentido que fue impreso en él más no en subsumir el horizonte que alguna vez tuvo el autor. El interés debe estar encaminado sobre aquella pregunta que encausó la escritura y dicho sentido del mundo del autor al que nos remitimos. ¿A qué inquietud del autor responde el texto que intentamos comprender? Además, la comprensión misma del escrito no se debe tomar como producto de una metodología interpretativa o histórica de la tradición, sino que esta debe ser entendida como una perspectiva interpretativa entre el sinfín de interpretaciones posibles de una misma historia o sentido del mundo. Bien dirá Gadamer (1999, p. 451)

La tradición histórica sólo puede entenderse cuando se incluye en el pensamiento el hecho de que el progreso de las cosas continúa determinando a uno, y el filólogo que trata con textos poéticos y filosóficos sabe muy bien que estos son inagotables

La tradición histórica, tal como objeto de estudio es inagotable respecto a las ciencias que las estudian, séase un científico natural o uno del espíritu. La historia parece cubrirse de la contingencia tanto de aquel que plasmó en los escritos el sentido de mundo que su horizonte le permitió, como del lector que busca adentrarse en la tradición y termina encontrándose con la infinitud interpretativa de la tradición histórica. En ese sentido, Gadamer parece ir en contra de

una comprensión histórica que parta de la metodología y la pretensión de verdad, dando a resaltar la gran variedad de convergencias que pueden encontrarse al analizar la historia dispuesta en los textos.

Este modo de entender la pregunta y la respuesta hace del diálogo una estructura siempre inacabada, en la que el sentido no se agota ni se fija por completo. En el ámbito formativo, esto implica que tanto emisor como receptor se sitúan ambos en la zona de la interrogación, dispuestos a dejarse decir e interpelar aquello que todavía no comprenden del todo, por lo que “El acuerdo en la conversación no es un mero exponerse e imponer el propio punto de vista, sino una transformación hacia lo común, donde ya no se sigue siendo el que se era” (Gadamer, 1999, p. 458).

En definitiva, la formación, el *sensus communis* y el diálogo cobran un papel relevante y significativo en el proceso de formación de los individuos. El formarse de manera conversacional brinda la posibilidad de fusionar experiencias y expandir ese horizonte de lo alguna vez comprendido e interpretado. Para dar entrada al próximo capítulo de la presente monografía, se puede decir de manera metafórica que el maestro es aquel faro que guía de forma recatada el libre movimiento de un sujeto que ansía reconocer aquel extraño horizonte circundante. El encuentro educativo es un proceso formativo y profundamente dialógico, en el cual los participantes ponen en juego sus prejuicios en aras de encontrar por medio de la apertura a lo extraño nuevas formas de interpretar el mundo. El encuentro dialógico educativo da cuenta de cómo en la práctica de vida humana se logra hacer rendir al lenguaje, al encontrarse frente a la multiplicidad de formas de decir distinto sobre un asunto en común.

CAPÍTULO 2

LA IRRUPCIÓN DE LA ALTERIDAD COMO POSIBILIDAD DE UNA NUEVA ENSEÑANZA: LA ATENCIÓN Y LA ALTERIDAD COMO GESTOS FORMATIVOS

Ese otro con el que me relaciono, y que me permite la entrada en un espacio asimétrico de alteridad, como fuente de responsabilidad y de respuesta a su llamada, es un otro que reclama una relación de hospitalidad con él. [...] El otro no pide reconocimiento de sus derechos, sino que apela a mi capacidad de acogida

Fernando Bárcena – Joan Mèlich *La educación como acontecimiento ético* (2000)⁸

La formación dialógica, tal como ha sido esbozado en la hermenéutica gadameriana, requiere ser reanimado por voces que, desde otros horizontes, tensionan, amplían y enriquecen su comprensión. En este sentido, Andrzej Wierciński y Bernhard Waldenfels ofrecen aportes fundamentales que permiten repensar la experiencia formativa más allá de los límites del entendimiento discursivo. El primero, al situar la formación en la intersección entre la vulnerabilidad compartida y el acontecimiento del sentido, abre una vía para concebir la educación como una comunión ética de sujetos dispuestos a ser transformados mutuamente. El segundo, al reflexionar sobre la atención como un fenómeno sensible y afectivo que antecede a todo juicio, propone una necesaria consideración de lo pre-reflexivo y lo extraño⁹ como elementos constitutivos del encuentro pedagógico. Este análisis reflexivo busca entrelazar ambas

⁸ Fernando Bárcena – Joan Mèlich *La educación como acontecimiento ético* (2000, p. 146)

⁹ Waldenfels emplea estos términos para describir cómo la experiencia humana está transversalizada por lo inesperado, por lo extraño y como esto sorprende y desborda las categorías previas que se podrían tener sobre determinado asunto. Por eso, lo pre-reflexivo remite a ese punto de partida de la experiencia donde no intervienen los pre-saberes, ni los juicios, sino que es un ámbito sensible y afectivo en el que la atención no surge de una decisión consciente, sino que es provocado por la emergencia de lo inesperado. De acuerdo a esto, lo extraño es esta experiencia nueva y emergente que irrumpe la subjetividad del individuo, una experiencia que interpela los marcos previos y de esta manera abre la posibilidad de un nuevo sentido de mundo.

perspectivas para delinear una imagen más compleja del espacio educativo, no como un sitio de transmisión de certezas, sino como un territorio¹⁰ de escucha, afectación y hospitalidad hacia lo otro que irrumpe.

2.1 La vulnerabilidad como posibilidad educativa: formación, comprensión y hospitalidad del sentido

La educación para Wierciński, es descrita como un acontecimiento vital que rebasa las estructuras formales del aula y las lógicas instrumentales del saber. Su aproximación alberga grandes similitudes con la hermenéutica de Gadamer, pero no se limita a repetirla; más bien, la despliega en el terreno de la formación pedagógica con una sensibilidad ética y existencial singular. En este marco, educar no consiste en aplicar métodos sino en habitar la incertidumbre del encuentro con el otro. La experiencia formativa, para Wierciński, se configura como un espacio donde la vulnerabilidad compartida, la apertura interpretativa y el riesgo del sentido se convierten en condiciones esenciales para que el diálogo educativo no se reduzca a un intercambio de contenidos, sino que se transforme en una experiencia de autocomprensión mutua.

En este sentido, Wierciński, en su artículo “*Phronetic Education to Integrity. Capability, Courage, and Passion for Thinking*”, propone una visión de la educación que se aleja de los modelos instrumentalistas y mercantilistas, es decir, de aquellos modelos educativos que reducen

¹⁰ Cabe destacar que en la hermenéutica, la metáfora del **horizonte** ha sido ampliamente utilizada para describir la apertura del comprender y la fusión de contextos de sentido. Pero al hablar de **horizonte** nos remite inevitablemente a una imagen que se ubica en la lejanía: el punto donde el cielo y la tierra parecen tocarse, siempre distante, siempre desplazándose. Esta imagen, si bien es poderosa para evocar el dinamismo de la comprensión, conserva un matiz de **idealismo platónico**, pues sitúa el sentido en un más allá que se encuentra, en cierto modo, fuera del radio de nuestra corporeidad inmediata.

