

**Lectura interpretativa de la relación entre pedagogía y hermenéutica motivada por
autores colombianos y mediada por el pensamiento de John Dewey**

ELENA MARÍA GÓMEZ RICO

Proyecto de grado

Asesor, docente

Juan Manuel Cuartas Restrepo

UNIVERSIDAD EAFIT

ESCUELA DE HUMANIDADES

MAESTRÍA EN ESTUDIOS HUMANÍSTICOS

MEDELLÍN

2020

ÍNDICE:

INTRODUCCIÓN:	9
CAPÍTULO 1. LEER DE MANERA INTERPRETATIVA LA RELACIÓN HERMENÉUTICA-PEDAGOGÍA EN COLOMBIA: TRES CONDICIONES IDENTIFICADAS	15
1.1. LEER DESDE LA CONDICIÓN DE INTERDISCIPLINARIEDAD-INTERDISCURSIVIDAD EN LA PEDAGOGÍA EN COLOMBIA	17
1.1.1. <i>¿Cómo se evidencia la condición de Interdisciplinariedad o interdiscursividad en el recurso de la pedagogía a la hermenéutica gadameriana?</i>	18
1.1.2. <i>Pedagogía, educación, ciencias de la educación y otras nociones del contexto educativo-contexto conceptual</i>	19
1.1.3. <i>Relaciones entre pedagogía, filosofía y ciencias</i>	22
1.2. LEER CON LA CONSCIENCIA DE LA APROPIACIÓN EN EL MARCO HERMENÉUTICO	24
1.2.1. <i>Sobre la recepción de la obra de Gadamer en las ciencias sociales</i>	25
1.2.2. <i>Hermenéutica gadameriana en una selección de textos de autores colombianos</i>	27
1.3. LEER DESDE EL CONCEPTO DE “APLICACIÓN” HERMENÉUTICO	33
1.3.1. <i>La discusión de la pedagogía como campo intelectual en Colombia</i>	34
1.3.2. <i>Revisión de la dimensión metodológica de la pedagogía en relación con la hermenéutica</i>	37
1.3.3. <i>Revisión de la dimensión epistemológica de la pedagogía en relación con la hermenéutica</i>	38
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA DE LA SEGUNDA PARTE DE ESTA INVESTIGACIÓN - EXPERIMENTANDO EN HUMANIDADES	43
2.1. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO: ¿POR QUÉ ESTOY EXPERIMENTANDO EN EL CAMPO DE LAS HUMANIDADES? Y, SOBRE TODO, ¿CÓMO?	43
2.2. EXPERIMENTANDO: LAS ACCIONES ESPECÍFICAS DE ESTA INVESTIGACIÓN	52
2.2.1. <i>Poner en suspenso la relación pedagogía-hermenéutica</i>	56
Contexto de selección del concepto de “formación” en una lectura pedagógica de la hermenéutica	57
Explorar las relaciones entre Gadamer y la educación que se encuentran en la literatura	57

Explorar los textos de Gadamer que parecen mostrar su postura frente a la educación de manera directa	62
Rastreo de referencias a la educación Verdad y método (formación-Bildung)	65
2.2.2. <i>El pensamiento de John Dewey como sistema conceptual mediador:</i>	70
Breve contexto de producción del discurso de John Dewey	73
Breve contexto de recepción de Dewey como pedagogo en Colombia	76
Contexto de las corrientes filosóficas de los autores en cuestión: pragmatismo (John Dewey) y hermenéutica (Gadamer)	78
Aspectos en común entre hermenéutica y pragmatismo	82
Complementariedad a partir de nociones puntuales de la hermenéutica y el pragmatismo	87
2.2.3. <i>Selección de concepto “experiencia” para la iteración en la lectura interpretativa</i>	91
CAPÍTULO 3. RESULTADOS: LO QUE LOS CONCEPTOS ELEGIDOS MUESTRAN EXPERIMENTANDO EN ESPACIOS DE AMBIGÜEDAD	94
3.1. REFLEXIÓN SOBRE EL COMPRENDER, A RAZÓN DE LA TRANSVERSALIZACIÓN DE LA HERMENÉUTICA EN LA PROBLEMÁTICA DE LA PEDAGOGÍA COMO CAMPO INTELECTUAL EN COLOMBIA	97
3.2. LA CONSCIENCIA DEL MÉTODO EN LA PEDAGOGÍA EN COLOMBIA	101
3.3. SOBRE LA POSIBILIDAD E IMPOSIBILIDAD DE PENSAR LA DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA PEDAGOGÍA EN COLOMBIA DESDE EL RECURSO A LA HERMENÉUTICA ATRAVESADO POR LA NOCIÓN DE EXPERIENCIA PRAGMATISTA	104
4.RECOPIACIÓN DE LOS LUGARES A LOS QUE LLEGA LA LECTURA INTERPRETATIVA DE LA RELACIÓN ENTRE HERMENÉUTICA Y PEDAGOGÍA	107
5. BIBLIOGRAFÍA	110

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: BASE DE DATOS DEL RECURSO DE LA PEDAGOGÍA A LA HERMENÉUTICA...	123
ANEXO 2: TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS DE PROCESAMIENTO DE LOS DATOS Y METADATOS DE LOS TEXTOS EXPLORADOS PARA REALIZAR LA LECTURA INTERPRETATIVA.	128
ANEXO 3: DEWEY COMO FILÓSOFO Y PEDAGOGO	136
3.1. CONTEXTO DE PRODUCCIÓN DEL DISCURSO DE JOHN DEWEY	139
3.2. EFECTOS DE ALGUNOS HECHOS HISTÓRICOS EN EL PENSAMIENTO DE DEWEY. CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO	145
3.3. INFLUENCIAS INTELECTUALES EN DEWEY	150
3.4. PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE DEWEY	156
3.5. CONSECUENCIAS DEL PENSAMIENTO DEWEYANO	159
3.6. LÍMITES Y CRÍTICAS AL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DEWEYANO	162
3.7. RECEPCIÓN DE DEWEY COMO PEDAGOGO EN COLOMBIA	165
3.8. REPORTE DE LECTURA BREVE DE LAS OBRAS ELEGIDAS	179
3.8.1. <i>Experience and Education (reporte de lectura de Experiencia y educación enfocado en la noción de “experiencia” en la pedagogía y filosofía deweyana)</i>	179
3.8.2. <i>Experience and Nature (reporte de lectura de Experiencia y naturaleza enfocado en la noción de “experiencia” en la pedagogía y filosofía deweyana)</i>	181
3.9. ANÁLISIS DE FUENTES USADAS PARA LA SELECCIÓN DE AUTORES, OBRAS Y CONCEPTOS CLAVE PARA LA LECTURA DEL CONTEXTO DE PRODUCCIÓN DEL DISCURSO DEWEYANO	182
3.9.1. <i>Autores, grupos de investigación y universidades exploradas para contextualizar la recepción de Dewey en Colombia</i>	183
3.9.2. <i>Selección de los textos explorados para comprender el contexto de producción del discurso Deweyano.</i>	186
3.9.3. <i>Cruce de fuentes que permitió tomar decisiones frente a las nociones y los textos en los cuales leer e interpretar tanto en los textos de Dewey como en los de Gadamer.</i>	191

ANEXO 4: INVENTARIO DE TEXTOS, AUTORES Y OBRAS EN LOS QUE SE EXPLORÓ SOBRE LA RELACIÓN ENTRE HERMENÉUTICA Y PRAGMATISMO	194
ANEXO 5: ABREVIATURAS USADAS	196

5. ÍNDICE DE ILUSTRACIONES:

ILUSTRACIÓN 1. LAS PARTES QUE COMPONEN ESTA LECTURA INTERPRETATIVA	10
ILUSTRACIÓN 2. MUESTRA DEL SOFTWARE DE SISTEMATIZACIÓN DE LAS LECTURAS - QIQQA	11
ILUSTRACIÓN 3. INTERSECCIÓN ENTRE HERMENÉUTICA Y PEDAGOGÍA	12
ILUSTRACIÓN 4. ENFOQUE EN LAS DISCUSIONES QUE SE ENCUENTRAN LEYENDO LA RELACIÓN ENTRE HERMENÉUTICA Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA	12
ILUSTRACIÓN 5. FRAGMENTO DE LA PRIMERA ACCIÓN DEL SEGUNDO CAPÍTULO EN LA ILUSTRACIÓN 1 - SUSPENSIÓN DE LA RELACIÓN	13
ILUSTRACIÓN 6. FRAGMENTO DE LA SEGUNDA ACCIÓN DEL SEGUNDO CAPÍTULO EN LA ILUSTRACIÓN 1 - ELEMENTO CON UN ROL MEDIADOR	13
ILUSTRACIÓN 7. FRAGMENTO DE ILUSTRACIÓN 1 - CAPÍTULO 3	14
ILUSTRACIÓN 8. LAS TRES CONDICIONES DE LA RELACIÓN TENIDAS EN CUENTA PARA LA LECTURA INTERPRETATIVA REALIZADA	16
ILUSTRACIÓN 9. INTERSECCIONES ENTRE DISCURSOS QUE SE IDENTIFICARON EN LA LECTURA DE LA SELECCIÓN DE AUTORES COLOMBIANOS	18
ILUSTRACIÓN 10. ITERACIÓN DE LA LECTURA A TRAVÉS DE UN SISTEMA CONCEPTUAL MEDIADOR: EL PENSAMIENTO DE JOHN DEWEY	71
ILUSTRACIÓN 11. FRAGMENTO DE ILUSTRACIÓN 1 REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LOS LUGARES A LOS QUE LLEGA LA LECTURA INTERPRETATIVA	94
ILUSTRACIÓN 13. INTERFAZ DE LA HERRAMIENTA BIBLIOTECA DE QIQQA	129
ILUSTRACIÓN 14. BIBLIOTECA - VISUALIZACIÓN PARA LA LECTURA DE LOS TEXTOS	130
ILUSTRACIÓN 15. INTERFAZ DE INCITE EN LA QUE SE PUEDEN VER LAS OPCIONES PARA SISTEMATIZAR LA CITACIÓN Y TAMBIÉN PARA VISUALIZAR LAS FRECUENCIAS DE CITACIÓN	131
ILUSTRACIÓN 16. HERRAMIENTA DE EXPEDICIÓN DE QIQQA	132
ILUSTRACIÓN 17. EJEMPLO DE VISUALIZACIÓN POR ETIQUETAS PARA EVIDENCIAR LOS TEXTOS QUE SE EXPLORARON CON LOS TEMAS QUE ELAS SEÑALAN	132
ILUSTRACIÓN 18. EJEMPLO DE VISUALIZACIÓN QUE PERMITE VER LAS RELACIONES INTERNAS DE UN DOCUMENTO YA ESCRITO Y CITADO CON LOS CORPUS CONSTRUIDOS (MEZCLA DOS HERRAMIENTAS DE LAS NOMBRADAS: INCITE Y CONCEPTUALIZADOR)	133
ILUSTRACIÓN 19. VISUALIZACIÓN DE LA INTERFAZ DE LA HERRAMIENTA .CSV - PIVOT	134
ILUSTRACIÓN 20. GRÁFICO QUE PERMITE VISUALIZAR LA CANTIDAD DE PUBLICACIONES PARA HABLAR DE LA RECEPCIÓN DE DEWEY EN COLOMBIA (REALIZACIÓN PROPIA A TRAVÉS DEL SOFTWARE QIQQA – VER ANEXO 2)	186
ILUSTRACIÓN 21. REPRESENTACIÓN DE FORMA DE SELECCIÓN DE LAS CITAS DENTRO DE LA EXPLORACIÓN BIBLIOGRÁFICA.	187

5. ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. GRUPOS DE INVESTIGACIÓN QUE MUESTRAN RASTROS DE RECURSO DE LA PEDAGOGÍA A LA HERMENÉUTICA	123
TABLA 2. AUTORES EN LOS QUE SE EXPLORA LA RELACIÓN HERMENÉUTICA - PEDAGOGÍA EN COLOMBIA	124
TABLA 3. CANTIDAD DE TEXTOS ELEGIDOS POR AUTOR Y POR DÉCADA PARA LA LECTURA INTERPRETATIVA DE LA RELACIÓN HERMENÉUTICA - PEDAGOGÍA	127
TABLA 4. AUTORES REVISADOS PARA EXPLORAR LOS TEMAS EN LOS QUE SE HA CITADO A DEWEY YA SEA PARA ANALIZAR SU OBRA O PARA TRAERLO A LAS DISCUSIONES DE LA PEDAGOGÍA IDENTIFICADAS.	183
TABLA 5. CANTIDAD DE ARCHIVOS SEGÚN TIPO DE PUBLICACIÓN REVISADOS PARA CONSTRUIR EL CONTEXTO DE PRODUCCIÓN DEL DISCURSO DEWEYANO	187
TABLA 6. PERIODOS DE TIEMPO A LOS QUE RESPONDEN LOS ARCHIVOS DE AUTORES COLOMBIANOS LEÍDOS	188
TABLA 7. REVISTAS COLOMBIANAS REVISADAS PARA CONSTRUIR EL CONTEXTO DE RECEPCIÓN DEL DISCURSO DEWEYANO EN COLOMBIA	188
TABLA 8. AUTORES, CANTIDAD DE TEXTOS EXPLORADOS Y PONDERADOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONTEXTO DE PRODUCCIÓN Y RECEPCIÓN DE LA OBRA DEWEYANA EN COLOMBIA	189
TABLA 9. EXTRACTO DE LA TABLA CONSTRUIDA PARA ELEGIR LOS CONCEPTOS PARA LA LECTURA INTERPRETATIVA DE LA RELACIÓN ENTRE HERMENÉUTICA Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA	191
TABLA 10. TEXTOS EXPLORADOS PARA ACERCARSE A LA RELACIÓN ENTRE HERMENÉUTICA Y PRAGMATISMO	194

Introducción:

Cuando se empieza a explorar la presencia de la hermenéutica en la reflexión pedagógica en Colombia se encuentran dificultades para leerla de manera crítica o para complementar o ampliar la misma lectura. En exploraciones preliminares se identifica dicha presencia de manera desarticulada y dispersa, es decir, la producción intelectual no se conecta entre grupos de investigación, académicos o facultades de educación en el país, sin embargo, llama la atención. Además de esto, no se encontraron investigaciones que se enfocaran extensivamente en describirla por lo cual se identifica un terreno fértil que aportaría a concentrar esa dispersión a través de un panorama de la relación entre pedagogía y hermenéutica.

Se evidenciará aquí un camino de investigación y un método sugerido por las lecturas y los autores en cuestión, el cual se guiará por una hipótesis de sentido que este estudio se plantea en un marco teórico y metodológico situado en la hermenéutica. Se busca que este trabajo abra la posibilidad de que análisis posteriores puedan buscar discordancias conceptuales o prácticas cuestionables al recurrir a la hermenéutica desde la pedagogía para enriquecer su presencia en la segunda.

El lector identificará en cada capítulo los campos delimitados para la lectura interpretativa además de ilustraciones esquemáticas para situarse en su proceso de desarrollo. Así, de ahora en adelante, se usarán gafas para referirse a procesos de lectura interpretativa y conjuntos o diagramas de Venn para visualizar las intersecciones y los movimientos de los elementos implicados en ella. En la Ilustración 1 se representan las tres partes en las que se desarrolla dicha lectura interpretativa.