Por el contrario, emplear el término **territorio** nos permite anclar la reflexión a la **materialidad situada** de nuestra condición humana. El territorio no es un ideal distante: es el suelo que pisamos, el espacio que recorreremos, exploramos y habitamos con el cuerpo. Nombrar así el espacio formativo lo ancla en la experiencia vivida, subrayando su carácter encarnado y afectivo, lejos de un sentido proyectado en la distancia.

el acto formativo a un simple medio para alcanzar fines productivos, de rentabilidad o de eficiencia técnica en el ámbito laboral. Su propuesta versa en la idea de que la educación es un acontecimiento —*Ereignis*—, un suceso que trasciende la mera acción pedagógica y se manifiesta en el compartir de la experiencia vital entre sujetos. Este planteamiento se articula en torno a una tensión constitutiva: la dialéctica entre la sospecha y la simpatía, que no debe ser entendida como un conflicto a resolver, sino como una dinámica que estimula la apertura, la crítica y la transformación.

Wierciński sostiene que la educación, al ser un evento que ocurre en la intersección de lo dado y aquello por descubrir, invita a un compromiso ético y existencial. La experiencia formativa se revela en la interacción —en la comunidad de seres—¹¹ donde el reconocimiento del Otro se erige en el motor de la autocomprensión. Esta idea se ve reflejada en su afirmación de que el proceso educativo no se reduce a una simple transmisión de saberes, sino que implica el despertar de la capacidad del ser humano (*l'homme capable*), quien, al actuar y sufrir (*l'homme agissant et souffrant*), se abre a la posibilidad de reinventarse y al mismo tiempo, de reconocer la complejidad inherente a la existencia.

Esta perspectiva se compagina de manera armónica con la hermenéutica de Gadamer, cuya obra ha sentado las bases para entender la formación como un proceso dialógico. Gadamer postula que la comprensión se da en el encuentro entre horizontes de mundos distintos: el horizonte de la tradición y el del intérprete, en una conversación que se caracteriza por la fusión de estos. Para

¹¹ Entiéndase por comunidad de seres a aquella remisión indirecta a la idea de que el ser humano se constituye y se transforma a través de su relación con otros. En este sentido, Wierciński emplea el concepto heideggeriano de **Mit-sein** (del alemán, "ser-con"), que sostiene que nuestra existencia no es aislada, sino fundamentalmente relacional. Esto implica que el proceso formativo no ocurre en solitario, sino que se configura en la interacción, el diálogo y el intercambio de significados con otros sujetos. La verdadera comprensión y transformación surgen cuando se establece un encuentro auténtico, donde se reconoce la diferencia y se enriquece el horizonte interpretativo propio. Gadamer también sostiene que la fusión de horizontes —el encuentro entre la tradición y la experiencia personal— es posible gracias a este diálogo.

Gadamer, el diálogo –como proceso interpretativo– es siempre una apertura a lo diferente, donde se reconoce la provisionalidad y la historicidad del sentido. De igual modo, Wierciński destaca la importancia de no cerrar el proceso interpretativo en marcos preestablecidos (lo que él denomina el riesgo de *eisegesis*)¹², sino de dejar que el texto, la experiencia o la situación “hablen” por sí mismos a través de una *exégesis* auténtica.

Los enfoques de estos dos autores convergen en la idea de que el conocimiento y la transformación no son productos de una aplicación mecánica de reglas, sino el resultado de un acto interpretativo arriesgado y vital. Mientras Gadamer insiste en la importancia del diálogo como medio para alcanzar una comprensión que se forja en el intercambio con el Otro, Wierciński amplía este concepto al ámbito pedagógico proponiendo que la educación se da en la comunión de sujetos dispuestos a vulnerarse y, en ese acto de vulnerabilidad, a crecer. Esta dimensión de la vulnerabilidad –que en la propuesta de Wierciński se presenta como necesaria para amar y para ser amados–¹³ es, en última instancia, el punto de partida para una formación que respete la complejidad del ser y la inagotable posibilidad de reinterpretar el mundo.

¹² Wierciński hace esta distinción entre *eisegesis* y *exégesis* para describir dos modos distintos de aproximarse a la interpretación. Por un lado, la *eisegesis* es descrito como aquel acto de subsumir el asunto por comprender, es decir, al momento de interpretar y comprender lo diferente se proyectan las ideas del sujeto sobre aquello por comprender no permitiendo que esta experiencia se presente por sí mismo. Por otro lado, la *exégesis* pretende que aquel que busca interpretar un algo o a alguien permite que este hable desde su propio horizonte de interpretación. Por tanto, el primero no permite que lo otro diferente me interpele porque subsumir lo que este me presenta, en cambio, el segundo procura que lo diferente se proyecte tal y como es, interpelando al sujeto e invitando a reformular aquello ya pre-establecido.

¹³ Wierciński emplea el término amar y ser amado debido a que el acto de amar implica un reconocimiento profundo del otro como ser único, con sus propias vivencias y perspectivas. Este reconocimiento se convierte en el motor de la autocomprensión, ya que, al reconocer al Otro nos hacemos una imagen de este como interlocutor y al mismo tiempo nos permite develar una parte de nosotros mismos en aquella interacción, es decir, nos hacemos conscientes de nuestra propia identidad. El autor se apoya en corrientes filosóficas fenomenológicas y hermenéuticas que ponen énfasis en la intersubjetividad y en la importancia del diálogo para la construcción del sentido. En este marco, el acto de amar se convierte en una apertura hacia lo otro, permitiendo que la experiencia del encuentro se transforme en un proceso formativo.

La integración de estas dos perspectivas ofrece en el campo educativo una visión que trasciende los límites de una mera instrucción técnica. Se plantea la educación como un espacio en el que se cultiva una “cultura de interpretación”, una cultura que valora la transformación del ser a través de la experiencia del otro, en la que el educador y el educando se reconocen mutuamente en un proceso dialógico. Tal aproximación invita a repensar el rol del docente, no como transmisor de información, sino como facilitador de encuentros que permiten a los estudiantes emerger como sujetos críticos, capaces de construir su identidad a partir de la narrativa de su propia existencia.

De acuerdo con esto podemos destacar la confluencia de ambas teorías. En primer lugar, Wierciński nos invita a concebir la educación no como un mero proceso lineal de transmisión de conocimientos, sino como un acontecimiento (*Ereignis*) que se configura en la intersección de experiencias individuales y colectivas. Esta idea se complementa con el concepto gadameriano de la fusión de horizontes donde la comprensión se genera a partir del encuentro entre el horizonte del profesor –cargado de tradición, experiencia y preconcepciones– y el del estudiante, que aporta su contexto, sus vivencias y sus expectativas. En este proceso formativo-dialógico, la educación se convierte en un espacio en el que lo preestablecido se cuestiona y se reconfiguran constantemente, permitiendo que ambos participantes se transformen mutuamente.

La tensión que Wierciński describe entre la sospecha y la simpatía concuerda con la insistencia gadamereana en que la comprensión no es un proceso finito, cerrado o definitivo, sino que es un movimiento dinámico en el que la apertura al Otro permite nuevas interpretaciones y, por ende, una constante reconfiguración del sentido. En este caso, la educación se presenta como un laboratorio de sentido en el que la vulnerabilidad –entendida no como debilidad, sino como la

disposición a dejarse influir y a cuestionar las certezas— se erige como condición indispensable para la aparición de una verdadera comprensión.