De manera general describiré brevemente el proceso de lectura y después, indicaré las acciones de cada capítulo, como se ilustra en el gráfico que sigue. El primero, muestra el ejercicio de rastreo y lectura de textos a través de dos conjuntos cuyos colores se superponen en un espacio de intersección. Uno representa la pedagogía y el otro la hermenéutica. Esta es una primera lectura de una selección de textos con la consciencia de lo que implica leer en la interdisciplinariedad, con atención a las derivas características de los fenómenos hermenéuticos de apropiación y con el objetivo de identificar lo que resalta en las discusiones

propias de la pedagogía, que puede entenderse a través del concepto de aplicación, también hermenéutico.

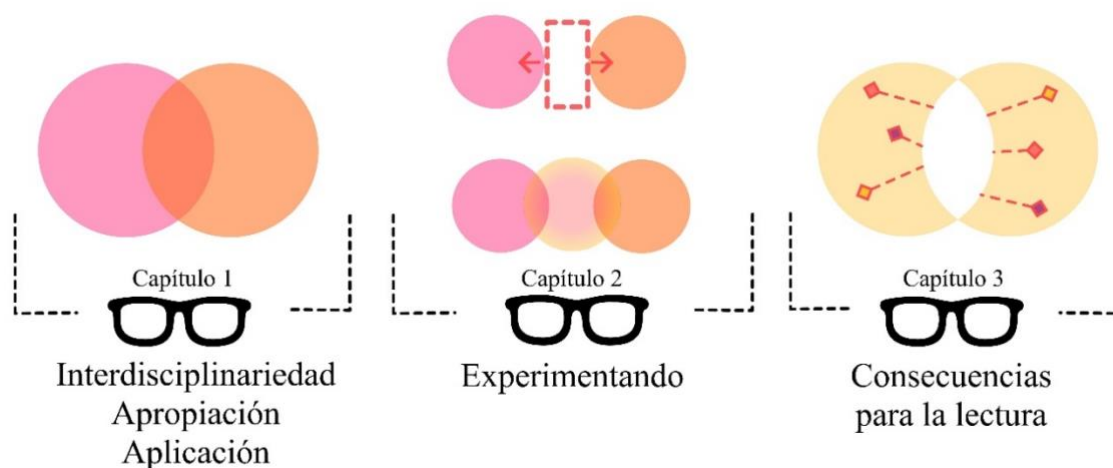


Ilustración 1. Las partes que componen esta lectura interpretativa

En el segundo capítulo se plantea una experimentación a través de unos ejercicios iterativos de lectura, primero suspendiendo temporalmente la relación que se da por supuesta y luego, construyendo unas nuevas gafas mediadoras (en la ilustración 1) para ver los cruces con las condiciones específicas que dichas gafas aportan. Así, la representación gráfica muestra en un primer momento dos círculos separados y entre ellos queda un espacio a explorar, y después, muestra una circunferencia sombreada con los colores de las otras dos y en intersección con ellas.

El tercer capítulo elabora las consecuencias que tienen estos ejercicios para la reflexión pedagógica en cada una de las tres discusiones que se evidenciaron en el recurso a la hermenéutica desde la pedagogía y se describirán en el capítulo 1, sección 1.3. Por esta razón se representa con dos círculos cuya intersección está vacía, pero tiene líneas punteadas que ubican las tres discusiones en distintos lugares de cada circunferencia.

Para los capítulos uno y dos se hicieron revisiones de fuentes primarias y secundarias en distintos campos cuya lectura se apoyó en información sistematizada a través de un software que permite evidenciar de manera sistemática cruces de referencias bibliográficas, ponderación de las lecturas según índices de citación (como Google Scholar, PubMed y

ArXiv) y evaluación de corpus documentales (como se muestra a continuación y se explica en el anexo 2).

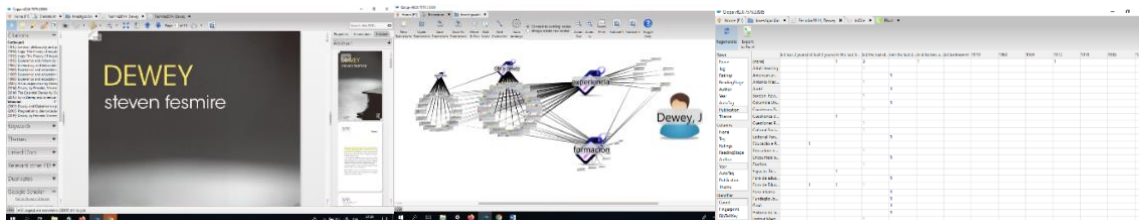


Ilustración 2. Muestra del software de sistematización de las lecturas - Qiqa

Habiendo visualizado el proceso de lectura interpretativa de principio a fin, reconociendo las dinámicas generales de los elementos en cuestión, ahora se nombran las acciones de cada capítulo antes de desarrollarlas en detalle en cada uno de ellos. Ya hemos dicho que el primero trata del rastreo realizado en la intersección entre la pedagogía y la hermenéutica, se busca inicialmente textos que la evidenciaran en diversas discusiones pedagógicas en Colombia. El rastreo empieza en textos específicos de autores colombianos y rápidamente se identifica un interés en distintos niveles de la producción escrita desde trabajos de titulación de pregrado y posgrado hasta publicaciones académicas en revistas especializadas en el tema pedagógico dispersas en el territorio nacional. Al no encontrarse un estado del arte que describiera el panorama de la presencia de la hermenéutica en la pedagogía en Colombia se inicia un proceso de exploración para subsanar su ausencia. Este se enfocaría en producción escrita de autores con trayectoria académica dada la diversidad y dispersión de textos encontrados. Dicho enfoque mostró que, aunque el recurso a la hermenéutica puede rastrearse desde 1989, la cantidad de material disponible para realizar un estado del arte en ese nivel no es suficiente, sin embargo, en él se identifican discusiones nucleares en la pedagogía que están en estudios particulares con pocas oportunidades de fortalecer aquel recurso. Por esta razón la investigación se replantea hacia la realización de una lectura interpretativa de una selección de textos y autores que permita avanzar en su comprensión (ver capítulo 1).

Esto implicó ampliar el espectro de la búsqueda y asumir una postura que llamo interpretativa, la cual se acota con los métodos y marcos teóricos de la misma hermenéutica. Dicha postura exige al investigador plantear como hipótesis de sentido que entre la pedagogía

y la hermenéutica en Colombia hay **una relación** con diversas posibilidades de lectura disponiéndolas en el contexto de lo relacional, como se ve en la ilustración:

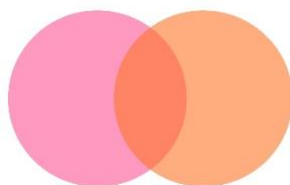


Ilustración 3. Intersección entre hermenéutica y pedagogía

En los textos elegidos pueden leerse una multiplicidad de vectores para la interpretación de esta relación, sin embargo, esta se agudiza a través de tres condiciones generales encontradas en ellos: La interdisciplinariedad (o interdiscursividad), la apropiación y la aplicación como se dijo antes. A través de estos tres conceptos, como lentes, esta lectura interpretativa encontró tres discusiones específicas en las que puede entenderse la relación hermenéutica-pedagogía en Colombia, aunque no la abarquen en su totalidad. Estas son:

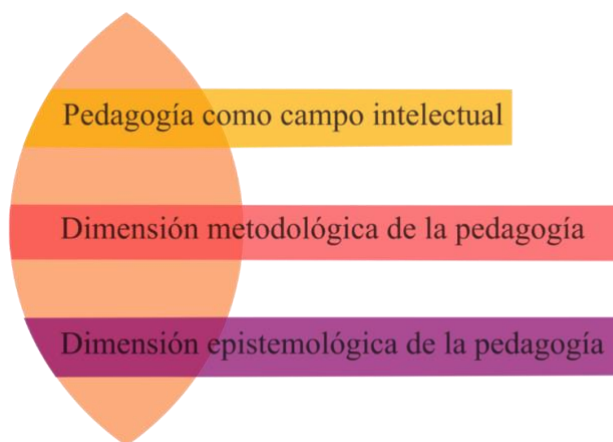


Ilustración 4. Enfoque en las discusiones que se encuentran leyendo la relación entre hermenéutica y pedagogía en Colombia

Ellas sintetizan los objetivos de lectura de la relación cuya descripción en las secciones 1.3.1, 1.3.2, 1.3.3 permitirá a estudios posteriores profundizar en una o en otra y ampliarla de forma más detallada. Este estudio se concentra en los aspectos relacionados directamente con la hermenéutica, aunque las contextualiza de manera general.

Ahora, para abordar dicha relación se plantea en el capítulo 2 un marco teórico y metodológico que propone la experimentación en el contexto de las humanidades. Allí se realizaron dos acciones principales para la experimentación:

- Poner en suspenso la relación entre pedagogía y hermenéutica (sección 2.2.1)

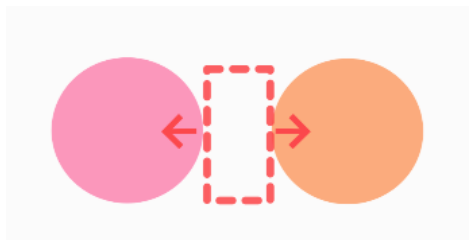


Ilustración 1. Fragmento de la primera acción del segundo capítulo en la ilustración 1-suspensión de la relación

- Integrar un sistema de conceptos con un rol mediador que pueda mantener la separación (integrando las ambigüedades que con ella surgen) y además, esboce un campo de lectura transversal de las discusiones propias de la pedagogía que se evidenciaron en el recurso a la hermenéutica que se mostraron en la ilustración 4 (ver sección 2.2.2 y 2.2.3).

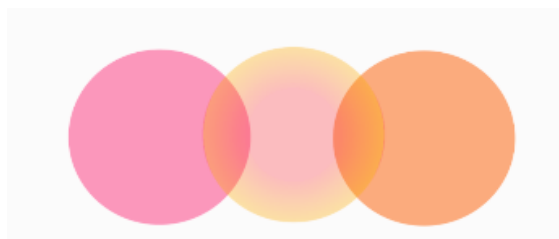


Ilustración 2. Fragmento de la segunda acción del segundo capítulo en la ilustración 1 - elemento con un rol mediador

Para realizar la primera, fue necesario acotar la lectura en el campo conceptual hermenéutico. Por diversos criterios que se explican en la sección 2.2.1 se elige a Gadamer en obras específicas que podrían mostrar su relación con la educación. También se integra su obra principal, *Verdad y método* a través de un concepto que guíe la interpretación, el de “formación”. También fue necesario explorar fuentes secundarias en las que se relaciona a dicho autor con la educación.

Para la segunda acción, se elige a John Dewey, un autor cuya producción intelectual ya se ha leído de manera interpretativa, que transita tanto la pedagogía como la filosofía y del cual se

puede dar cuenta, además, de la recepción de su pensamiento en Colombia. Se acota la lectura en dos obras suyas a través de un concepto central en su pensamiento, el de “experiencia”. Se leen entonces *Experiencia y educación* y *Experiencia y naturaleza* (ver sección 2.2.3) ya que son obras que mantienen la cohesión conceptual necesaria para esta lectura interpretativa. Este recurso necesita, además, integrar al estudio la revisión de fuentes que, por un lado, examinan el contexto de producción del autor y las condiciones de recepción de Dewey en Colombia (sección 2.2.2) y por otro, comparan los sistemas conceptuales y contextos históricos de las corrientes filosóficas que están en cuestión: hermenéutica (Gadamer) y pragmatismo (Dewey) — página 78.

El contexto de lecturas y citas que se presenta en el segundo capítulo se materializa en el tercero. En este se tejen las reflexiones resultantes sobre la hipótesis de lectura a través de un juego de citación mirando a través del lente de las premisas que plantean las tres discusiones de la pedagogía identificadas en el primer capítulo. Se produce un nuevo texto nutrido de los espacios de ambigüedad y de las preguntas encontradas, de manera que en ocasiones se cita a Dewey, aunque se esté hablando de un concepto hermenéutico, o a Gadamer, aunque se esté hablando de la “experiencia” educativa con el peso pragmático. Así, se hace un juego reflexivo en distintos sentidos que produce una nueva lectura de cada una de las tres discusiones abordadas en este estudio. Con este tratamiento de la citación se propone una comprensión de la relación que concluye sobre cada uno de los temas planteados en los espacios de intersección disciplinar sin irrespetar sus fronteras.

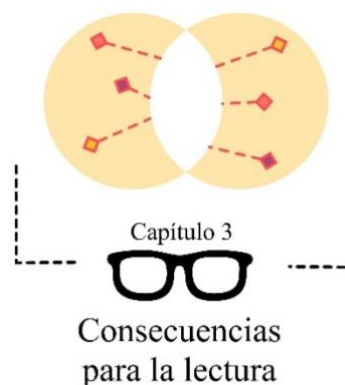


Ilustración 3. Fragmento de ilustración 1 - capítulo 3

Capítulo 1. Leer de manera interpretativa la relación hermenéutica-pedagogía en Colombia: tres condiciones identificadas

Acercarse a los textos de autores colombianos que evidencian la relación entre pedagogía y hermenéutica es difícil si se quiere tener una visión panorámica de ella, sin embargo, bajo una exploración sistemática se identifican tres condiciones que empiezan a guiar la lectura. Son condiciones problemáticas y presentan dificultad de lectura, pero no por ello plantearé maneras de corregirlas ya que caracterizan la situación normal, aunque compleja, de los traslapes interdisciplinarios que la integran. Son condiciones inherentes a la producción de la reflexión y deben considerarse en el momento de acercarse a sus textos.

La primera discusión trata de **la condición interdiscursiva o interdisciplinar** de la pedagogía para situarla concretamente, analizarla con más detalle y profundizar en la complejidad de su relación con la hermenéutica. Esto lleva a pensar en una segunda, que se suma a la dificultad para la lectura conceptual que genera la dinámica de **apropiación**. En esta condición, la lectura y el relacionamiento interdisciplinar generan derivaciones paulatinas de la propuesta inicial que producen extrañamiento o asimilación directa en un lector experimentado, pero, al mismo tiempo, impiden una lectura crítica de las mismas. En este “flujo” de sentidos no es suficiente con analizar la similitud o la diferencia del concepto que es apropiado con relación al “original” ni “corregir” el resultado de la apropiación. Lo que interesa es seguir la conversación, entender lo que esos conceptos ganan o pierden; es decir, lo que interesa es enriquecer la comprensión del fenómeno en que se circunscribe, lo cual es coherente con el marco teórico en el que este estudio se ubica.

Este trabajo considera que no es posible evaluar aún las apropiaciones de la hermenéutica en la reflexión pedagógica en Colombia al no haberse encontrado textos transversalizantes que observen lo que se pone en relación. Al analizar esta primera discusión, se explora la dispersión antes nombrada y se elige una muestra significativa con criterios evaluativos que, apoyados por la información sistematizada por medio de un software de investigación (ver anexo 2), permiten identificar la diversidad de las apropiaciones y relacionarlas entre ellas para concentrar su dispersión.

Finalmente, se abordará un tercer asunto que también imposibilita comprender la relación entre pedagogía y hermenéutica en Colombia y es que el recurso de la primera a la segunda,

que se muestra en la condición de apropiación, deja ver asuntos propios de la pedagogía que hacen parte de su reflexión constante, de sus búsquedas como espacio de producción de pensamiento y de su relación con un tema fundamental de toda sociedad: la educación. Aquí interpreto como **aplicación** lo que el recurso a la hermenéutica evidencia en la misma pedagogía.

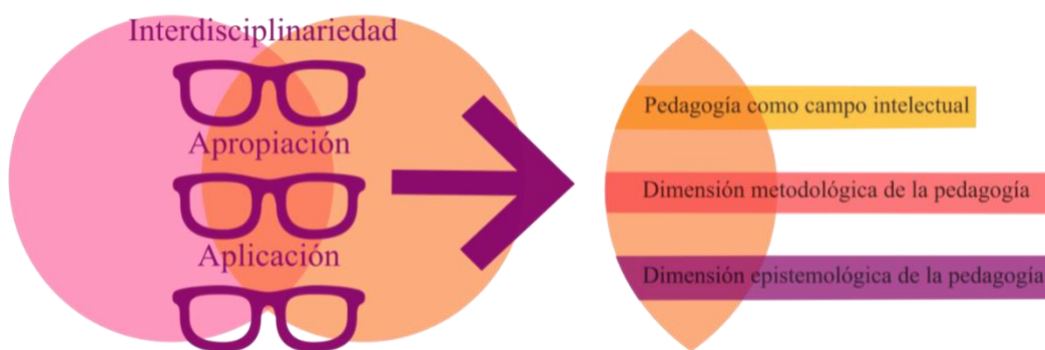


Ilustración 8. Las tres condiciones de la relación tenidas en cuenta para la lectura interpretativa realizada

Los intereses identificados en la selección de textos tienen relación con diversos objetos de estudio dentro de la reflexión pedagógica como identificar en los métodos de las ciencias empíricas ineficacias para abarcar fenómenos sociales y humanos y estos mismos son el fundamento principal de la pedagogía moderna (Ríos, 1995), pensar una pedagogía hermenéutica, una fusión conceptual y adjetivación hermenéutica como forma de entender la acción y práctica pedagógica (Flórez, 1994; Garcés, 2015), revisar la formación en filosofía (Garcés, 2004) y revisar la dimensión epistemológica en la pedagogía ubicando el concepto hermenéutico “formación” como proyecto esencial de la pedagogía (Guillén, 1990; 1991; 2008; 2010), la reconfiguración del horizonte de sentido en la relación adulto – niño en distintos ámbitos educativos (Garcés, 2015), el desplazamiento del énfasis puesto históricamente en la acción de transmisión de la educación hacia otra más de corte interpretativo (Prada et al., 2013), reflexionar sobre el rol del docente, sobre la inserción de las tecnologías en la acción educativa y sobre la pedagogía como campo de investigación y generación de conocimiento (DF Barragán, 2013; 2015). Estos son algunos de los asuntos que se sintetizan en las tres discusiones que muestro en la sección **1.3**.

1.1. Leer desde la condición de interdisciplinariedad-interdiscursividad a la pedagogía en Colombia

La primera problemática para acercarse a la relación pedagogía-hermenéutica tiene que ver con una condición que se reconoce en la pedagogía, aunque no es propiamente exclusiva de esta, y que llamaremos “interdisciplinariedad-interdiscursividad”. La razón para llamarla así radica en que esta condición de la pedagogía se ha visto ya a través de lo “inter”, “trans” y “multi”, entre otros prefijos y este estudio no incluye el presente de esas discusiones; sin embargo, el lector encontrará las bases para nombrarla así al plantearse como lectura “entre” disciplinas y en la intersección de los discursos. He encontrado que esta condición es común en la experiencia profesional y académica así que, desde mi propio lugar interdisciplinar como ingeniera de diseño, asumí el reto de interpretar los traslapes conceptuales e históricos con rigurosidad metodológica.

Empezaré por explicitar la manera como esta condición de interdisciplinariedad o interdiscursividad atraviesa lo encontrado en las apropiaciones de la hermenéutica que aquí hemos aplicado como búsquedas de la pedagogía y muestran espacios de producción discursiva y dinámicas disciplinares diversas, las cuales deben tenerse en consideración para acercarse a la relación pedagogía-hermenéutica y contextualizar la acción de este estudio (como se verá en el capítulo 2).

Luego, conceptualizar la noción de pedagogía y otras relacionadas que contextualizan dicha condición. Para terminar, definiré cómo se nombra lo educativo y lo pedagógico en este estudio particular en relación con los autores involucrados y, finalmente, profundizaré en varios temas: la relación entre pedagogía y filosofía, por un lado, y algunas reflexiones sobre la educación planteadas por las humanidades en un contexto de productividad y eficiencia, por el otro¹.

¹ Más adelante, el lector verá la relación en una propuesta de reflexión de las humanidades en el siglo XXI realizada por Samuel Weber que, en este caso, conecta con la educación.

1.1.1. ¿Cómo se evidencia la condición de Interdisciplinariedad o interdiscursividad en el recurso de la pedagogía a la hermenéutica gadameriana?

En este primer aparte haré explícitas algunas relaciones interdisciplinarias o interdiscursivas que, de manera descriptiva, encuentro en la lectura de los autores colombianos. Esto con la finalidad de abrir la posibilidad de una lectura crítica en la producción intelectual resultante de la apropiación de la hermenéutica en la pedagogía en estudios futuros.

He hablado principalmente de dos espacios disciplinares, la hermenéutica y la pedagogía, en cuya relación puede percibirse un imbricado disciplinar o discursivo que intentaré describir aquí, dadas las derivas conceptuales que son producto de las apropiaciones y los problemas propios de la pedagogía. Para ello, le propongo al lector que se imagine los discursos pedagógicos ubicados en un diagrama de Venn o una intersección de círculos que iré describiendo paulatinamente y que puede verse en la siguiente ilustración.

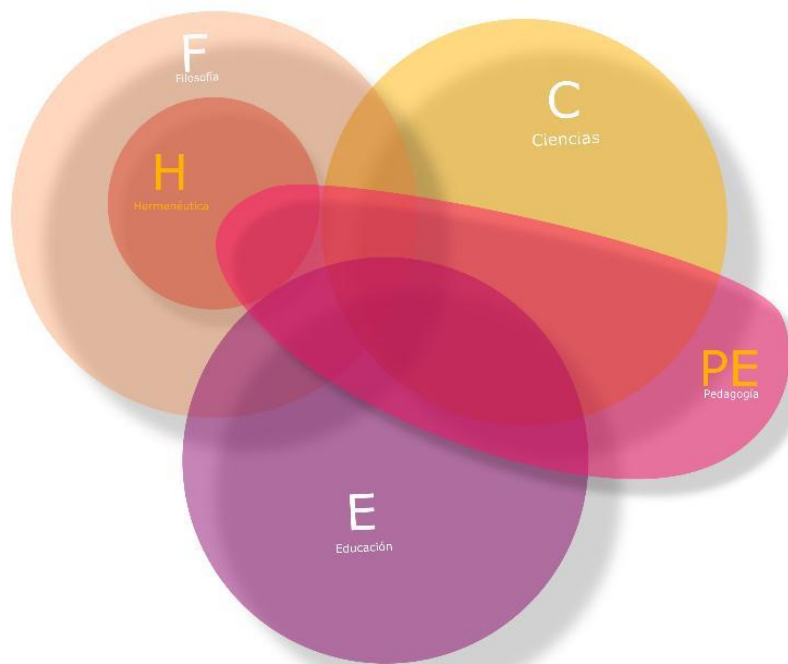


Ilustración 9. Intersecciones entre discursos que se identificaron en la lectura de la selección de autores colombianos

El lector advertirá que las intersecciones no son homogéneas ni proporcionales y ello muestra ciertas claridades que deben tenerse en cuenta para abordar la relación entre hermenéutica y

pedagogía. Aquí se muestra las relaciones que se evidencian en el corpus de textos seleccionados.

Veamos la intersección entre pedagogía y educación. En las lecturas transversalizadas por el recurso a la hermenéutica se interpreta como dos espacios de pensamiento distinto, pero en íntima relación, “siendo la enseñanza la reflexión fundamental de la pedagogía es preciso preguntarse por la enseñanza como acontecimiento de saber” (Zuluaga *et al.*, 1988, p. 39). Vemos, en la intersección, una presencia tanto de las humanidades como de lo que en los textos se denomina “ciencias”. Esto se observa desde la enseñanza de sus corpus de conocimiento establecidos y sus lenguajes propios, pero también desde lo que ambas aportan para la comprensión de la condición epistemológica de la pedagogía y de la educación, como vimos en los apartes anteriores. La figura muestra cómo la hermenéutica, “dentro” de las humanidades, también tiene una presencia y, aunque es esta la que interesa en el presente estudio, es importante advertir que hay otras corrientes de pensamiento que definen el clima y complejizan la discusión.

Esta lectura que opera como cartografía permite entender los lugares de las discusiones que presenté anteriormente y cómo los discursos que se ubican en una pedagogía que se diferencia de la educación se interesan por la consciencia histórica de la hermenéutica (así ocurre con algunas propuestas como las de Flórez, Garcés y Barragán) y otros se interesan por la formación desde una postura más conservadora respecto a la educación, en la que la reflexión está alineada con los ideales de ser humano que van cambiando según la filosofía (como puede verse en algunas propuestas de Guillén y Herrera). Los primeros muestran una mezcla casi indistinta de pedagogía y filosofía y los otros mantienen las fronteras entre los discursos. Con esta cartografía recorrida brevemente, a continuación se conceptualizará la noción de pedagogía y otras relacionadas para seguir explorando dicha condición.

1.1.2. Pedagogía, educación, ciencias de la educación y otras nociones de lo educativo-contexto conceptual

Es común encontrar que los autores colombianos proponen que la pedagogía da nombre a

una noción confusa [...], su uso permanente sugiere una claridad meridiana pero los contornos de ésta son indeterminables [...], aún en una discusión entre especialistas

en el tema no todos dicen pedagogía en sentidos que confluyan mínimamente [...]. Esa confusión enriquece ya que es una pluralidad que impone la reflexión y abre perspectivas enriquecedoras en el diálogo constante con otros saberes (Echeverri *et al.*, 2001, p. 21).

Aunque la cita es de hace casi veinte años, puede decirse que esto no ha cambiado y enfatiza que la diversidad de la noción de pedagogía es incluso deseable y tiende a la pluralidad de universos discursivos y a los tránsitos disciplinares.

La pedagogía como concepto se puede ubicar en la modernidad (Klaus, 2002; Zuluaga *et al.*, 2003), aunque “la práctica de la educación es muy anterior al pensamiento pedagógico. El pensamiento pedagógico surge con la reflexión sobre la práctica de la educación, como necesidad de sistematizarla y organizarla en función de determinados fines y objetivos” (Gadotti, 2002, p. 1). Así, pasaron siglos de ejercicio educativo sin que se conceptualizara la reflexión pedagógica, que se originó en una concepción de la educación como ejercicio técnico que tenía lugar en un salón de clase entre profesor y alumno. En la modernidad, esto se cuestionó ampliamente y permitió reflexionar sobre un campo que se consideraba meramente técnico. Según un cierto consenso relativo, la pedagogía puede entenderse como “la reflexión sobre las diversas estrategias generacionales e institucionales para la vinculación crítica del hombre con la vinculación de sentido que configura su presente, en relación con su pasado como tradición y su futuro como proyecto, no como totalidad sino como experiencia siempre abierta y sujeta a crítica” (Echeverri *et al.*, 2001, p. 21). El lector podrá evidenciar la complejidad del fenómeno educativo en esta propuesta dada su comprensión como técnica (la misma que vamos a explicar en el aparte 1.3.2). En la comprensión de la pedagogía por parte de los autores colombianos, la presente investigación reconoce principalmente tres tradiciones en ese tipo de reflexión: la alemana, la norteamericana y la francesa.

En la tradición alemana, la pedagogía se plantea como una de las “seis praxis básicas que son constitutivas de y para la vida humana conjunta. Son las praxis del arte, [la] política, [la] pedagogía, [la] economía, [la] religión, [el] trabajo y [la] ética” (Benner citado en Klaus & Muñoz, 2012, p. 9). Desde esa tradición, se la conoce como una de las ciencias de la educación, una de carácter praxeológico (Echeverri *et al.*, 2001; Klaus & Muñoz, 2012) y

tiene un enfoque antropológico en las propuestas del grupo de investigación FORMAPH perteneciente a la Universidad de Antioquia. En Francia, el concepto fundamental del pensamiento sobre la educación es la educación misma, es decir, no hay una diferencia tajante entre educación y pedagogía. Sus perspectivas pueden reflejarse en autores como Condorcet, Durkheim, Bourdieu y Piaget (Echeverri *et al.*, 2001). Nótese la diversidad disciplinar que se evidencia en solo nombrar a tales autores. En Estados Unidos tampoco hay una diferencia conceptual (en la modernidad): “educación” o “pedagogía” son palabras usadas indistintamente para hablar del fenómeno en cuestión (Eger, 1992).

Estas influencias han generado en el pensamiento colombiano reflexiones como que una de las formas de entender los límites entre la educación y la pedagogía parte de esta como una disciplina macro con operadores conceptuales propios, con un campo práctico que es la educación entendida como fenómeno o manifestación de un problema (ese problema es la enseñanza como acontecimiento de saber) (Zuluaga *et al.*, 1988; Klaus & Muñoz, 2012).

Otro de los términos que se usa constante y problemáticamente es “ciencias de la educación”. Durante el siglo XX, estas se fueron consolidando como “un conjunto de disciplinas que tienen en común el estudio de las situaciones y de los hechos educativos tanto en el nivel micro como macroeducativo” (Zuluaga *et al.*, 1988, p. 21). En esta concepción se va dando una especialización de los elementos de lo educativo que crea subdisciplinas de la educación (*i. e.* filosofía de la educación, psicología de la educación, planeación y administración educativa, entre otras). La pedagogía también se expone como disciplina independiente — incluso de la didáctica, que se especializa en entender la facilitación de la enseñanza, lo que es apenas una parte del fenómeno educativo—.

El lector verá que el uso específico de tales nociones en este trabajo responde al contexto explicado, aunque los autores en cuestión —Gadamer y Dewey— hagan mención de uno o de otro en su propia tradición. Tanto para el caso deweyano como para el gadameriano se usa la palabra “educación”, mientras en las preguntas que despiertan sus planteamientos se nombra lo pedagógico para no complejizar sin necesidad un asunto que no se resuelve en este texto.

Asuntos como este son cercanos a la relación entre pedagogía y filosofía de una manera amplia, que no se agota en la relación entre la primera y la hermenéutica, que es la que ocupa a este trabajo.

1.1.3. Relaciones entre pedagogía, filosofía y ciencias

Es necesario ampliar los problemas que impiden acercarse a la relación entre hermenéutica y pedagogía de una manera comprensiva, a la filosofía, en general, y también a lo que comúnmente los autores llaman “las ciencias”, al referirse a las áreas temáticas desde las cuales se enseña la biología y las matemáticas, entre otras. En ocasiones, los autores del corpus descrito hacen la distinción por disciplinas y esto llama la atención, ya que esta palabra es ampliamente usada en un contexto educativo.