En segundo lugar, ambos pensadores resaltan que el proceso de interpretación está intrínsecamente marcado por el riesgo. Gadamer destaca que toda comprensión implica la posibilidad de error, de imposición de prejuicios o de la incapacidad de la suspensión que requiere el diálogo formativo. Wierciński retoma este punto al señalar la diferencia entre *exégesis* y *eiségesis*, mientras la primera invita a dejar que el sentido se despliegue en su propia complejidad hermenéutica, la segunda tiende a encerrar la realidad en marcos predefinidos y limitados. Este riesgo hermenéutico, lejos de ser un obstáculo se convierte en el motor que impulsa al ser humano a asumir la tarea de la autotransformación.

La vulnerabilidad, en este contexto, adquiere un doble significado. Por un lado, es la apertura al error y al cambio, reconociendo que ningún proceso interpretativo es definitivo. Por otro lado, es la capacidad de exponerse a lo otro sin temor permitiendo que la interacción con perspectivas diferentes contribuya a una comprensión más amplia y profunda de la realidad. En la medida en que el profesor y el estudiante participen activamente en este intercambio, la educación se transforma en una experiencia ética en la que la capacidad para amar y comprender al otro se vuelve central para el proceso formativo.

En tercer lugar, otro aspecto que merece una atención particular es la relación entre la educación, la narrativa personal y la experiencia estética. Para Wierciński, contar la historia de nuestra vida no es simplemente un ejercicio de comunicación, sino un proceso que permite construir y reconstruir nuestra identidad. Esta visión se alinea con la tradición hermenéutica, dado que en esta se presenta a la narrativa como un medio privilegiado para mediar la experiencia y para articular el devenir del sujeto en el mundo.

El arte, en este entramado, se posiciona como un recurso que invita a la contemplación y a la sensibilidad. A través de la experiencia estética –sea el leer un poema, contemplar una pintura o escuchar una pieza musical–, el individuo se abre a dimensiones de la existencia que de otro modo permanecerían inexploradas. Ahondado a esto, Gadamer subraya que el arte tiene la capacidad de revelar lo oculto y de generar nuevas formas de comprensión; Wierciński, por su parte, lo incorpora como una herramienta esencial para despertar la pasión por el pensamiento y para impulsar el crecimiento personal y colectivo, llegando incluso a incorporar el poema “A poetic State” de Czeslaw Milosz, el cual describe como la experiencia estética permite alcanzar un estado de reflexión e interpretación profundo, develando cómo lo cotidiano puede transformarse en experiencias llenas de significados.

En cuarto y último lugar, la integración de estas perspectivas también implica una reconfiguración del rol tradicional del educador. Según Wierciński, el docente no debe limitarse a la función de transmisor de información, sino que debe disponerse como un facilitador de encuentros interpretativos. Esta postura encuentra eco en la hermenéutica gadameriana, en la que el diálogo se erige como el medio fundamental para la formación del sujeto. El educador, al asumir este rol, se transforma en un compañero en el camino de la autocomprensión, en quien se deposita la responsabilidad ética de guiar sin imponer, de fomentar la apertura y de celebrar la diversidad de horizontes. Este enfoque exige, por tanto, una educación que esté dispuesta a abrazar lo incierto, lo complejo y lo contradictorio. La tarea del educador es, en última instancia, la de estimular un proceso en el que la pregunta sea tan valiosa como la respuesta, y en el que la incertidumbre se convierta en el espacio en el que florezca la creatividad y la innovación.

En conclusión, la convergencia entre la perspectiva pedagógica de Wierciński y la hermenéutica de Gadamer invita a repensar la educación en un sentido que va más allá de lo técnico

o lo funcional. Se trata de una propuesta que aboga por una educación integral, en la que el proceso formativo se funde con la experiencia vital, y en la que la interacción, el diálogo y la vulnerabilidad se convierten en las piedras angulares de la construcción del saber. La tensión entre la sospecha y la simpatía, el riesgo inherente al acto de interpretar y la apertura a lo inexplorado son elementos que, lejos de debilitar el proceso educativo, lo enriquecen y lo hacen profundamente humano.

Entrelazar estas dos perspectivas nos permite reflexionar sobre la necesidad de una educación que constituya el punto de encuentro entre visiones de mundos diferentes. Esta visión invita a que el papel de los partícipes del proceso educativo se reformule, el docente podría ser re-interpretado como aquel faro que guía e ilumina el camino de los estudiantes hacia una formación más integral, que no solamente privilegia el conocimiento técnico y funcional, sino que también proporciona el camino para poner en el juego formativo la contingencia de la vida humana. De acuerdo con estos pensadores, no hay un sentido último e incambiable de aquello por comprender, siempre hay un constante vaivén entre el sentido del mundo en el que se encuentra el intérprete y el sentido de mundo que se pretende comprender e interpretar. Esta relación posibilita entrever una educación no versada en dinámicas objetivantes, sino en una educación amplia, diversa y con un sinfín de interpretaciones, no se trazará una meta en común por alcanzar, sino que la multiplicidad de visiones de mundo podrán servir como posibilidad en el proceso formativo, proceso en la que el maestro surte como compañía.

2.2 En el umbral de lo inesperado: atención, extrañeza y formación como experiencia compartida

Ahora bien, si en la propuesta de Wierciński el acento recae en la vulnerabilidad como condición hermenéutica y ética del diálogo formativo, en el pensamiento de Bernhard Waldenfels el foco se desplaza hacia un momento aún más originario: aquel en que algo irrumpe en la experiencia antes de ser comprendido. Su fenomenología de la atención permite ahondar en esa apertura radical que precede al sentido y que configura el suelo desde donde se hace posible todo encuentro. Atender, en este contexto, no es un acto voluntario ni una técnica de concentración, sino una forma de ser afectado por lo otro, una respuesta sensible a lo que nos interpela desde fuera del orden establecido. Con Waldenfels, la educación se piensa entonces desde el umbral de lo inesperado, y el maestro aparece como aquel que sabe sostener ese límite inestable entre lo familiar y lo extraño, donde la formación comienza a desplegarse antes incluso de que se formule una palabra.

En esta reflexión fenomenológica, la atención no es entendida como una función técnica ni como una acción voluntaria del sujeto racional. Muy por el contrario, Waldenfels desplaza el foco desde una concepción instrumental de la atención hacia una perspectiva en la que esta aparece como el primer gesto de apertura a lo otro, como un umbral desde el cual emerge la posibilidad misma de encuentro. Esta noción resulta sumamente importante para el pensamiento pedagógico, especialmente en el marco de una educación hermenéutica, en la que el encuentro entre docente y estudiante se sitúa como el núcleo generador del sentido formativo.

La idea de atención como umbral implica que esta se encuentra en el límite entre lo habitual y lo nuevo, entre lo conocido y lo extraño. No se trata de un acto de observación dirigido desde un sujeto soberano, sino de una disposición a ser afectado por lo que irrumpe. En palabras de

Waldenfels, "el prestar atención es ya una primera respuesta a lo extraño" (2004, p. 141). Esta respuesta no es aún comprensión, pero tampoco es pasividad pura: es una forma de acogida originaria, una apertura que antecede a todo diálogo, a todo juicio, incluso a toda palabra. En este sentido, puede decirse que la atención prepara el terreno en el que la comprensión hermenéutica – tal como la concibe Gadamer– puede acontecer.