Si uno se acerca a una genealogía del concepto, como lo hace Chervel (1991), se encuentra con que hay varias hipótesis de origen y desarrollo del mismo. Con un consenso en los años noventa (y para el profesor colombiano Alejandro Álvarez en los años 2000) se asocia con el sentido del ejercicio intelectual como un “disciplinar de la mente”; en este sentido, “fue utilizada por vez primera por el filósofo y matemático Antoine Cournot. Pero se debe principalmente a Félix Pecaute, y a los artífices de la renovación pedagógica de 1880, su difusión que acabó (posicionándolo) como uno de los temas fundamentales de la nueva instrucción primaria” (Chervel, 1991, p. 4) y más tarde de la secundaria y del nivel superior de la educación. Luego, “entrado el siglo XX, cuando las ciencias básicas adquirieron prestigio y reconocimiento, el término disciplina se extendió a todas las materias escolares, todavía en el sentido de disciplinar la mente, como una forma de dotarla de métodos y reglas para abordar los diversos campos del pensamiento, el conocimiento y el arte” (Álvarez, 2003, p. 280).

Se da por supuesto que los contenidos de la enseñanza se producen en la ciencia, ocultando las relaciones de poder y los intereses en los que están inmersos (Álvarez, 2003). Álvarez propone que no hay una relación de dependencia, sino una especie de alquimia en la que históricamente puede verse cómo, en muchos casos, las disciplinas escolares precedieron ciertos conocimientos científicos; en Colombia existe un caso de estudio de este tipo con la historia. Álvarez propone que el saber enseñado se relaciona con lo que se dice de una ciencia

y no con la ciencia misma, y en esta acción se elige, se recicla y se procesa; ¿podríamos decir, en este marco hermenéutico, que “se apropia”? Esto querría decir, además, que produce derivas propias, distancia histórica con lo aprendido y normalización de los saberes, limpiando todo discurso de su contexto de producción o creándole uno propio. Esto también quiere decir que la pedagogía no solo es mediadora, sino también ordenadora de la tradición, y si esto es así, hay que preguntarse: ¿cómo puede hacer esto sin ayuda de una disciplina como la hermenéutica? La relación de la hermenéutica con la enseñanza de la misma tal vez tuvo un proceso invertido a la que propone el profesor Álvarez; sus orígenes en los textos sagrados y su tránsito a la apropiación interdisciplinar fue motivada, en gran medida, apenas con Gadamer, lo que dejó relegada su constitución como saber a un círculo muy pequeño de aprendices y practicantes hasta ese momento. En el capítulo 2 hay un aparte que explora la relación de Gadamer y su hermenéutica con la educación, así que dejaré hasta aquí la pregunta que formulo; sin embargo, la aprovecharé para plantear algunos otros asuntos que tienen este sentido, pero que se centran en la reflexión pedagógica en relación con el discurso filosófico en sí mismo, sin incluirlo como disciplina —algo que es problemático, aunque para este estudio es fructífero—.

Es muy difícil extraer, de los discursos pedagógicos, aquello que se refiere a la propia pedagogía y aquello que se refiere a la filosofía. En otros casos esto es un poco más sencillo, sin que sea posible del todo, como ocurre, por ejemplo, con la psicología y la pedagogía: las dos son muy cercanas, aunque en la pedagogía puede diferenciarse el sesgo psicológico que está guiando el discurso. Lo mismo ocurre con otras disciplinas de las muchas que atraviesan la reflexión pedagógica.

Sabemos de la preocupación por la problemática de la educación desde la Antigüedad, con Platón y Aristóteles, Quintiliano y Comenio: con este último se dice que empieza a haber un discurso propio de lo educativo desde lo que hoy se nombra “didáctica”. Sin embargo, ¿cuándo empieza la consciencia de la pedagogía como saber propio?

Diferentes filósofos han tratado el tema sin teorizar propiamente sobre él. La referencia más distante en el tiempo es la primera cátedra de pedagogía en la Universidad de la Halle, en 1779, que hablaba a favor de la misma como ciencia y como asunto propio de pedagogos. Tal cátedra fue dictada por Ernst Christian Trapp (Klaus, 2004). Friedrich Herbart planteó,

en 1802, su primera lección sobre pedagogía, en la que propuso entenderla como ciencia del arte de la educación, diferenciando al educador instruido del ejercicio particular de la pedagogía así entendida (Klaus, 2004). Para Klaus, estos son los inicios de una pedagogía que tiene un carácter epistemológico y que es un saber independiente. Otro filósofo que pone en cuestión el asunto de la pedagogía es Kant, desde la reflexión planteada en *Sobre pedagogía*, “resultado de las notas de clase de uno de sus estudiantes (Rink) y aparecido con autorización del autor en 1803 —un año después de su muerte—” (p. 290). En ella, Kant no teoriza propiamente sobre la educación, pero, según Klaus, en su exposición de la pedagogía aparecen conceptos propios de su sistema filosófico que permitirían interpretarla.

Conforme aparecen más discursos de pedagogos, puede verse lo estrecho de la relación entre la pedagogía y la filosofía, pues conforme va cambiando el ideal del hombre va cambiando el de formación y, con él, como concepto central de las humanidades, se percibe una resonancia en la reflexión pedagógica. Podría pensarse que también hay cierta resonancia entre el filosofar y el aprender y que allí se desdibujan por un momento las fronteras. Pero ¿cómo se conectan estas reflexiones en vía contraria? Es decir, ¿qué se piensa desde los espacios de “producción de conocimiento” para la continuidad de dicha producción? (¿o para la continuidad de la sociedad y su cultura?). Planteo estas preguntas no para resolverlas, sino para ampliar la problemática que percibo como transversal al acercarme a ese intersticio complejo que aparece entre hermenéutica y pedagogía.

1.2. Leer con la consciencia de la apropiación en el marco hermenéutico

La acción de apropiación supone la derivación —más adelante hablaremos de “iteración”— de un concepto histórico. Ricoeur toma el término “apropiación” del alemán “Aieignung”, que significa hacer propio lo ajeno, y lo define como un concepto dialéctico, es decir, como “la contraparte de la distanciaci3n implicada por cualquier crítica literaria o textual de carácter anti-historicista” (1981, p. 185)². De ello se entiende que Ricoeur propone que un texto es un objeto atemporal: aunque surge en unas condiciones históricas de producción y

² Traducción propia del inglés: “the counterpart of the timeless distanciation implied by any literary o textual criticism of an anti-historical character”.

distribución, no solo le habla a su audiencia y a otras posibles, sino que, en esencia, le habla a cualquiera que lo lea en cualquier época. La segunda consideración tiene que ver con el carácter del juego, en el que tanto autor como lector se metamorfosean (Gadamer citado por Ricoeur, 1981) o se mimetizan (en sus palabras propias) en la presentación de un mundo a través de “una experiencia que transforma a quienes participan en ella” (p. 186)³, que es la forma de ser del juego.

Con la consciencia que resulta de lo dicho por Ricoeur, es preciso indicar que a este estudio le corresponde un ejercicio de rastreo e identificación descriptiva, pero no el intento de develar el genio original de los autores colombianos segmentados en el corpus seleccionado, ni identificar faltas o malentendidos en sus propios ingenios. Exploraré, aquí, la manera en que sus apropiaciones hablan de la relación entre hermenéutica y pedagogía como contexto para leer en el futuro sus producciones intelectuales de una manera crítica y propositiva. Primero, será necesario contextualizar lo que se dice de la apropiación de la obra de Gadamer en las ciencias sociales y específicamente en Colombia; luego, con la temporalidad y las características que esto presenta, se verá ese mismo proceso en el pensamiento pedagógico del mismo país; y, para terminar, exploraremos también ese mismo fenómeno, pero ya no en el campo de la hermenéutica, sino en el de la filosofía.

Para poder hablar de apropiación es menester incluir aquí un contexto de la recepción de Gadamer en las ciencias sociales, desde lo disciplinar, y en Colombia, desde las consideraciones geográficas de este estudio (sin ser un análisis sobre la apropiación de la obra gadameriana en dicho país)

1.2.1. Sobre la recepción de la obra de Gadamer en las ciencias sociales

Antes de entrar propiamente en el terreno de la pedagogía, voy a recurrir a algunas voces que pueden rastrearse en distintos momentos de este texto con relación al fenómeno de la apropiación de la obra de Gadamer en las ciencias sociales y, a partir de estos comentarios y otros propios de los autores colombianos, puntualizaré en el caso de la pedagogía. Visto en

³ Traducción propia del inglés: “an experience which transforms those who participate in it”.

retrospectiva, puede pensarse que la visión que Gadamer inició al tratar el problema del método en los años sesenta (en su publicación *Verdad y método*), llamó la atención de

pensadores que trabajan en la delantera de lo que fue llamado “nueva psicología” y “nueva sociología”, [quienes] llevaron modos interpretativos de investigación hacia su respectivo marco disciplinar reformando y repensando sus disciplinas. Haciendo esto, tuvieron un impacto enorme en quienes trabajan en escuelas, “colleges” y universidades. El trabajo de Pierre Bourdieu y Jerome Bruner, por ejemplo, no solo ayudó a establecer una sociología educativa y una psicología educativa como disciplinas fundacionales en el amplio campo de los estudios educativos (Nixon, 2017, p. 56)⁴.

Desde ese momento y hasta los años ochenta (Pagès Santacana, 2016), década en que se evidencian discusiones disciplinares más actuales, las ciencias sociales en general parecieron mostrar una consciencia del problema del método: “el cambio hacia los modos interpretativos de la investigación [...] pueden verse en la dependencia —y el reconocimiento— de un rango más amplio de fuentes de datos, incluyendo los cualitativos” (Nixon, 2017, p. 57)⁵, que encuentran la “relevancia de su planteamiento filosófico en el contexto de una reflexión antropológica más amplia” (Pagès Santacana, 2016, p. 1).

El interés por la educación, en la hermenéutica, se ve reflejado en la cantidad de producción textual al respecto y en los homenajes al mismo Gadamer como pensador clave en la educación (Nixon, 2017), pero también en que dicha apropiación se ha dado en diversos países del mundo como México (Beuchot, 2006; Francisco *et al.*, 2018), España (Planella, 2005; Garreta, 2008; Pérez & Gramigna, 2014), Brasil (Alves, 2011a, 2011b) y, como

⁴ Traducción propia del inglés: “Thinkers working on the forefront of what were termed the ‘new psychology’ and the ‘new sociology’ pulled interpretive modes of inquiry into their respective disciplinary frames thereby reshaping and rethinking their disciplines. In so doing they had a huge impact on those working in schools, colleges and universities. The work of Pierre Bourdieu and Jerome Bruner, for example, not only helped to establish educational sociology and educational psychology as ‘founding disciplines’ within the broad field of educational studies”.

⁵ Traducción propia del inglés: “The shift towards interpretive modes of inquiry [...] can be seen in the reliance on —and recognition of— a broader range of data sources including qualitative”.

sabemos, Colombia, entre muchos otros (en cada uno desde distintas corrientes hermenéuticas, pero en conexión con su tradición y, en consecuencia, con la hermenéutica gadameriana). Aunque esta teoría es de la que se ocupa este estudio, es importante anotar que en la tradición pedagógica alemana —la cual tiene una influencia importante en Colombia—, se habla de una pedagogía de las ciencias del espíritu a partir de 1920, “con base en los trabajos de Schleiermacher (1768-1864) y Dilthey (1833-1911); pero solo hasta 1933 se impuso como corriente científica en las universidades y facultades de pedagogía alemanas” (Wulf, 2002, p. 34). Desde entonces se le concede a la pedagogía un estatuto de cientificidad (como sucedió con las disciplinas humanas a principio del siglo XX): “queriendo ser una teoría de la práctica histórico-social al servicio de esta práctica, la nueva pedagogía quiere contribuir al mejoramiento de la práctica” (Wulf, 2002, p. 35).

Tal intención no se aceptó completamente en ese momento, “porque no podía apoyarse todavía en una teoría social crítica que le hubiera podido proporcionar justificaciones sólidas para llevar a cabo sus pretensiones” (Wulf, 2002, p. 35). Con una reflexión profunda sobre la pedagogía y también desde la condición histórica de las ciencias sociales, Dilthey “habla reiterativamente de la autorreflexión de las ciencias del espíritu, de la introducción a las ciencias del espíritu, de la hermenéutica de las ciencias del espíritu y de la hermenéutica de la vida. De otro lado, él entiende igualmente por hermenéutica la ciencia de la interpretación de los textos” (p. 44). Con ello, pueden reconocerse antecedentes de las dualidades de la apropiación de este pensamiento pedagógico alemán con relación a la propuesta gadameriana (que es la que ocupa a este estudio). A continuación, exploraremos puntualmente esta propuesta en el contexto educativo colombiano.

1.2.2. Hermenéutica gadameriana en una selección de textos de autores colombianos

La creciente recepción de la obra de Gadamer en la reflexión pedagógica es reciente. Aunque hay textos relacionados desde 1989, según Garcés “una de las posiciones poco valoradas (en la reflexión pedagógica) es el recurso a la hermenéutica” (2015, p. 2); sin embargo, se piensa que ella aporta, entre otras cosas, “a la reconstrucción de los lazos entre la pedagogía y la práctica” (Prada *et al.*, 2013, p. 33): es decir, a la reflexión sobre el fenómeno educativo y la práctica de la educación.

En este estudio se realizó, pues, una búsqueda sistemática de la producción intelectual en Colombia que mostrara dicho recurso de la pedagogía a la hermenéutica. En ella se siguió un proceso de identificación de los grupos de investigación relacionados con el tema, registrados en Colciencias, con sus producciones académicas (hay 11 grupos que se relacionan indirectamente con el tema hermenéutico, de 31 en total dedicados al tema educativo⁶). Se hicieron búsquedas temáticas en las siguientes revistas de las facultades de educación del país: *Cultura, saber y poder en Colombia: diálogos entre estudios culturales y pedagogías críticas*; *Educación y educadores*; *Entramados: educación y sociedad*; *Entre hermenéutica y educación*; *Magis - Revista Internacional de Investigación en Educación*; *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*; *Pedagogía y Saberes*; *Praxis & Saber*; *Revista Colombiana de Educación*; *Revista de Pedagogía*; *Revista Educación y Cultura*; *Revista Educación y Pedagogía*; *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*; *Revista Horizontes Pedagógicos* y *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Más adelante hablaremos de las instituciones a las que estas revistas pertenecen, así como las regiones de Colombia que ellas abarcan, pues este es un criterio importante para la selección realizada. Se incluyeron editoriales especializadas en educación en Colombia como la de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), la de la Cooperativa Editorial Magisterio, Ediciones Universidad San Buenaventura, la de la Salle, la de la alianza ICFES-Colciencias-Socolpe y la de la Universidad Pedagógica Nacional. Este rastreo mostró un alcance del interés por el tema hermenéutico en la pedagogía identificado en las facultades de educación del CINDE y de universidades como la de Manizales, la Distrital (Bogotá), la Pedagógica Nacional, la de Antioquia, la Javeriana, la San Buenaventura, la Santo Tomás, la de la Salle y la Universidad del Valle. Esto muestra un rango de diversidad de instituciones universitarias, de grupos de investigación y de trayectorias investigativas que referencian explícitamente conceptos de la propuesta hermenéutica de Gadamer citadas de manera directa en sus obras.