Desde un punto de vista pedagógico, esta concepción de la atención permite repensar el aula no como un espacio cerrado donde se ejecuta un plan, sino como un escenario de aparición: un lugar donde lo que no estaba previsto puede emerger. Cuando el docente y el estudiante se encuentran, no lo hacen solo en torno a un contenido, sino en torno a una disposición compartida que les permite ser afectados por la situación misma. La atención, así comprendida, no es una herramienta para mejorar la eficiencia del aprendizaje, sino una condición existencial para que el aprendizaje tenga lugar como acontecimiento.

Esta lectura tiene consecuencias éticas y políticas importantes. Si el encuentro educativo depende de la atención como umbral, entonces cualquier estructura que impida o distorsione esa atención –ya sea por exceso de planificación, por rigidez institucional o por modelos de evaluación cerrados– está erosionando la posibilidad misma de formación. La educación leída desde Waldenfels, entonces, nos invita a adoptar esta nueva forma de estar expuestos, de espera y paciencia, de permitirle al otro que nos toque. La atención en este modelo educativo no es versada por dinámicas impositivas, sino que se cuida, se cultiva y se sostiene con el tiempo.

En este marco, la atención no es una función subordinada al contenido, sino una actitud originaria que sostiene la posibilidad del encuentro pedagógico. Es en este espacio –entre lo que soy y lo que el otro trae consigo– donde comienza el movimiento formativo. Y es en ese espacio

formativo donde, como diría Gadamer, el comprender se vuelve posible porque nos dejamos decir algo por el otro, en una disposición que es, en primer lugar, atencional.

Así, si la atención se revela como la primera forma de apertura al otro, entonces es necesario pensar qué tipo de sujetos –y qué tipo de vínculos– pueden habitar ese umbral con autenticidad. Esta reflexión conduce inevitablemente a una segunda dimensión crucial: la vulnerabilidad como experiencia compartida que configura el espacio educativo. La atención, para ser plena, requiere una disposición ética que no solo escucha, sino que se deja afectar; una forma de estar que, como se presentará a continuación, se entrelaza íntimamente con la exposición y la fragilidad que acompaña a todo verdadero acto formativo.

En la fenomenología de Bernhard Waldenfels, la atención se presenta como una experiencia afectiva y receptiva que implica la irrupción de lo otro en la experiencia propia. Esta apertura a la alteridad no se da desde la seguridad del control sino desde una disposición vulnerable. En este sentido, la atención no solo es un fenómeno perceptivo o cognitivo, sino también ético y existencial. La atención exige una cierta exposición: dejarse afectar por aquello que no controlamos, por lo que se escapa a nuestra voluntad. Esta concepción resuena profundamente con la propuesta de Andrzej Wierciński, el cual sostiene que la educación auténtica ocurre en un espacio de vulnerabilidad compartida, donde tanto el maestro como el estudiante se arriesgan a ser transformados en el encuentro formativo.

La atención, al implicar una apertura al Otro, nos sitúa en un estado de no saber, de disponibilidad total a que lo Otro me forme. En el contexto educativo, esto significa que ni el maestro ni el estudiante tienen un dominio total sobre el proceso formativo. La experiencia de aprender y enseñar se convierte entonces en una relación expuesta a la sorpresa, al error, a la afectación frente a lo que se manifiesta. Wierciński afirma que esta vulnerabilidad no debe ser

entendida como una debilidad, sino como la condición misma que hace posible la transformación. Es en la medida en que nos dejamos interpelar por el otro que se abre la posibilidad del cambio, del crecimiento, de la comprensión.

Waldenfels complementa esta visión al mostrar que la atención nos sitúa en una relación asimétrica con aquello que aparece: no somos nosotros quienes decidimos qué merece atención, sino que es algo en el mundo –una palabra, un gesto, una presencia– lo que nos llama, nos convoca, nos descentra. Esta pasividad activa, esta forma de respuesta anterior a toda elección, es profundamente vulnerable: no podemos prever lo que aparecerá, ni cómo nos afectará. Pero es precisamente esta apertura lo que da lugar a una educación como acontecimiento.

En este marco, la vulnerabilidad no es un obstáculo por superar, sino una fuerza formativa. El docente que atiende verdaderamente al estudiante no lo hace desde una posición de superioridad, sino desde una disposición a ser afectado por su palabra, por su presencia, incluso por su resistencia. Y el estudiante, a su vez, no aprende simplemente cuando repite lo que el maestro dice, sino cuando algo lo toca, lo inquieta, lo moviliza desde dentro. La atención, comprendida así, se convierte en la forma sensible de esta apertura mutua, en el gesto primero de una pedagogía que no se basa en la técnica, sino en el vínculo humano.

Tanto para Waldenfels como en Wierciński, la vulnerabilidad no es un riesgo que deba eliminarse del aula, sino una condición que debe ser acogida. Atender es exponerse, y educar es, en gran parte, sostener esa exposición sin cerrarla prematuramente. En ese espacio abierto, incierto, pero fecundo, es donde la formación puede tener lugar como acontecimiento ético y transformador.

Comprender la atención como una forma de vulnerabilidad compartida permite abrir un nuevo nivel de análisis: el del lenguaje previo al lenguaje, la configuración sensible del sentido

antes de que se diga. Desde aquí, se hace necesario profundizar en cómo esta atención se articula en estructuras más sutiles, casi invisibles, que organizan nuestra experiencia. Esto nos conduce a explorar la llamada "gramática de la atención" y su papel en el desarrollo del diálogo hermenéutico.

De acuerdo con esto, Waldenfels introduce la noción de una "gramática de la atención", con la cual propone una comprensión de la experiencia de la atención que va más allá de los esquemas cognitivos tradicionales. Esta gramática no se refiere a reglas lingüísticas en sentido estricto, sino a una estructura previa que organiza el modo en que algo aparece ante nosotros como significativo. Antes de que podamos comprender racionalmente, juzgar o interpretar, ya estamos inmersos en una economía afectiva de la atención: algo nos llama, nos atrae, nos inquieta. Esta atracción es el primer gesto de sentido, una forma de significación silenciosa que precede a toda palabra.

Waldenfels señala que "los signos de admiración y el imperativo pertenecen a una gramática de la atención, que está situada de este lado del plano de las declaraciones verdaderas y las decisiones correctas" (2004, p. 148). Esta gramática es pre-juicio, pre-categorial y pre-lingüística. Es la organización implícita de la experiencia en la que algo aparece como relevante mientras otro fondo se retira. En este sentido, la atención es ya una forma de interpretación elemental: selecciona, destaca, marca una diferencia. Sin esta precomprensión afectiva, ningún acto hermenéutico sería posible.

Gadamer, en *Verdad y Método*, sostiene que la comprensión es siempre el resultado de una fusión de horizontes, pero dicha fusión no ocurre de manera automática ni voluntaria. Requiere una disposición previa, una apertura al otro que puede ser interpretada como esa misma atención preconceptual de la que habla Waldenfels. El diálogo hermenéutico no se inicia con una pregunta explícita, sino con una atención que se deja interpelar por algo que no controlamos completamente.

La atención es así el suelo silencioso del diálogo: una condición de posibilidad que no habla, pero que hace hablar.

En el ámbito educativo, esta articulación entre atención y diálogo tiene consecuencias profundas. La atención no es simplemente una condición para “concentrarse” en clase, sino que es el punto de partida desde el cual algo comienza a cobrar sentido. Un gesto, una pausa, un silencio, una mirada, todo eso puede activar la gramática de la atención y abrir la posibilidad de que se de un diálogo formativo. El educador no debe solo hablar bien o enseñar con claridad; debe aprender a leer los indicios atencionales que configuran el modo en que el estudiante está o no disponible para el encuentro. La gramática de la atención es, en este sentido, una pedagogía implícita del cuerpo, de la percepción, de lo no dicho.

Reconocer esta dimensión es fundamental para evitar una pedagogía puramente racionalista, instrumentalista o comunicacional. El diálogo educativo, si quiere ser auténtico, debe apoyarse en esta gramática silenciosa, debe atender a lo que llama sin nombre, a lo que emerge sin ser aún articulado. Educar es también aprender a hablar desde ese lugar, y a callar cuando el sentido aún no se ha hecho audible.

La atención, como gramática prelingüística del diálogo, no solo prepara el terreno para la comprensión, sino que visibiliza el papel del disenso, de lo no dicho, de lo todavía incomprendido. Desde aquí, el fenómeno de lo extraño –como aquello que irrumpe y desajusta– se presenta no como amenaza, sino como potencial formativo. Dicha reflexión, nos permite pensar cómo lo inesperado configura una pedagogía fundada en la alteridad.

Para Waldenfels, la atención no es una función que se aplica al mundo como si este fuera neutro o disponible, sino una reacción a lo extraño que irrumpe, a lo que no encaja, a lo que no

puede ser absorbido de inmediato por nuestras pre-estructuras de sentido. En este contexto, lo extraño no es simplemente lo desconocido, sino aquello que se resiste a ser comprendido desde lo propio: una alteridad que desajusta y transforma. Desde esta perspectiva, la educación no debe ser pensada como una repetición de lo sabido, sino como un espacio en el que lo inesperado puede aparecer. La pedagogía se vuelve entonces un arte de acompañar lo que desborda, de sostener la inquietud que produce el otro. Esta idea está profundamente conectada con la noción de acontecimiento: algo sucede en el aula –una palabra, una pregunta, un silencio– que interrumpe el flujo habitual de la enseñanza. Y es allí, en esa interrupción, donde se abre la posibilidad de una formación real.

Waldenfels desarrolla esta idea mediante ejemplos cotidianos que adquieren un espesor filosófico: el cuerpo que se vuelve visible en la playa, la música que irrumpe sin pedir permiso, los olores que nos transportan sin aviso. Todos estos casos revelan que lo extraño no es simplemente una categoría externa, sino una dimensión constitutiva de la experiencia. Y lo que la atención hace es, precisamente, permitir que eso extraño entre en la escena sin clausurarlo inmediatamente con una interpretación definitiva. Aplicado a la educación, esto implica que el docente no puede controlar del todo lo que ocurre en el proceso formativo. El aula no es un escenario cerrado, sino un campo abierto donde el otro –el estudiante, su historia, su modo de estar presente– puede irrumpir en cualquier momento. Educar, en este sentido, es aprender a convivir con lo que no se ajusta, con lo que no se deja domesticar por el plan, es sostener el momento en que algo aún no tiene nombre, pero ya nos está formando.

CAPÍTULO 3

HABITAR EL NO ENTENDIMIENTO: DIÁLOGO, ALTERIDAD Y APRENDIZAJE MUTUO

Maestro es el que mantiene al que busca en su rumbo, ese rumbo en que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de buscar¹⁴.

Jacques Rancière, *El maestro ignorante* (2002)

Tras haber explorado el diálogo como experiencia formativa en Gadamer, al igual que la irrupción de la alteridad y la atención de Wierciński y Waldenfels, resulta pertinente interrogarse por los momentos en que la formación dialógica parece fallar. Este capítulo se adentra precisamente en el fenómeno del no entendimiento entre el profesor y el estudiante, no para describir esta situación únicamente como un déficit comunicativo, sino para considerar dicha fricción, a la luz de la hermenéutica y la fenomenología, como esta puede constituirse en un espacio propicio para el aprendizaje mutuo. Al problematizar este lugar de tensión, se buscará evidenciar que la no comprensión o el no entendimiento no siempre equivalen a un fracaso formativo, sino que puede abrir un espacio donde la atención, la vulnerabilidad y el respeto por la alteridad se intensifican.

¹⁴ Rancière, J. *El maestro ignorante*. Pag [22]

3.1 El no entendimiento en la relación profesor-estudiante: más allá de un déficit comunicativo

Para que se dé cabalmente el proceso formativo, debe de existir un lenguaje común y una posibilidad de diálogo entre intérprete y la tradición a la que se busque acceder, al igual que una apertura de lo ya previamente adquirido como prejuicio y lo advenidero del proceso educativo. La conversación, séase entre texto-intérprete o profesor-estudiante, se caracteriza por ser un proceso que permea y deja huella en aquel que participa de esta. El encontrarse en diálogo con el que ocupa el papel de proyector de la tradición, es estar inmerso en una relación de descubrimiento de algo nuevo, unas nuevas impresiones que no se encontraban aún en el horizonte de mundo del estudiante, e incluso del maestro.

Sin embargo, la conversación pedagógica suele verse problematizada por algunos problemas, como la subsunción de la apertura fundamental de la conversación; en las prácticas educativas suelen privilegiarse imparticiones magistrales en las cuales solo hay proyección de un solo sentido de mundo sin que este sentido tenga la oportunidad de ser interpelado por los presentes. Generando así una interacción completamente distinta a una conversación, Gadamer llamaría a esto “*estructura monological*” (Gadamer, 1998, p. 207). Dichos desafíos obstaculizan la formación conjunta de nuevas formas de expresión y comprensión, los cuales se traducirían en dificultades de aprendizaje e incluso en desconexión de intereses en la relación profesor-estudiante.

Para ello, resultará pertinente tomar como referencias las aseveraciones de Gadamer sobre la importancia de la conversación y la problemática que en esta subyace. Dichas referencias serán obtenidas mediante su apartado *La incapacidad del diálogo* y su conferencia *Educación es Educarse*, de los cuales se puede extraer la importancia y problemática que existe en la práctica educativa

inherentemente dialógica. Teniendo en cuenta, que la formación es un proceso netamente conversacional, y que esta formación se encuentra mediada por una interacción profesor-estudiante, resulta evidente la pertinencia de relacionar estas apreciaciones hermenéuticas con el diálogo que implica la enseñanza, el formar y el formarse a sí mismo respecto al otro. Gadamer describe dicha problemática de la siguiente forma (1998, p. 207):

Pero hay en la situación del enseñante una especial dificultad para mantener la capacidad de diálogo a la que sucumbe la mayoría. El que tiene que enseñar cree que debe y puede hablar, y cuanto más consistente y sólido sea su discurso tanto mejor cree poder comunicar su doctrina. Este es el peligro de la cátedra que todos conocemos.