⁶ El rastreo de grupos de investigación en Colciencias se realizó hasta noviembre de 2019 en los repositorios virtuales de Colciencias. Véase

Anexo 1: Base de datos del recurso de la pedagogía a la hermenéutica.

Para mantener esta condición de diversidad, se exploró entre aproximadamente 30 profesores (algunos hacen parte de los grupos de investigación mencionados). Se revisó su Cvlac (*Curriculum vitae* en ciencias y tecnología), publicaciones, experiencia docente e investigativa, relación institucional y relación directa con el tema de investigación, y estos datos se consignaron en bases de datos propias (ver anexo 1). También se realizaron búsquedas temáticas en las revistas de las facultades de educación del país ya nombradas, identificando específicamente estados del arte de investigación en educación para rastrear el tema entre las tendencias. Se exploraron las publicaciones resultantes de congresos de pedagogía en Colombia relacionados con el tema y también se hizo un seguimiento de los textos con una alta frecuencia de citación, revisando sistemáticamente, además, sus referencias bibliográficas (a través de las técnicas y herramientas que se describen en el anexo 2).

Esta identificación organizada de textos y autores derivó en un corpus que rastrea la producción académica del recurso a la hermenéutica en los últimos treinta años aproximadamente. Su primer texto aparece en 1989. Estas fechas corresponden a la recepción de las teorías gadamerianas en el contexto pedagógico-educativo (Echeverri *et al.*, 2001; Garcés, 2015; Pagès Santacana, 2016). Así, se encontraron 55 textos académicos entre libros y artículos, cuyo contenido muestra la apropiación de la hermenéutica gadameriana por parte de la pedagogía de los cuales realizar la selección. Los criterios para realizarla se acotaron por autores, todos colombianos, tienen una trayectoria en ella (publicaciones, asesorías en proyectos de grado y tesis de maestría o doctorado), también tienen formación doctoral, un ejercicio docente constante y pertenecen a una institución que tiene una facultad de educación activa tanto desde la formación como desde la producción intelectual.

Aquí es importante hacer una aclaración explícita sobre la selección. Se reconoce en las acciones de rastreo explicadas que la relación de la que se ocupa este estudio tiene una presencia mayor en unas instituciones que en otras, por ejemplo, en los grupos de investigación de la Universidad de Antioquia; sin embargo, no se incluyen a todos los investigadores e investigadoras que tienen publicaciones relacionadas, porque coparían el alcance de este estudio. Se incluyen los trabajos que más claramente han estudiado la propuesta gadameriana, específicamente con relación a la pedagogía.

De este rastreo se eligieron los siguientes textos para explorar la lectura de Gadamer realizada desde el tema de la educación en Colombia, buscando un equilibrio entre voces preeminentes y otras menos escuchadas que muestran la diversidad de la apropiación de los conceptos hermenéuticos:

- Del profesor Juan Felipe Garcés se revisan principalmente dos textos: uno es el publicado en 2015, “El recurso de la pedagogía a la hermenéutica filosófica de Gadamer-Homenaje a Rafael Flórez”, que pone en contexto toda la propuesta de Rafael Flórez y hace una crítica de la reflexión pedagógica en general desde la hermenéutica de Gadamer. El otro es “Pedagogía o saber pedagógico, ¿una opción necesaria? A propósito del libro Introducción a la ciencia de la educación” (2012), texto que aborda la relación compleja del adulto y el niño en distintos espacios educativos (el aula de clase, la escuela o los medios digitales) y la forma en que estos reconfiguran su “dimensión de sentido” (noción gadameriana). El profesor Garcés hace parte del grupo de investigación FORMAPH, con base en la Universidad de Antioquia, y trabaja en la línea de la antropología pedagógica e histórica; este grupo ha abierto espacios para el diálogo interdisciplinario desde 1999, cuando fue fundado.
- El profesor Germán Vargas Guillén, por su lado, hace parte del grupo de investigación GHPP, que desde sus orígenes se ha planteado como un grupo interinstitucional con presencia de la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad del Valle, la Universidad Javeriana y la Universidad Nacional de Colombia, y ha consolidado una reflexión que tiene base en las instituciones de mayor trayectoria en pedagogía del país. De él se elige *La humanización como formación* (2008). En él, el autor revisa la idea de epistemología, con la que se relaciona la construcción de conocimiento científico, y considera como centro de la reflexión pedagógica la “formación”. Sobre esta noción hermenéutica —tal vez la más recurrente desde la educación—, Gadamer propone que el llegar a ser lo que se es no está en el “mero cultivo de capacidades previas” (2003, p. 41), sino que es un concepto genuinamente histórico que describe cómo “uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma” (p. 41). Vargas Guillén dice que “[l]a formación es el proyecto esencial de la pedagogía. Esta esencia de la pedagogía tiene

que ser reflexionada como parte constitutiva del horizonte histórico que compromete a la pedagogía en su aclaración y realización” (2008, p. 113). Allí se pone el concepto nombrado como proyecto de la pedagogía; es decir que ¿lo que la pedagogía proyecta es que quien se forma se apropia por entero de aquello en lo cual uno se forma? En este sentido, la pedagogía no estaría solamente en la escuela ni en la didactización del conocimiento, sino que también estaría presente en otros ámbitos humanos.

Herbart propone la formabilidad como concepto fundamental de la pedagogía, desarrollado luego por Flitner en su *Manual de pedagogía general* (1972). Esta consiste en “la cualidad adjudicada al ser humano de aprender y, sobre todo, de formarse. En un sentido más amplio, alude a la condición humana según la cual el ser humano no nace determinado sino que determina y se determina a lo largo de su vida” (Klaus & Garcés, 2011, p. 7). La noción no es propiamente la que propone Vargas Guillén como proyecto central de la pedagogía, pero, por ello mismo, habría que preguntarse: ¿se trata de formación o de formabilidad? De esta pregunta interesa puntualizar los espacios que nombra, más allá de lo correcto o no de decidir por una u otra (que no es el objetivo de este estudio). El concepto que propone Herbart se presenta en una búsqueda de constitución disciplinar que es un asunto problemático de la pedagogía (Klaus, Garcés & Muñoz, 2015), y tal vez de esto nos está hablando su apropiación de la noción de formación, por ampliar una de las nociones que aparecen en el fragmento del profesor Vargas Guillén.

- En la Universidad de la Salle hay una diversidad de textos del profesor Diego Fernando Barragán. En la búsqueda, encontré que ha publicado en repetidas ocasiones unos textos que relacionan explícitamente el fenómeno educativo y la hermenéutica. En sus diversos textos se ocupa del rol del docente y la inserción de las tecnologías en el espacio educativo, entre otros asuntos, y también se ocupa de reflexionar sobre el fenómeno educativo como disciplina de investigación y producción de conocimiento alrededor de la educación. Esto se refleja en los siguientes textos: 1) *Cibercultura y prácticas de los profesores. Entre hermenéutica y educación* (2013), 2) *Pedagogía hermenéutica. Algunas categorías de comprensión a partir de Hans-Georg Gadamer* (Prada et al., 2013) y 3) *El sentido de ser maestro: formación y*

esperanza. Apuntes de crítica hermenéutica (2013), los cuales hacen parte del corpus que se está analizando inicialmente desde las nociones hermenéuticas “consciencia histórica”, “tradicción”, “prejuicios”, “pregunta”, “fusión de horizontes” y “diálogo”.

- El profesor del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), José Darío Herrera González, reflexiona sobre la definición de la educación como una práctica hermenéutica, desde el concepto gadameriano de “interpretación”, en el texto *La educación como praxis hermenéutica* (Prada *et al.*, 2013). Dicho profesor tiene una producción intelectual amplia en el tema de estudio y en este texto hay una referencia directa a la hermenéutica gadameriana; por ello se elige sobre los otros de su autoría.

La noción de interpretación está en la obra de Gadamer interrelacionada con las otras nociones y es descrita en analogía con el acto de la traducción y como una acción de recrear lo que una obra significa, no “por un acto creador precedente, sino por la figura de la obra ya creada, que cada cual debe representar del modo como (se) encuentra en ella algún sentido” (Gadamer, 2003, p. 166). El profesor Herrera se apropia de ella en el siguiente fragmento: “Se puede afirmar que la perspectiva hermenéutica posibilita desplazar el acento puesto en la educación como praxis centrada en la transmisión del conocimiento o en la enseñanza-aprendizaje para enunciarla como una praxis de carácter interpretativo” (Prada *et al.*, 2013, p. 27). Aquí puede verse la intención del profesor de asociar la transmisión de información, tan característica de la educación, a un proceso de traducción que busca mantener el sentido de aquello en lo que se es educado, pero desde el acto de recrear (no el de reproducir directamente una información, sino de que ella tenga sentido, de que sea traducida por quien está siendo educado). Esto es solo una muestra del uso de la noción, de su desplazamiento hacia la reflexión pedagógica que confluye en una búsqueda particular de esta y que, podríamos decir, es la crítica al positivismo imperante en la praxis educativa que constituye una de las búsquedas de los investigadores en educación en Colombia (Garcés, 2015) en el corpus segmentado.

- Si bien el concepto de formación de Gadamer es uno de los más analizados en el campo de lo pedagógico, el texto de la profesora Clara Inés Ríos Acevedo es, en conjunto con los propuestos por el profesor Rafael Flórez, uno de los primeros trabajos encontrados con dicho propósito desde 1989. Ella ya no es profesora en la Universidad de Antioquia (hasta donde se ha podido averiguar) y, aunque ese fue su espacio de producción intelectual, no se ha encontrado un enlace directo a los grupos de investigación de dicha institución. Se revisa el texto titulado “Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer” (1995). En él, la autora explica cómo el método de investigación de las ciencias empíricas es ineficaz para comprender fenómenos morales y humanos y, por ello, critica que la educación tenga dichos métodos como fundamento principal para su práctica.
- Por otro lado, el profesor Rafael Flórez (Universidad de Antioquia) hace una lectura pedagógica de la propuesta de Gadamer que a lo largo de este texto se explorará, dado que, en gran parte, a él se debe el impacto que ha tenido la hermenéutica en el campo de la pedagogía (Garcés, 2015). De este autor se eligen dos textos principalmente 1) *Pedagogía y verdad* (1989) y 2) *Hacia una pedagogía del conocimiento* (1994). También se incluyen los textos de otros autores que están en esta selección y hacen revisión de ellos, a saber, los profesores Vargas Guillén y Garcés.

Este corpus es una muestra significativa (no representativa) que buscó leer a profundidad una selección de textos e investigadores pertenecientes a grupos de investigación e instituciones con mayor y menor trayectoria en el tema, acotados por los criterios de selección ya mencionados. Como puede verse, las apropiaciones encontradas son diversas. Por ejemplo, el concepto de “formación” se ha llevado a ámbitos distintos a la escuela en los que se puede hablar de pedagogía, pero también ha sido entendido como un aspecto que debe mediar la relación alumno-maestro. Así se repite con muchas de las nociones de esta teoría y de otras; sin embargo, rastrear dichas formas de apropiación, desde un corpus acotado de textos y autores, permitió visualizar los asuntos propios de la pedagogía que buscan nutrirse y que presentaremos a continuación.

1.3. Leer desde el concepto de “aplicación” hermenéutico

En sentido hermenéutico, la comprensión “debe ser entendida en cada momento, en cada situación concreta en una forma nueva y diferente. Comprensión aquí es siempre aplicación” (Gadamer, 1989, p. 343)⁷, así que el contexto que se presenta como apropiación en el aparte anterior nos dará pie para entender los espacios en los que recurrir a la hermenéutica muestra asuntos propios de la pedagogía en los que pretende desarrollarse. Esto para poder evaluar, en una investigación posterior, si el recurso es la hermenéutica o no, habilitar una revisión crítica de dicho recurso y nutrirlo manteniendo su condición de diversidad, lo que permitirá avanzar en la comprensión.

A continuación, exploraré en las tres secciones siguientes las discusiones que transversalizan el recurso a la hermenéutica que recién exploré. La primera sección, 1.3.1, parece mostrar que la apropiación puede entenderse en el contexto de la discusión de la pedagogía como campo intelectual en Colombia, que surge en los años noventa. La segunda, la 1.3.2, tiene que ver con una necesidad de integración de los métodos de las ciencias sociales y de las humanidades en la reflexión pedagógica que llamo “revisión metodológica”, y, finalmente, la sección 1.3.3 trata de las reflexiones en las que se percibe una búsqueda de consolidación epistemológica, revisando constantemente su relación con la filosofía, para lo cual el recurso a la hermenéutica parece ofrecer algunas pistas en el espacio que se mostró antes con la Ilustración 4.

Como puede verse, se trata de asuntos centrales de la reflexión pedagógica, no son meramente apropiaciones instrumentales de sus métodos (aunque también se identifica preliminarmente este ejercicio) y por ello es necesario plantear un estudio como este, para permitir una lectura crítica posterior, construyendo una perspectiva de lo que el recurso a la hermenéutica muestra de la misma pedagogía.

1.3.1. La discusión de la pedagogía como campo intelectual en Colombia

⁷ Traducción propia del inglés: “Must be understood every moment, in every concrete situation, in a new and different way. Understanding here is always application”.

Como ya se dijo, el recurso de la pedagogía a la hermenéutica está presente en la discusión sobre la primera como campo intelectual en Colombia. Para ubicar claramente la transversalización de la hermenéutica en esta, lo primero será revisar una de las propuestas más citadas en la reflexión pedagógica: el trabajo del profesor Mario Díaz, *El campo intelectual de la educación en Colombia*. En este, el autor propone la imagen de los campos de Bourdieu para entender las dinámicas del pensamiento educativo en Colombia. Así, “el campo de producción de discursos educativos sería [...] no un simple agregado de individuos creadores o fundadores de discursos, sino un dominio discursivo-político que tendría efectos en la producción, distribución y circulación de su discurso” (1993, p. 12). A esto el autor lo llama “campo intelectual de la educación” y, subordinado a él, propone el “campo intelectual pedagógico”. Esta subordinación como forma de entender las dinámicas de generación del discurso pedagógico en Colombia ha estado en discusión aproximadamente desde los años noventa, una discusión que aún no llega a una solución o a un consenso, y que mantiene las tensiones entre los distintos agentes del campo (Saldarriaga, 2015).

En el espacio de pensamiento que Saldarriaga, Díaz y otros llaman “campo intelectual”, se reconoce que si bien hay la intención de posicionarlo mejor, esto “no significa buscar teorías únicas, sino comprender la nueva configuración del saber y del campo” (Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo & Quiceno, 1988, p. 36), como lo expresan tempranamente los fundadores de grupos de investigación hoy reconocidos y de larga trayectoria como el GHPP (Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica), entre otros.