Por tanto, se debe detener en las dificultades que atraviesa la práctica formativa, particularmente en lo que respecta a los límites del entendimiento mutuo entre profesor y estudiantes. Estas problemáticas pueden tener su origen en condiciones materiales, como carencia de recursos o implementos necesarios para llevar adelante una clase, pero también –y quizá con mayor frecuencia– en la suposición tácita de que la escucha y la comprensión se darán por añadidura en la relación dialógica del aprendizaje. Con frecuencia se asume que los bagajes experienciales¹⁵ de los estudiantes se acoplarán sin mayor fricción a los del profesor o a la teoría que este pretenda proyectar, sin considerar las posibles disonancias en las asignaciones de sentido respecto a palabras, conceptos o incluso marcos teóricos e interpretativos complejos. Esta falta de sintonía, que a menudo se invisibiliza, constituye uno de los desafíos más profundos que deben sortear los partícipes del proceso formativo.

¹⁵ Por “bagajes experienciales” se entienden los conjuntos de vivencias, saberes previos, prejuicios, valores y marcos interpretativos que cada individuo porta consigo, y que influyen en la manera en que comprende y se relaciona con el mundo. Estos pueden ser experiencias vivenciales (por parte de los estudiantes) o un cúmulo de conocimientos teóricos (en el caso de los maestros).

De acuerdo a Gadamer, en su apartado sobre “La incapacidad del diálogo”¹⁶, uno de los rasgos fundamentales que obstaculizan la comprensión es la falta de apertura en la relación conversacional entre interlocutores. Esta carencia suele derivarse de la tendencia a monologizar¹⁷ el entendimiento, reduciéndolo a una única visión de mundo. En el ámbito educativo, la individuación de la práctica docente —donde el maestro monopoliza el sentido— se convierte así en una de las principales causas por las que el entendimiento mutuo termina siendo insatisfactorio o incluso queda truncado. Si asumimos, siguiendo a Gadamer, que la conversación auténtica posee una fuerza transformadora porque en ella se descubre algo nuevo y distinto por medio de la alteridad, resulta difícil concebir que este acontecer dialógico pueda darse en una interacción monológica, donde el docente dirige y determina unilateralmente la objetividad de lo que es valioso y debe ser enseñado. Este constituye, el primer gran obstáculo que puede vislumbrarse al examinar el no entendimiento y la incapacidad del diálogo en el contexto formativo.

Otro aspecto que agrava la dificultad dialógica en el proceso formativo es el frecuente olvido de la capacidad de escucha¹⁸. A menudo se da por sentado que la simple presencia de la audición —entendida como el acto de oír o escuchar— está garantizada en toda interacción educativa. Sin embargo, es precisamente a través de hablar, escuchar y oír al otro como se posibilita la transformación de nuestras impresiones y prejuicios sobre el mundo que habitamos. En la conversación se asume de manera casi implícita que la virtud del oír está siempre presente, sin advertir que, en el mismo gesto de apertura hacia lo diferente se corre el riesgo de reducir o hipostasiar al otro, sin realmente acoger lo que desea comunicar. Gadamer advierte que es posible

¹⁶ Gadamer [1998] *Verdad & Método II*. Pg. [203 - 210]

¹⁷ Entiéndase por monologizar el proceso formativo a la tendencia de reducir la práctica educativa a un discurso unidireccional, donde el profesor proyecta su clase sin abrir un espacio real al diálogo y a la participación activa del estudiante. Es decir, hacer del proceso formativo una clase de monólogo por seguir.

¹⁸ Gadamer [2002] *Acotaciones hermenéuticas*. Pg. [67 - 75]

oír al interlocutor sin interpretar lo que ha puesto en juego en el diálogo, quedándose en un nivel de interpretación superficial donde no se da una verdadera comprensión. Esta forma de oír sin entender puede manifestarse en ambos participantes del proceso pedagógico: en el estudiante, como una simulación de atención en la cual finge integrarse al proceso formativo sin estar involucrado genuinamente; por parte del docente se presentaría dicha situación mediante la monologización de su cátedra, al no atender a las interpelaciones del alumno o incluso al imponer con gestos y actitudes sus propias interpretaciones, anulando de esa manera las del otro interlocutor.

Por tanto, la incapacidad para el diálogo en la relación profesor-estudiante se encuentra mediada por la tendencia a subsumir al otro dentro de una narrativa objetivista, que suprime su perspectiva en favor de una única visión del mundo. Desde esta lógica, el estudiante, en su capacidad de escucha y comprensión, queda relegado a una posición asimétrica, donde el docente determina el inicio, desarrollo y cierre del proceso formativo, dando a entender que el alumno es poco más que un receptáculo vacío destinado a almacenar información a través de una simple memorización. Esto genera un profundo vacío respecto a cómo podría configurarse un aprendizaje verdaderamente dialógico, que reconozca al otro como un participante activo y valioso en la construcción compartida del sentido. Implica, además, abrirse a las pre-comprensiones con las que el estudiante se aproxima al nuevo conocimiento, evitando reducirlo a una caja vacía que nada proyecta, ni profiere.

De acuerdo a esto, surge una pregunta ineludible, ¿cómo podría el acto educativo acoger este no entendimiento sin convertirlo en ruptura, rechazo o subsunción de lo diferente? ¿Qué actitudes o disposiciones pueden sostener éticamente esa tensión que surge cuando el maestro y el estudiante no coinciden en su comprensión? A partir de estas inquietudes, el siguiente apartado

explorará cómo la atención, la hospitalidad y la aceptación de la vulnerabilidad pueden resignificar el proceso formativo, transformándolo en un territorio propicio para el aprendizaje mutuo.

3.2 Atención, alteridad y vulnerabilidad: aspectos claves para habitar el no entendimiento

Tras haber explorado cómo el no entendimiento entre profesor y estudiante se articula muchas veces como un fenómeno estructural, derivado de prácticas monológicas y de la ausencia de un suelo común para el diálogo, resulta pertinente preguntarse por las disposiciones éticas y actitudinales que podrían transformar este desencuentro en una oportunidad formativa. Este apartado se orienta a indagar cómo la atención, la apertura a la alteridad y la aceptación de la vulnerabilidad compartida ofrecen vías para habitar la incomprensión sin anularla, permitiendo que el proceso educativo se configure como un espacio de descubrimiento y mutua transformación.

Retomando lo descrito por Wierciński y Waldenfels, esta pedagogía de lo inesperado no debe entenderse como simple improvisación o como un relativismo sin rumbo; si bien todo acto educativo involucra cierto grado de ajuste creativo y apertura contextual, este modelo procura dar luces a algo un poco diferente, el cultivar una presencia atenta y una forma de escucha ética que no apresura la comprensión, permitiendo que el sentido emerja a su propio ritmo. En este territorio formativo, lo extraño no aparece como obstáculo para la formación, sino como su posibilidad más viva. Es precisamente en el contacto con aquello que se escapa de nuestro dominio donde se abre el espacio para una comprensión transformadora.

Reconocer lo extraño como catalizador del aprendizaje implica que la atención no solo acoge, sino que cuida y da lugar a lo otro. De este modo, la relación educativa ya no se define por la transmisión, sino por una ética del acompañamiento. Tal como se describió anteriormente, el papel que surte el educador en el proceso formativo, tanto es una disposición ética, es un

acompañamiento recatado y de guianza, tal como si fuese un faro. El educador acompaña en el proceso formativo desde el cuidado, el respeto y el reconocimiento de aquello valioso que el otro trae a este encuentro formativo.

En esta perspectiva, la guianza que ejerce el educador encuentra un punto de contacto con los fundamentos del modelo constructivista, en tanto que dicho modelo entiende la enseñanza no como mera transmisión, sino como mediación que favorece la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante. La figura del maestro como faro, que acompaña y orienta sin imponer, se corresponde con la idea constructivista de un docente que diseña escenarios de aprendizaje, suscita preguntas y ofrece recursos, pero que reconoce al estudiante como protagonista de su propio proceso formativo

De este modo, el énfasis en la atención, el cuidado y la apertura hacia lo extraño se entrelaza con el horizonte constructivista: ambos coinciden en que el aprendizaje surge de la interacción, del reconocimiento de lo que el otro aporta y de la posibilidad de resignificar lo ya sabido en diálogo con nuevas experiencias. La guianza, en este marco, no se entiende como dirección autoritaria, sino como acompañamiento que posibilita que el estudiante configure sentidos propios en un proceso de construcción compartida del saber. Aquí se abre un puente hacia la noción de atención, pues tanto la hermenéutica como el constructivismo coinciden en que educar no es dominar al otro, sino aprender a reconocerlo en su singularidad.

La atención como fenómeno perceptivo y fenomenológico nos invita, entonces, a tomar una actitud ética. Una que implica reconocer al otro en su singularidad, acoger su presencia sin intentar reducirla a lo familiar. La atención, entendida en este marco, es un gesto de respeto. Es permitir que el otro aparezca como otro, sin asimilarlo ni neutralizar su diferencia. Esta actitud es

particularmente significativa en el contexto educativo donde la tentación de dominar el sentido, de anticipar las respuestas o de “corregir” lo que no encaja, puede inhibir la emergencia de una verdadera experiencia formativa.

Waldenfels señala que "la atención no puede ser sustituida por máquinas de atención, porque ella se concede o se niega, y no solamente al prójimo, sino también a las cosas" (2004, p. 151). Esta frase remite a una idea clave: la atención es una forma de otorgar presencia, de conferir valor, de abrir un espacio para que algo o alguien tenga lugar. En este sentido, atender es también cuidar. Es sostener con delicadeza lo que se muestra, lo que pide ser escuchado, lo que no exige respuestas inmediatas, sino una compañía respetuosa.

En el ámbito pedagógico, esta ética de la atención se traduce en una práctica docente que no parte de la imposición, sino del reconocimiento. Reconocer no es meramente aceptar al otro, sino dejarse afectar por él, responder a su llamada sin absorberla en una lógica propia. El docente que atiende éticamente no es solo quien observa o escucha, sino quien responde con tacto, quien ajusta su presencia para no invadir, para no silenciar, para no imponer. En este sentido, la atención no es solo un acto de percepción, sino un acto de hospitalidad.

La hospitalidad, comprendida en el marco educativo, no se reduce a un gesto de apertura superficial, sino que se constituye en una disposición ética profunda. Se trata de crear un espacio donde el otro pueda llegar sin ser previamente definido o moldeado, un espacio en el que el estudiante se sabe recibido sin condiciones que lo limiten. Aquí la hospitalidad se traduce en confianza y cuidado: el docente no controla la manera en que el otro comparece, sino que le otorga legitimidad a su palabra y a su experiencia. Esta actitud resuena con la idea de Wierciński de que

la educación es un acontecimiento que nos expone mutuamente a la vulnerabilidad, pues recibir al otro en su singularidad siempre implica el riesgo de dejarse transformar por él.

Desde la perspectiva de Waldenfels, la hospitalidad adquiere un carácter aún más radical: implica acoger lo extraño, aquello que no puede anticiparse ni incorporarse del todo en categorías previas. La irrupción de lo inesperado en el aula exige una respuesta que no clausure la alteridad, sino que la acoja como una fuente de aprendizaje. La hospitalidad pedagógica, en este sentido, no consiste en integrar lo desconocido a la fuerza, sino en mantener abierto un espacio para que lo diferente conserve su diferencia. Así, la hospitalidad se vuelve inseparable de la atención: atender es dejar que lo otro aparezca y tenga lugar sin ser neutralizado.

Por último, la hospitalidad en el proceso educativo supone también una práctica de guianza recatada, en la que el maestro acompaña sin absorber ni dirigir en exceso el rumbo del aprendizaje. Tal como un faro que ilumina sin imponer el camino, el docente hospitalario guía desde la discreción, cuidando que la presencia del otro no sea sofocada. La hospitalidad, así entendida, se convierte en el modo en que la ética del cuidado y la hermenéutica de la alteridad se hacen visibles en la práctica pedagógica: abrir el aula como un lugar de encuentro en el que tanto el maestro como el estudiante emergen transformados por la experiencia compartida.

Esta dimensión ética también transforma nuestra idea de lo educativo. Si educar es atender, entonces formar no es moldear al otro según un ideal, sino estar presente en el proceso en el que el otro va emergiendo como sí mismo. El respeto no consiste en tolerar, sino en acompañar sin poseer. Y el cuidado no es una técnica, sino una forma de estar con el otro desde su diferencia.

En un tiempo marcado por la velocidad, la estandarización y la tecnificación de los vínculos pedagógicos, esta ética de la atención invita a recuperar la lentitud, la presencia y la delicadeza

como cualidades formativas. Educar, en esta clave, no es producir resultados, sino sostener espacios donde el otro pueda aparecer, decir algo, transformarse y transformar también a quien le forma.

Concebir la atención como una ética del reconocimiento permite recuperar la figura del maestro no como autoridad técnica, sino como alguien que sabe sostener el espacio de aparición del otro. Esto lleva finalmente a considerar el papel del educador como una figura intermedia, capaz de mantener abierta la tensión entre lo habitual y lo sorpresivo, entre lo esperado y lo que aún no tiene forma.

Pensar la educación desde la atención, tal como lo propone Bernhard Waldenfels, implica reconfigurar radicalmente la comprensión del vínculo pedagógico. Ya no se trata de un proceso lineal, centrado en la transmisión de contenidos o la aplicación de métodos, sino de una experiencia que se gesta en el umbral de lo inesperado. La atención, en este horizonte, no es un recurso didáctico ni una habilidad entrenable, sino un gesto fundacional: la disposición a ser tocado por lo otro, a dejarse afectar por lo que irrumpe fuera de nuestros esquemas habituales.

Esta atención como apertura de Waldenfels nos exige reconocer la vulnerabilidad compartida que habita todo encuentro formativo que pudimos observar en Wierciński. Ni el maestro ni el estudiante poseen el sentido de antemano; ambos se exponen a lo que surge en la relación, en una dinámica que es siempre incierta y contingente. Educar, entonces, no es controlar el proceso, sino sostener la posibilidad de que algo se diga, de que algo, incluso sin nombre, comience a cobrar sentido.