Los autores colombianos reconocen la necesidad de construir una tradición pedagógica en el país, dado que una de las grandes dificultades que tiene la consolidación de discursos pedagógicos aquí es que no hay tal. Garcés (2012) afirma que esto se debe a causas históricas, institucionales y también disciplinares, y que ello ha llevado a una “situación adámica, es decir, aquella actitud según la cual cada autor o grupo de autores presenta sus investigaciones como si, antes de ellos, nadie se ocupara de esos problemas [...], como si en Colombia los sujetos, saberes [y las] instituciones, aludidos por lo pedagógico, carecieran de pasado, de historia” (p. 5). Lo reconocen como “horizonte ecuménico, pero al mismo tiempo instrumento de combate” (Saldarriaga, 2015, p. 28). Díaz visibiliza la producción académica de los veinte años precedentes, pero esta está subordinada a las ciencias de la educación y

por ello sitúa la pedagogía en un lugar meramente reproductivo de la enseñanza (Saldarriaga, 2015). A esta discusión se contraponen una propuesta que “nace enraizada en el reconocimiento de una tradición histórica, de una arqueología del saber, que denominamos horizonte conceptual de la pedagogía” (p. 29). El lector puede observar que es en esta concepción de posibilidad de campo que se recurre a la hermenéutica, tanto si revisa los autores incluidos como los grupos de investigación a los que pertenecen y su cercanía con la hermenéutica.

También se critica que “los modos de institucionalización y profesionalización de la actividad docente en nuestro contexto, poco debatidos por la comunidad académica de expertos y ampliamente controlados por el Estado, han llevado a que lo pedagógico, o se trate como un asunto inefable y esotérico, o se lo conciba como un problema de capacitación —y regulación social— en un oficio” (Klaus *et al.*, 2015, p. 138), lo que dificulta tanto su estatuto de autoridad para dialogar con otros campos intelectuales como la consecución de recursos para la investigación (Díaz, 1993; Klaus *et al.*, 2015).

Para el profesor Garcés, el recurso a la hermenéutica permite entender la pedagogía como un campo que

[...] se ocupa de reflexionar sobre la historicidad misma de las estrategias vinculantes de la dimensión de sentido sin renunciar al enjuiciamiento crítico de sus logros en el plano de la validez y pertinencia de la selección y metódica presentación de la misma, en el plano de la formación y (que) el acceso a la condición humana no es preceptiva metódica sino una reflexión crítica de los fines formativos (2015, p.7).

Al leer lo anterior, se ve integrado el concepto hermenéutico de “formación” como un espacio donde es posible caracterizar el campo pedagógico además con relación a la historicidad, el sentido y el método (entendido como reflexión crítica y no como preceptiva metódica, que también suena un poco a crítica). Esto puede proponer que la reflexión pedagógica resuena con esta perspectiva para entenderse como campo intelectual y que, con ello, busca ampliar su propia comprensión (la cual se considera reducida a un asunto de mera capacitación, como dice Klaus en la cita previa, aunque esto no es un consenso entre los autores colombianos).

Según Bourdieu, un “campo intelectual, a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza” (1983, p. 8). El campo se define especificando aquello que está en juego y en este hay unas reglas generales que llevan al nivel del *habitus* y unos agentes cuya profesión es propia de su ejercicio intelectual. Esto plantea unas preguntas en el sector educativo que aún están en vilo, como: ¿ejercer la docencia es un ejercicio intelectual? ¿Cuál es la relación de la docencia con la investigación? Y en dirección contraria, ¿cuál es la conexión de la investigación con la docencia? ¿Cuáles son las reglas de juego que, en el ejercicio educativo, complejizan la supuesta tarea mecánica de enseñar y aprender? Estas preguntas han iniciado diversas discusiones en las que se cuele la hermenéutica, en las que también se encuentran resonancias y, a veces, se plantean soluciones (aunque no siempre se apliquen).

Aquí es necesario conectar esta discusión con la relación compleja de la reflexión pedagógica con la filosofía, que ampliamos antes en el aparte 1.1.3. En esta se encuentran cuestiones que abordan asuntos donde la práctica y la reflexión pedagógica se nutren, como en qué consiste la enseñanza de la filosofía (Germán Vargas Guillén); qué significa esa formación para la aplicación en un ámbito o en una intención educativa; el levantamiento de una arqueología de la filosofía escolar en Colombia (Óscar Saldarriaga); la relación entre la enseñanza de la lectura y la escritura (Manuel Alejandro Prada) con la acción docente y la de estudiante (Diego Fernando Barragán); y lo que implica en la educación la relación, casi siempre intergeneracional, como reconfiguración de horizontes de sentido entre un adulto y un niño (Juan Felipe Garcés), un adulto y un joven, e incluso un adulto maduro y otro adulto joven. Estas cuestiones se relacionan con el recurso a la hermenéutica, unas de un modo más directo que otras, pero lo que intento esbozar es un espacio en la discusión de la pedagogía como campo intelectual en Colombia que muestra las posibilidades de desarrollo de dicho campo a través del espacio ambiguo de lectura de la dimensión educativa de la hermenéutica que exploraremos en el capítulo 2 de este texto.

1.3.2. Revisión de la dimensión metodológica de la pedagogía en relación con la hermenéutica

En la muestra de autores colombianos que segmenta este estudio, se identificaron varios textos que abordan la imposición de los métodos de las ciencias empíricas en la reflexión

pedagógica y en la práctica educativa en general, criticando en ellas las ineficacias para abarcar fenómenos sociales y humanos (Ríos Acevedo, 1995). Así, vemos una reflexión que impacta la dimensión metodológica de la pedagogía y propone la integración de los métodos hermenéuticos para ampliar la mirada, dado que los de la educación no se circunscriben necesariamente a la disciplina que se enseña. Allí se identifica la falta de una mirada crítica que, se supone, las humanidades desarrollan, y que, en apariencia, las ciencias empíricas tampoco están logrando. Esto se encuentra comúnmente en los textos incorporados, siguiendo las reflexiones de Martha Nussbaum y otros, aunque, como veremos en la sección 2.1, en las mismas humanidades hay una oposición a esto, al argumentarse que al enfocarse en el desarrollo de habilidades críticas se cae en una lógica educativa orientada a la productividad y al mercado. Esta discordancia muestra también la necesidad de la pedagogía de entenderse al margen de dichas lógicas de la enseñanza disciplinar, sin aislarse completamente de ellas.

También desde el punto de vista metodológico, se evidencia una necesidad de transformación de la educación que desplace el énfasis puesto históricamente en la transmisión de contenidos hacia otro más de corte interpretativo (Prada *et al.*, 2013). En esta búsqueda propia de la pedagogía se pueden contextualizar varias citas del punto de vista anterior, pero en esta ocasión abordadas desde lo metodológico, es decir, a las preguntas que aparecen allí les sumamos una que las lleva al terreno metodológico. Desplazar la acción de transmisión por una de corte interpretativo significa un cambio metodológico profundo que, además, plantea una pregunta por la dimensión epistemológica de la pedagogía (y todas las discusiones que están en ella), pero que hace eco con otra pregunta que se hace la pedagogía a sí misma: ¿qué tanto comprende un estudiante y un profesor el sentido del “conocimiento” que le está siendo transmitido o que, de otro lado, está transmitiendo? En ese sentido, se complementan preocupaciones internas sobre el rol del docente y la inserción de las tecnologías en la acción educativa (Prada *et al.*, 2013; Quintero, Barrera, Beltrán *et al.*, 2014) porque estas situaciones en un contexto interpretativo cambian completamente.

1.3.3. Revisión de la dimensión epistemológica de la pedagogía en relación con la hermenéutica

Desde la búsqueda del estatuto epistémico de la pedagogía en Colombia, “se identifican 5 tendencias u orientaciones [...]: la pedagogía como ciencia de la educación, la pedagogía como una de las ciencias de la educación, la pedagogía como saber pedagógico, la pedagogía como arte de enseñar (didáctica), y la pedagogía como reflexión sobre la educación” (Ocaña, 2017, p. 1). Por otro lado, una investigación sobre lo que se estudia en los contenidos de dos revistas dedicadas a la circulación de la producción intelectual sobre pedagogía en el país, a saber, *Pedagogía y Saberes* (UPN) y *Praxis & Saber* (UPTC), nos indica que los conceptos identificados como articuladores del debate pedagógico son “educación, pedagogía, formación, maestro (docente/pedagogo), escuela, disciplina, didáctica, saberes o filosofía, según sea el caso en la revista analizada” (Palencia, Pinto, Vera, Zúñiga & Reyes, 2017, p. 1). En tales temas se inscriben las tensiones que los caracterizan; en sus análisis “destacan tres asuntos: la adjetivación de los conceptos, las demandas de conceptualización y la necesidad de distinciones entre conceptos” (Palencia *et al.*, 2017, p. 1), aunque aquí valdría la pena conocer las tendencias temáticas de la revista *Educación y Pedagogía* (Universidad de Antioquia), y de otras no se encontraron revisiones realizadas más amplias que las incluyan, trabajo que no se realiza para este estudio porque desborda su alcance.

Se ha dicho que la pedagogía no tiene una dimensión epistemológica, por entenderse como una técnica del enseñar bien (Vargas Guillén, 2008), pero la concepción de la pedagogía también se piensa más amplia, como ya se ha dicho antes (Klaus & Muñoz, 2012; Klaus, 2002, 2013; Runge, s. f.). Esta discusión es extensa y no solo implica la relación que explora este estudio, y, aunque aquí no se abordará extensivamente, se trae a colación porque es uno de los asuntos transversalizados por ella; además, es un tema central, pues tiene que ver con su dimensión epistemológica. Klaus explica que “a la vez que se hace ese necesario e indispensable recorrido por la historia de la pedagogía y sus grandes promotores, también se lleva a cabo un acercamiento a la misma siguiendo una orientación y un interés epistemológicos” (2004, p. 286).

En esta transversalidad hay una referencia clara en varios textos de los profesores Flórez (1989, 1994) inicialmente y Garcés (2015), quien retoma la de Flórez y la lee críticamente. De manera general, los autores proponen pensar una pedagogía hermenéutica, una fusión conceptual con adjetivación hermenéutica como fundamento de la acción y práctica pedagógicas con ese sesgo filosófico particular y de tendencia universalizante en el momento de su apropiación. El profesor Flórez fundamenta esta idea afirmando que “la pedagogía no es científica” (1994, p. 280), ya que

[...] si el camino de la formación humana es el de la comprensión, a la pedagogía no le corresponden los métodos de las ciencias naturales sino sobre todo los métodos de las humanidades, y de manera eminente, el método hermenéutico de la comprensión, como proceso de interpenetración de horizontes, de fusión de horizontes de sentido que facilite y genere las experiencias pedagógicas, camino de la formación (p. 281).

Al finalizar la anterior afirmación, Flórez referencia a Gadamer. Aquí hay una conversación entre la postura pedagógica que tiene el profesor con lo que se nombra como “ciencias de la educación”, pero en este trabajo interesa dirigir la mirada al sesgo filosófico que nombra y a la manera como lo hace. Flórez asocia la comprensión con la formación humana que asume lo pedagógico, y lo contrapone a las ciencias naturales desde el método, lo cual considera que facilita una experiencia pedagógica que intrínsecamente está dirigida a la formación. Con este contexto, el profesor propone que

la verdad de la pedagogía va más lejos, es más compleja que la simple verdad metodológica de la mayoría de las ciencias, pues aunque comparte el rigor metodológico, teórico y experimental que se le exige al científico, la pedagogía responde también a un criterio de eficiencia en la perspectiva histórica de la formación más plena del hombre, a la manera como responde también la medicina al criterio de la salud (Flórez, 1994, p.281).

Lo anterior hace pensar en un asunto que se ha querido resolver o desarrollar desde su relacionamiento con las áreas del conocimiento, por un lado, y, por el otro, de comprensión de su sitio entre las formas de conocer. Se dice que a Flórez se debe, en gran medida, que en Colombia se considere la perspectiva hermenéutica para la pedagogía, así que estas ideas seguramente tienen resonancia y crítica en las actuales. La propuesta de Flórez es revisada

por el profesor Juan Felipe Garcés, quien alega que aquel hizo una lectura que se limitó a lo metodológico y que ello le restó valor a su propuesta (Flórez, 1989; Vargas Guillén, 1991). Es decir, Garcés encuentra una profundidad que supera lo metodológico con el recurso a la hermenéutica. De todas maneras, reconoce la importancia del aporte de Flórez y considera fundamental traer a “la pedagogía conceptos como ‘historicidad’, ‘tradición’, ‘comprensión’, ‘prejuicio’ y ‘formación’, que se convierten en alternativas frente a enfoques meramente cuantitativos en la investigación pedagógica o al paidocentrismo imperante” (2015, p. 4). Garcés propone, entonces, asumir completamente la tradición hermenéutica (tanto desde la teoría como desde la metodología) y la llama un recurso radical de la pedagogía. ¿Por qué será tan radical ese recurso a la hermenéutica?

Desde otro lugar, puede pensarse la intención de autorrevisión de la concepción epistemológica en la pedagogía al ubicarse el concepto hermenéutico de “formación” como “proyecto esencial de la pedagogía” planteado por Vargas Guillén (1990, 1991, 2008, 2010). Aunque Vargas Guillén (2008) piensa que la pedagogía carece de epistemología porque es una técnica y también porque esta no es una ciencia, sino un saber, sí considera que “la formación es, filosóficamente, el centro mismo del proyecto pedagógico” (p. 113) y añade que si esto tuviera un sentido sería el de dar una dirección al proyecto de un yo libre, fraterno, autónomo, autoreflexivo y autodeterminado. Esto tiene una complejidad implícita, pues se propone una alineación de la pedagogía con uno de los conceptos centrales de las humanidades en general y aquí hay espacios de ambigüedad importantes para un trabajo comprensivo de la relación hermenéutica-pedagogía (en los que profundizaremos en el capítulo 2), pero que desde ya plantean lo que puede significar dicha “alineación” de horizontes y las ambigüedades a que ello da lugar.

Como ejemplo paralelo, se encontró un texto que aborda las dificultades encontradas en aspectos de la traducción de conceptos filosóficos para la comprensión de la dimensión epistemológica de la pedagogía. Así, se pone en duda la traducción de la palabra “*Bildsamkeit*”, “que en español se tradujo como educabilidad en vez de formabilidad” (Klaus & Garcés, 2011, p. 3), sobre todo en los textos de Herbart, a quien se adjudica “haberlo

introducido en la pedagogía, y considerarlo un concepto básico” (p.7) con gran difusión en el siglo XVIII.

El texto de Klaus y Garcés plantea la necesidad de la corrección e inaugura la reflexión relacionada con “la necesaria introducción de una concepción de la pedagogía que reconozca la existencia de otro profesional que investiga en ese campo y no es formado exclusivamente para la enseñanza: el pedagogo” (2011, p. 5). Si bien se centra en lo que llama “formabilidad”, comienza parte de la discusión sobre la formación (*Bildung*) —término que interesa en este estudio, aunque lo hace con el enfoque de la antropología pedagógica con una marcada influencia kantiana, más que con la de la filosofía hermenéutica moderna—. La diferencia de traducción que interesa a sus autores resaltar radica en que

[...] visto etimológicamente, el término “educabilidad” se deriva de la palabra “educable”, y esta, a su vez, de “educar”. El término “educar” proviene del latín “educere” y con él se hace referencia a un proceso en el que A influye (induce) sobre B. Es decir, que educar —como enseñar— designa ante todo una acción que proviene de un exterior. Aspecto que riñe con el concepto de formación (Klaus & Garcés, 2011, p. 6).

Los autores adjudican la interpretación a la expresión *Traduttore traidore*, que incluyo en este texto como complemento de los asuntos que se verán en el aparte 2.2.1 y que suspenden, por un momento, la rapidez con la que se asume la relación entre hermenéutica y pedagogía para hacer exploraciones más lentamente en su complejidad, mediante la experimentación. Esta última referencia abre la tercera situación problemática que se evidenció al explorar la segmentación intelectual (que ya se explicó en la sección 1.2.2).

Capítulo 2. Metodología de la segunda parte de esta investigación - experimentando en humanidades

La idea del experimento se trae a este estudio como participio presente del inglés en las humanidades (experimentando⁸) y como participio pasado en las ciencias (experimentación). Entender este ejercicio de investigación como un experimento es el resultado de la sugerencia constante del marco conceptual de este estudio. Para la pedagogía, la experimentación no es una circunstancia extraña, tampoco es exclusiva de los discursos y las prácticas propios de las ciencias, como estoy nombrando aquí ese corpus de conocimiento del cual las humanidades tomaron distancia sobre todo en la modernidad.

Así, el lector verá un camino de investigación sugerido por las lecturas y los autores en cuestión, y por las preguntas que este estudio se hace, sin desatender el lugar que lo experimental tiene en las humanidades —que es donde este se ubica—, en las ciencias y en la pedagogía.

Con esto no quiero decir que esta investigación use los métodos de las ciencias empíricas, sino que claramente se propone en el marco de las humanidades, como se explicará a continuación. Sin embargo, sí se ubica en un lugar de la reflexión donde se entabla un diálogo con dichas ciencias, alejándose del espacio en que se define radicalmente su separación disciplinar y metodológica.

2.1. Marco teórico y metodológico: ¿Por qué estoy experimentando en el campo de las humanidades? Y, sobre todo, ¿cómo?

Para situarse en los diálogos que enuncio, empezaré por las humanidades y la posibilidad de plantear lo experimental en ellas, luego presentaré específicamente la postura de las ciencias

⁸ La referencia a un tiempo llamado “participio presente” del verbo experimentar se trae del texto de Weber (2014). Weber hace referencia al uso del verbo conjugado en participio presente del danés, el cual, al llevarlo al inglés, conserva su forma y conjugación (*experimenting*). Cuando esto se traduce al español, los editores deciden mantener la forma del participio presente en inglés, pero escrita como gerundio del español (experimentando).

empíricas en el pensamiento deweyano, el cual cumple un rol mediador en la lectura, y terminaré por exponer las resonancias y la calidad del estar experimentando en ellas.

Uno de los textos que comienzan el diálogo interdisciplinar es *El futuro de las humanidades: experimentando*, de Samuel Weber, texto publicado originalmente en el año 2000. En este se pregunta por el futuro de las humanidades “en un mundo cada vez más dominado por una lógica económica de pérdida y ganancia” (2014, p. 2); Weber muestra las concepciones dominantes de lo humano desde el Renacimiento para evidenciar lo que en cada uno se valora como humano y cómo van cambiando en el tiempo asuntos específicos que le interesa resaltar. Uno de ellos es la manera como la institucionalidad universitaria y sus funciones fueron consolidando una distancia —que decía “necesitarse”— frente a los problemas sociales del presente inmediato (Weber, 2014). Weber dice: “la unidad de la universidad continúa ligada profundamente a la noción de una esencia universalmente válida de lo ‘humano’, la cual es el correlato antropológico del universalismo epistemológico que está en el núcleo de la universidad como institución” (2014, p. 6).

Lo que me interesa puntualizar aquí es que Weber plantea, mediante un análisis filosófico, cómo el espacio propio de las humanidades se instituye en la idea de “una esencia universalmente válida de lo humano”, lo que genera una preferencia por el ideal de un conocimiento completo y absoluto que, trayendo la voz de Schelling, es como una continuación del *cogito* cartesiano y, por ello, una separación radical de la *res* intensa y la *res* extensa (Schelling citado por Weber, 2014). Weber argumenta que dicha radicalidad es retada por las ciencias empíricas modernas con el método científico, lo que desplaza el modelo de conocimiento de “una concepción en términos de auto-expresión y auto-producción —entendido como aquello que constituye lo característicamente “humano”— a una concepción que tiene que negociar con una noción de posibilidad no ya concebida como un modo provisional de autorrealización, sino más bien como una dinámica radical y aporética de diferenciación” (2014, p. 12). Así, Weber desliga la idea de lo humano de separarse por dicha diferenciación y propone un desafío para el futuro de las humanidades, que consiste en

en repensar lo humano en términos de la iterabilidad; es decir, como un efecto que es necesariamente múltiple, dividido, y nunca reducible a una esencia única,

idéntica. De este modo, la tarea de las Humanidades pasaría a ser, nada más ni nada menos, que repensar lo singular, que es algo muy diferente a subsumir lo individual en lo general o lo particular en el todo (2014, p. 14).

Weber plantea el lugar que esta discusión tiene en la posmodernidad y hace un análisis lingüístico en un texto específico de Kierkegaard llamado *La repetición*. En este, la iterabilidad aparece como repetición, una idea que “ha jugado un rol fundamental en la filosofía moderna, por lo menos para algunas de sus tendencias, así como ha jugado un rol decisivo en el desarrollo de la tecnología y en los efectos de ésta en la sociedad” (2014, p. 15), lo que también recuerda a Walter Benjamin y los modos de ser de la tecnología, tanto repetitivos como reproductivos para una futura ampliación de este trabajo al terreno del arte. El texto de Kierkegaard propone dos maneras de negociar la “tal vez aporética relación de la singularidad y la repetición que determina la que considero es la situación de las Humanidades ‘tras la deconstrucción’”, dice Weber (2014, p. 15). Una de ellas es experimentando y la otra es la teatralidad. La primera aparece nombrada por el traductor del texto al español como el participio presente del verbo experimentar, que Weber explica así:

En pocas palabras, lo que “experimentando” comparte con el método científico es, por un lado, la dependencia de una cierta repetición, y por otro lado, su naturaleza fragmentaria, no total. Sin embargo, mientras que el experimento científico sigue buscando subsumir el caso particular en el general, y mientras que continúa situándose en los confines de un sistema o al menos con respecto al conocimiento sistematizable, el experimento de Kierkegaard es un intento, una “aventura”, un ensayo (*Førsøg*) para articular lo singular (*Enkelte*) sin disolver por completo sus diferencias en la similitud de lo universal. Esta aventura requiere, sin embargo, que la estabilidad aparente del sustantivo, del nombre “experimento”, sea puesta en movimiento y al mismo tiempo separada de sí misma (Weber, 2014, p. 20).

Esta comprensión del experimentando, que Weber propone a través de Kierkegaard, resuena en el carácter de esta investigación y lo sitúa frente a las ciencias empíricas. Además, dados los autores que se trabajan en ella y sus corrientes filosóficas, es necesario precisar un poco más el lugar de este ejercicio puntual.

Este proceso de investigación incluye a autores que hacen parte de la crítica a las “afirmaciones sintéticas y totalizadoras tradicionalmente asociadas a las humanidades” (Weber, 2014, p. 12), la cual Weber piensa que “procede de un conjunto de discursos difíciles

de clasificar o nombrar unívocamente, debido a que una de las cosas que comparten es, precisamente, el cuestionamiento radical de toda esta univocidad” (p. 12). En la página 77 de este texto se ampliará esto, pero debe anotarse que, al hacer parte Gadamer y Dewey de este conjunto de discursos, es importante dimensionar los sentidos en los que se ubica este proceso de investigación en esta discusión.

Gadamer se consideraba un “hegeliano del mal infinito”⁹ y “siempre fue un escéptico de los planteamientos de Hegel concernientes a la Totalidad, el Sistema y el Absoluto” (Bernstein, 2005, p. 12)¹⁰. Según Bernstein, “para la hermenéutica no hay una finalidad última ni un cierre. No hay ningún sistema en el que la experiencia (*Erfahrung*) es definitivamente sintetizada (*Aufbehoben*). La experiencia está siempre necesariamente abierta a más experiencia” (p. 26)¹¹.

Dewey, por su parte, como pragmatista, tiene una posición clara frente al método científico y a la experimentación. Él veía en estos una manera de extender “métodos para poder confrontar asuntos de decisión moral y reforma social” (Bernstein, 2005, p. 30)¹². Al entender que Dewey concibe el oficio del filósofo desde una perspectiva activa y social, podemos pensar que los problemas de los que habla en la citación son los que considera que deberían preocupar a la filosofía (Dewey, 1958). Según Bernstein, a Dewey se le criticaba que dichos métodos eran “insufficiently sensitive” (insuficientemente sensitivos) por enfocarse en lo instrumental y tener una orientación tecnológica. Con esto podemos pensar que lo

⁹ La expresión en el texto original es “hegelian of the bad infinite”. Traducción propia.

¹⁰ La expresión original es “was always skeptical about some of the grand claims of Hegel concerning Totality, the System and the Absolute”. Traducción propia.

¹¹ La expresión original es “for hermeneutics there is no ultimate finality and closure. There is no system in which experience (*Erfahrung*) is ultimately synthesized (*Aufbehoben*). Experience is always and necessarily open to further experience”. Traducción propia.

¹² La expresión original es “methods in order to confront issues of moral choice and social reform”. Traducción propia.

problemático tenía que ver con la idea de iteración, repetitividad o reproductibilidad que aquí correlaciono con Weber. En este sentido, no son contrarios a esta investigación.

Dewey entiende la experimentación como un método para generar conocimiento, ya que “la información que se necesita no es entregada ya lista por la naturaleza. Ella requiere de la razón para decidir qué preguntas deberían hacerse, dado que es un asunto de formular los mejores métodos de observación, experimentación e interpretación conceptual” (Dewey, 1938, p. 176)¹³. Se propone la experimentación como una prueba al conocimiento mismo y a su posibilidad de aplicación a la naturaleza, pero también como una confesión en la que se devela que lo que se comprende de la naturaleza no es inmediatamente inteligible sino mediado por la razón. Esto se parece a un fragmento de *Philosophical Hermeneutics* (1977) en el que Gadamer define cuándo es pertinente la hermenéutica y dice que esta “opera donde lo dicho no es inmediatamente inteligible” (Gadamer citado en Nixon, 2017, p. 30)¹⁴. Según esto, ¿puede pensarse que el hecho de que la naturaleza no entregue la información “lista”, propuesto por Dewey, es un caso de aquello que Gadamer llama “lo dicho que no es inmediatamente inteligible”? Esto último no puede afirmarse, ya que no se encuentra evidencia de que los autores se hayan leído mutuamente, pero aquí queda consignada la resonancia para las necesidades de esta investigación.

Por otro lado, Dewey marca una diferencia en la experiencia del juicio o de los objetos del pensamiento y lo llama, en este caso, “interpretación conceptual” (aunque no usa el concepto de “interpretación” exactamente en el sentido en que lo propone Gadamer, sino como referencia al trabajo conceptual que denomina de maneras muy diversas en sus textos, comúnmente como “reflexión”).

También se observa que Dewey usa lo experimental como un adjetivo de su forma de entender la investigación, así: la investigación experimental es una forma específica de

¹³ La expresión original es “the needed information is not handed out ready-made by nature. It requires judgment to decide what questions should be asked of nature, since it is an affair of formulating the best methods of observation, experimentation and conceptual interpretation”. Traducción propia.

¹⁴ La expresión original es “operates whenever what is said is not immediately intelligible”. Traducción propia.

investigar. Además de esto, llama a unas ciencias “experimentales” distinguiéndolas de las que no lo son. Todas aquellas en las que “habitualmente tratamos la experiencia como punto de partida y como método para relacionarse con la naturaleza” (Dewey, 1958, p. 15)¹⁵. En los textos de Dewey hay una distinción entre las operaciones experimentales y “las de reflexión”. Las primeras son “operaciones, experimentalmente realizadas, que revelan acuerdos en los fenómenos que son materialmente o existencialmente independientes entre ellos” (Dewey, 1938, p. 436)¹⁶. Mientras que la reflexión “ocurre solo en situaciones calificadas por la incertidumbre, las alternativas, los cuestionamientos, la búsqueda, las hipótesis, ensayos tentativos de experimentos que prueban el valor del pensamiento” (1958, p. 94)¹⁷. Sin embargo, Dewey piensa que ambas son necesarias en el proceso de investigación experimental. Estas ideas son las que influenciaron el pensamiento pragmatista y neopragmatista, aunque se considera que el pensamiento de Dewey tiene diversas facetas y, por ello, una complejidad inherente. Ello implica que su pensamiento es propicio para hacer una lectura interpretativa que no se restrinja a las leyes propias de corrientes filosóficas que lo homogenizan.

Por ello es importante nombrar estas distinciones. El ejercicio que llamo “experimento” no pretende equiparar las corrientes filosóficas a las que la historia adscribe a los autores que se incluyen en este estudio y, por lo tanto, debe distinguir los sentidos en los que actúa de manera propiamente experimental en su corriente y qué reflexiones permiten una lectura interpretativa del mismo. Con relación a lo primero, este estudio no pretende reflexionar sobre la experimentación como método de las ciencias ni entiende sus operaciones en el sentido en que se usa en el pragmatismo; ni siquiera pretende entenderse como una

¹⁵ La expresión original es “habitually treat experience as starting point, and as method for dealing with nature”. Traducción propia.

¹⁶ La expresión original es “operations, experimentally performed, disclose agreements in phenomena that are materially or existentially independent of one another”. Traducción propia.

¹⁷ La expresión original es “occurs only in situations qualified by uncertainty, alternatives, questioning, search, hypotheses, tentative trials or experiments which test the worth of thinking”. Traducción propia.

investigación experimental en el sentido ya expuesto. Con relación al segundo aspecto, esta investigación está *experimentando*, como se expone al principio de este capítulo, y, así, aunque no se rige por el marco conceptual pragmatista, sí encuentra resonancia con aquello que Dewey entiende —y este estudio lo hace desde la lectura interpretativa— como un efecto de la experimentación: “lo que el organismo aprende durante el proceso produce nuevos poderes que hacen nuevas demandas sobre el ambiente. En pocas palabras, mientras los problemas especiales se resuelven, nuevos tienden a emerger. No hay tal cosa como aquietamiento final, porque cada aquietamiento introduce en cierto grado las condiciones de una nueva inquietud” (Dewey, 1938, p. 45)¹⁸. Aquí se puede pensar en una relación con el carácter mediador, interminable y abierto en condición de participio presente expuesto por Weber, sumándole la posibilidad del aprendizaje que caracteriza a Dewey (y conectándolo con el componente pedagógico de este estudio), también con la emergencia de nuevos problemas y, finalmente, con la introducción de una nueva inquietud o de un nuevo no-establecimiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, se sabe que el método planteado por Dewey consiste en la búsqueda de una solución como asunto dialéctico, al concebir como problemática una investigación; es decir, Dewey dice que, si se plantea un problema, este busca una solución. Sin embargo, luego reflexiona sobre cómo evitar referirse a las conclusiones de investigación como una solución definitiva del problema o una evidencia de la existencia final del mismo:

[...] es visto como evidencia de que el objeto de conocimiento ya está completamente desarrollado y que nosotros solo corremos a través de él; lo descubrimos como buscadores de tesoros que encuentran un cofre de oro enterrado. Que haya antecedentes a las búsquedas y los descubrimientos es por supuesto admitido, pero se niega como algo distinto a que la conclusión de un evento de

¹⁸ La expresión original es “what the organism learns during this process produces new powers that make new demands upon the environment. In short, as special problems are resolved, new ones tend to emerge. There is no such thing as a final settlement, because every settlement introduces the conditions of some degree of a new unsettling”. Traducción propia.

investigación histórico en su conexión con otras historias, ya es el objeto de conocimiento (Dewey, 1958, p. 182)¹⁹.