Desde esta perspectiva, la atención se articula como una gramática silenciosa que antecede al lenguaje y organiza el modo en que algo aparece como significativo. Antes del juicio y del

discurso, hay un estar afectado, un captar sutil que predispone la comprensión. Aquí se enlaza el pensamiento de Waldenfels con la hermenéutica de Gadamer: el diálogo no se impone, sino que acontece cuando estamos disponibles para lo que nos interpela. Comprender es, en el fondo, una forma de atención extendida en el tiempo, una forma de suspenderse a sí mismo en aras de privilegiar la alteridad.

Asimismo, lo extraño, eso que irrumpe sin aviso y escapa a nuestras expectativas, no debería entenderse como una amenaza para la educación sino como aquello que hace posible que algo verdaderamente significativo suceda. Desde esta perspectiva, la pedagogía no consiste en controlar o asimilar lo nuevo, sino en acompañar con atención aquello que aún no se ha definido, sin apresurarse a darle forma. Es precisamente en ese desajuste, en esa incomodidad inicial, donde puede surgir una comprensión que transforma.

En síntesis, esta transformación sólo es posible si se sostiene una ética del cuidado y del reconocimiento, donde el otro –el estudiante, lo que dice, lo que calla, lo que no puede decir aún– sea recibido sin ser reducido. La atención se convierte, así, en hospitalidad: una forma de otorgar lugar, de abrir espacio a lo distinto, de reconocer lo que aún no ha sido completamente comprendido. En última instancia, el maestro no es quien tiene el control de la atención ni quien domina el sentido, sino quien habita el umbral entre lo conocido y lo que emerge, entre lo esperado y lo sorpresivo. Su papel no es el de imponer dirección, sino el de cuidar el espacio donde puede surgir algo verdaderamente valioso, algo que transforme tanto al que enseña como al que aprende. Esta visión de la atención, nutrida por la fenomenología de Waldenfels e inspirada por el espíritu hermenéutico de Gadamer y Wierciński, devuelve al acto educativo su dimensión más profunda: la de ser un encuentro entre seres vulnerables que, en su mutua exposición, se transforman al dejarse tocar por aquello que no controlan.

CONCLUSIÓN

Este trabajo monográfico se propuso indagar el fenómeno del no entendimiento entre profesor y estudiante, un hecho que, si bien suele atribuirse a diferencias metodológicas o comunicativas, logra atisbar en realidad tensiones mucho más profundas, ligadas a la propia condición del acto formativo. A partir de esta pregunta inicial, se buscó abrir un recorrido hermenéutico que permitiera comprender cómo el diálogo, la formación y el encuentro con la alteridad configuran el trasfondo esencial donde este problema se manifiesta, pero también donde puede encontrar una posible resignificación.

En primer lugar, se exploró el entramado teórico de Hans-Georg Gadamer, el cual describe la formación (*Bildung*) como un proceso que no se limita solamente a la adquisición de contenidos o la memorización, sino que también implica un proceso de configuración del propio ser a través de la conversación y la apertura de horizontes de mundos distintos. Este formar y formarse comprende el abstraerse por sobre sí mismo y lograr tener el tacto que requiere el reconocimiento de lo diferente. De acuerdo a esto, se aborda el diálogo como un acontecer donde los prejuicios, la tradición y la apertura dialógica juegan un papel constitutivo. Así, desde Gadamer, se comprendió que el encuentro educativo se sostiene sobre la posibilidad del diálogo, que al poner en suspenso o cuestión nuestras certezas previas, se posibilita la ampliación mutua de horizontes.

El segundo capítulo permitió enriquecer esta base teórica gadamereana con las perspectivas de Andrzej Wierciński y Bernhard Waldenfels, de los cuales se obtuvieron claves fenomenológicas y éticas para iluminar la experiencia educativa. Con Wierciński, se mostró cómo la educación es un acontecimiento transversalizado por la vulnerabilidad compartida. Ni el maestro, ni el

estudiante tienen un dominio absoluto sobre el acontecer del proceso educativo, sino que ambos quedan expuestos a la posibilidad de no comprender o manejar del todo el devenir formativo. Por su parte, Waldenfels permitió introducir la noción de lo extraño, aquello que irrumpe sin haber sido previsto, desestabilizando nuestros pre-saberes. Este contacto con lo diferente exige una atención particular, un dejarse afectar por lo que surge, que redefine la relación con el otro y con el sentido mismo del aprendizaje.

El tercer y último capítulo, trasladó todo este trabajo investigativo y recorrido teórico a la problemática concreta del no entendimiento entre profesor-estudiante. Logrando mostrar que este fenómeno no se constituye en una deficiencia de comunicación por superar, sino que puede ser un espacio radicalmente formativo si se sabe habitar con cuidado y tacto. Desde esta perspectiva, el no entendimiento aparece como un lugar donde se hace visible la pluralidad de horizontes, los diferentes bagajes experienciales de los partícipes del proceso y la inevitable historicidad que condiciona toda comprensión. Asumir esta óptica del problema implica reconocer que el aula no es un espacio de coincidencia inmediata, sino un territorio donde se despliegan tensiones que pueden fecundar el pensamiento si son sostenidas éticamente.

De este modo, se ha podido argumentar que el desafío educativo no radica tanto en eliminar el no entendimiento, sino en aprender a sostenerlo como un lugar propicio donde la atención, la apertura a la alteridad y la aceptación de la vulnerabilidad se vuelven actitudes imprescindibles. Esto exige repensar el rol del docente no como el garante absoluto del sentido, sino como un acompañante atento que cuida el despliegue del significado sin imponerlo, una guía recatada que sabe escuchar lo que aún no se comprende y proteger la fragilidad del proceso interpretativo. Así, el maestro se convierte en alguien capaz de acoger la palabra del otro, incluso cuando esta no

coincide de inmediato con la propia, preservando el espacio común donde el diálogo puede seguir latiendo.

En última instancia, esta monografía sugiere que el no entendimiento, lejos de ser un simple obstáculo por remover, constituye una posibilidad diferente para el aprendizaje mutuo. Es allí, en ese crepúsculo formativo donde las certezas vacilan, que se abre la oportunidad para una comprensión verdaderamente compartida. En tiempos donde la educación se enfrenta a la instrumentalización de la eficiencia inmediata y del rendimiento cuantificable, volver a pensar la incomprensión como un lugar formativo –donde maestro y estudiante se arriesgan juntos a ser transformados– se presenta no solo como una propuesta hermenéutica, sino como un imperativo ético que devuelve al diálogo su potencia transformadora y formativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bárcena, F., & Mèlich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Estética y hermenéutica*. Tecnos.
- Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método II*. Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método*. Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (2000). *Educar es educare*. Paidós.
- Gadamer, H.-G. (2002). *Acotaciones hermenéuticas*. Trotta.
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante*. Laertes.
- Waldenfels, B. (2015). *Umbral de la atención*. Anthropos.
- Wierciński, A. (2019). *Phronetic education to integrity: Capability, courage, and passion for thinking* [Educación fonética para la integridad. Capacidad, coraje y pasión por el pensamiento]. *Phainomena*, 28 (110–111). https://www.phainomena.com/wp-content/uploads/2019/12/1_E-PHI_28_110-111-Wierci%C5%84ski.pdf