De esta manera, este estudio planteará sus “hallazgos” como aventura (en la referencia ya explicada a Weber y a Kierkegaard) y como evento sucedido en este momento histórico conectado con otras historias. De manera concreta, esta realización se verá más adelante en el capítulo 3 de comprensiones resultantes de este estudio que necesitó “hacer experimentos para introducir significados viejos en diferentes situaciones y quien tiene un oído sensible para detectar las armonías resultantes y las disonancias” (Dewey, 1958, p. 221)²⁰.

Podría pensarse que este experimento se asocia a lo que Gadamer llama “hermenéutica aplicada”, donde dicha aplicación no es una fase posterior a la teoría o a la comprensión; “todo lo contrario, la aplicación es integral para comprender, dado que solo comprendemos algo cuando hemos encontrado una manera de aplicarlo a nuestras propias circunstancias y de probarlo frente a nuestras propias preconcepciones” (Nixon, 2017, p. 64)²¹. Dewey, por su lado, resuena con esta noción afirmando que “el alcance y los límites de aplicación se cercioran experimentalmente en el proceso de aplicación” (Dewey, 2014, p. 76)²²; de esta manera, la noción de “experimento” (Dewey) y de “aplicación” (Gadamer) están presentes y

¹⁹ La expresión original es “is viewed as evidence that the object of knowledge is already there in full-fledged being and that we just run across it; we uncover it as treasure-hunters find a chest of buried gold. That there is existence antecedent to search and discovery is of course admitted; but it is denied that as such, as other than the conclusion of the historical event of inquiry in its connection with other histories, it is already the object of knowledge”. Traducción propia.

²⁰ La expresión original es “making experiments to introduce an old meaning into different situations and who has a sensitive ear for detecting resultant harmonies and discords”. Traducción propia.

²¹ La expresión original es “on the contrary, application is integral to understanding, since we only understand something when we have found a way of applying it to our own circumstances and testing it against our own preconceptions”. Traducción propia.

²² La expresión original es “the scope and limits of application are ascertained experimentally in the process of application”. Traducción propia.

configuran este estudio. Bernstein estudia las relaciones entre la hermenéutica y el pragmatismo, y propone que “muchas de las características que Gadamer toma por distintivas de la experiencia hermenéutica han sido señaladas como características de la ciencia experimental por pragmatistas” (2005, p.30)²³. Con esto se puede pensar que la visión de Weber continúa en los autores centrales de este estudio que pretende funcionar experimentando.

Para terminar de situar lo experimental de esta investigación, de aclarar su espacio en los discursos de las humanidades, el pragmatismo y la hermenéutica, es necesario volver a Weber, quien, al preguntarse por el futuro de las humanidades, propone:

Una tarea para las humanidades sería repensar no solamente lo “humano”, sino todas las cosas conectadas con ello, no como hasta ahora, estrictamente desde la perspectiva de lo universal, del concepto, sino desde la excepción; es decir, desde la perspectiva de aquello en lo que se niega a encajar, lo que se resiste a la asimilación, pero que haciendo esto, pone al descubierto los límites posibles de todo sistema, síntesis y autocontención (Weber, 2014, p. 24).

Allí se activa una resonancia: en este estudio respondo a la tarea que propone Weber con la lectura interpretativa de la compleja y derivativa relación entre hermenéutica y pedagogía.

A continuación, describiré las acciones concretas realizadas experimentando con el marco teórico que ya propuse y que inician con suspender temporalmente la relación entre hermenéutica y educación con la intención de observarla más detenidamente, explorando los comentarios que Gadamer realiza de manera directa sobre el tema educativo y también analizando la posibilidad de relacionar este tema con la obra más citada en los procesos de apropiación de la hermenéutica por parte de los autores colombianos elegidos. Con este espacio de relación en pausa, presento la posibilidad de lectura a través del pensamiento de Dewey, dado que él realiza aportes tanto a la pedagogía como a la filosofía y también tuvo una influencia importante en Colombia desde su faceta de pedagogo (ver página 75). Para

²³ La expresión en original es “many of the characteristics that Gadamer takes to be distinctive of hermeneutic experience have been shown by the pragmatists to be characteristics of experimental science”. Traducción propia.

consolidar las acciones realizadas experimentando, y todavía en dicha suspensión, elijo unas obras específicas de Gadamer y Dewey y, en ellas, dos conceptos con los cuales proponer la posibilidad de resonancia y discordancia en la relación entre hermenéutica y pedagogía.

2.2. Experimentando: las acciones específicas de esta investigación

En este marco de pensamiento sobre la acción constante e inacabable en la que se encuentra el experimentador, describiré las acciones puestas en cuestión. La exploración de las relaciones entre hermenéutica y pedagogía en la producción intelectual de los autores colombianos muestra las tres condiciones que ya hemos abordado en el capítulo anterior: la diversidad que produce la apropiación de un pensamiento, la situación interdisciplinar o interdiscursiva de la pedagogía en el país y aquellos asuntos propios de este tema que quieren nutrirse de la hermenéutica, los cuales, vistos desde el otro extremo de la apropiación, muestran lo que la pedagogía busca para sí y que podría entenderse como una aplicación desde el punto de vista hermenéutico a la cuestión del pensamiento pedagógico.

Lo que salta en este proceso de exploración es que en el corpus documental segmentado se da por supuesta la relación en cuestión; es decir, en los textos y en las relaciones intertextuales es invisible que la reflexión está en el terreno de una relación y sus conceptos tejidos parecen una sola. Esto no sucede solo en la pedagogía y ni siquiera entre esta y la hermenéutica; no obstante, estas dos son, específicamente, los discursos elegidos para esta experimentación.

Dicha suposición es un problema si lo que se busca es comprender la rigurosidad de dicha relación, de la que se ha abusado en ocasiones probablemente por la falta de comprensión de sus posibilidades de encuentro, tema en el que no he encontrado literatura específica. También porque se advierte que las situaciones de la pedagogía que se describieron en el capítulo 1 y específicamente en la sección 1.1.1 han generado una situación adánica, como ya hemos explicado. Este trabajo abre la posibilidad de que análisis posteriores puedan buscar discordancias conceptuales o prácticas cuestionables en las derivas que produce la apropiación de la teoría hermenéutica, las cuales resultarían en un enriquecimiento de la misma apropiación a futuro. Esto no podía realizarse antes, al no encontrarse un trabajo que hubiera explorado y descrito la relación entre hermenéutica y pedagogía; en otras palabras, no existen las condiciones iniciales para hacer una lectura crítica de la relación en su

complejidad histórica y conceptual, y ese es el lugar donde este trabajo se propone hacer un aporte.

Por esta razón, se propone en esta experimentación, como primera acción, suspender por un momento la relación entre hermenéutica y pedagogía y considerar, de manera hipotética, que puede haber pistas en ambos discursos que las alejan e incluso que las contradicen. Esto lo hacemos no necesariamente para concluir que no puede establecerse dicha relación (la hermenéutica le ha propuesto una reflexión a diversidad de discursos disciplinares, enriqueciéndolos, como es el caso de la historia, entre otros). Lo que esta suspensión transitiva busca es observar con mayor detenimiento, disminuir la velocidad de lectura y apropiación para que resalten los matices y las complejidades que permiten un enriquecimiento reflexivo en la pedagogía. Esta es, pues, la primera acción del experimentador. Para esto, exploré los textos en los cuales Gadamer se refiere a la educación literalmente nombrada, y encontré ambigüedades importantes.

Luego, en la exploración de la muestra de discursos que describen las discusiones que considero permiten empezar a comprender esta relación (capítulo anterior), elegí a dos autores con la intención de exacerbar la tensión de la relación entre hermenéutica y pedagogía. De la hermenéutica elegí a Gadamer, por ser evidente su apropiación por parte de los autores colombianos. De la pedagogía elegí a Dewey, inicialmente por ser reconocido tanto por su filosofía como por su faceta de pedagogo. Los autores colombianos que lo estudian son distintos a los que recurren a la hermenéutica, pero comparten preocupaciones evidenciadas en el recurso a esta (ver secciones 1.3.1, 1.3.2 y 1.3.3).

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) es un filósofo alemán a quien se le atribuye la universalización de la hermenéutica. Se sitúa en una corriente filosófica que en este texto llamaremos continental o europea por las referencias de las que se toma. La universalización de la hermenéutica que propone busca volver al lenguaje pues en él se revela el verdadero ser de las cosas. La recepción de sus ideas tuvo un impacto en la filosofía y también en las ciencias sociales de distintas maneras a las que ya se ha hecho referencia en la sección 1.2.1. Gadamer no incluye la pedagogía en su tejido conceptual, sin embargo, sus aportes se consideran relevantes para esta en distintos países del mundo.

John Dewey es un pensador de la segunda mitad del siglo XIX y primera del XX, asociado a una corriente que está en tensión con la filosofía “continental” o europea en un momento tendente a buscar la consolidación de un pensamiento independiente y propio norteamericano, pero derivado de la misma tradición occidental y, por lo tanto, con fundamentos cartesianos (ver página 84 para leer lo que esto implica para este estudio). Es allí donde se gesta la corriente pragmatista donde la historia lo inscribe. Su producción intelectual toca diversos temas, pero los que aquí nos interesan son su faceta más claramente filosófica, sus reflexiones sobre el arte y la ciencia y, claramente, sus ideas sobre la educación.

Con la selección de Dewey auguro tensiones altas, dado que es un pedagogo reconocido y uno de los pocos filósofos que ha puesto la educación en un lugar central de su reflexión. Sin pensar la educación no puede sostenerse una concepción de experiencia ni una manera de entender lo que significa hacer filosofía. Otros filósofos lo han hecho antes —como Rousseau en la Ilustración y luego autores como Schopenhauer y Kant, entre otros—, pero lo educativo no ha estado integrado a sus filosofías, sino que ha sido un tema adyacente a las mismas.

Como este estudio se centra en la pedagogía y esta es considerada un concepto propio de la modernidad (Klaus, 2002; Zuluaga *et al.*, 2003), en él es necesario cuestionar el rol que ha jugado la educación en el pensamiento filosófico moderno para enmarcarlo en el ámbito de las humanidades (que es en el cual se inscribe este estudio).

Para la lectura interpretativa debe tenerse en cuenta la condición de la pedagogía como noción confusa y plural; se presentarán brevemente formas de entenderla que hacen parte de dicha pluralidad y evidencian la nombrada riqueza. Debe sumarse a esta condición la anterioridad de la existencia de la práctica educativa al pensamiento pedagógico (Gadotti, 2002), como ya se ha estipulado.

Sabemos que el arte ocupa un lugar central en la filosofía hermenéutica y que para Gadamer está presente en la discusión sobre la científicidad de las humanidades y en la crítica de la tradición filosófica. Así, hay un campo amplio de exploración con tensiones y discusiones, a veces contendientes, a veces compartidas, que permite explorar la relación en cuestión.

De ambos autores se hace una selección de obras catalogadas como “tardías”, después de hacer una extensa revisión del contexto de producción del discurso deweyano y de explorar

su lectura y apropiación en Colombia. La primera está relacionada directamente con el tema educativo: *Experience and Education* (1938); es un libro que comprende su crítica a la escuela tradicional —correspondiente a la escuela pública estadounidense, que se mantiene casi idéntica desde su propia infancia y que está marcada por las ideas del pedagogo Johann Friederich Herbart (1776-1841)—. Allí Dewey expone la necesidad de una teoría de la experiencia y de unas metas de la educación basadas en la naturaleza de la libertad humana. Su lenguaje y sus formas de tratamiento son muy distintos a los de sus textos filosóficos, puesto que en este texto es más tranquilo y conceptualmente menos denso, sin subestimar a su lector.

La segunda obra está relacionada con su faceta de filósofo pragmatista e incluye su punto de vista en la discusión entre ciencia, arte y filosofía. *Experience and Nature* (1925) es una obra extensa que expone los elementos con los que Dewey aborda la relación del hombre con la naturaleza, su crítica a la tradición filosófica cartesiana y su propuesta de resignificación tanto desde la ciencia como desde el arte, en una trama tejida por su noción de experiencia que no tiene sentido si no se asocia con un carácter educativo de la misma.

He decidido leer ambos textos en inglés porque esta era la lengua nativa de Dewey y también porque la apropiación de su obra en Colombia se ha dado, al parecer, desde sus traducciones al español. Dos profesores se han centrado en entender su pensamiento y citan las obras en inglés, y uno de ellos figura como traductor (pero la información que aparece en las citas de los textos que lo estudian es insuficiente como para afirmar que es a ellos dos a quienes han leído los autores colombianos). Esta aclaración no busca direccionar este estudio hacia una comparación de su lectura en español y una realizada en el texto original en inglés; por el contrario, se trata de la posibilidad de leer a Dewey en su lengua original, lo que es preferible por ser este un ejercicio interpretativo. No puedo hacer lo mismo con Gadamer en alemán, pero sí en inglés, dado que sus traducciones a esta lengua son las citadas por quienes hicieron el ejercicio de filosofía comparada entre pragmatismo y hermenéutica que se expondrá a continuación.

De Gadamer elijo el texto *Verdad y método*, apoyándome en las lecturas que se presentan en el aparte posterior que abre la discusión sobre la relación de Gadamer con la educación y, al mismo tiempo, muestra el espacio suspendido de dicha relación como parte del experimentar.

La razón es sencilla: es la obra más citada en la literatura encontrada para Colombia, aunque no está necesariamente acompañada por las otras obras suyas que apoyan la explicación de su relación con la educación (y que también se pueden ver allí).

A dichas obras me acerco experimentando con dos conceptos, uno de cada autor: de Gadamer elijo el que parece más obvio, el que más ha sido apropiado por los autores colombianos, a saber, el de “formación”. En dirección contraria, también elijo el más apropiado para la reflexión pedagógica en Colombia. Este es el de experiencia (además es un concepto central en la filosofía deweyana). Ahora, desde lo plenamente filosófico, ya se ha propuesto la noción de “experiencia” como concepto compartido entre el pragmatismo filosófico al que se adscribe Dewey y la filosofía hermenéutica en la que se conoce a Gadamer.

2.2.1. Poner en suspenso la relación pedagogía-hermenéutica

Si uno se acerca al pensamiento de Gadamer desde el arte y la literatura, puede afirmar que este no está inmediatamente relacionado con la reflexión pedagógica o la educación, pero sí es posible interpretar sus textos con relación a dichos marcos, “para ofrecer reflexiones sobre la manera como su pensamiento —y su idioma particular— pueden impactar la educación en todos los niveles: primeros años, primaria, secundaria, y más allá, a la educación continua” (Nixon, 2017, p. 7)²⁴, “en casi todos sus aspectos” (Eger, 1992, p. 1)²⁵. En mi experiencia profesional en ámbitos públicos y privados de educación formal y no formal, he encontrado que esta pregunta no sólo tiene un interés teórico. Existen en la ciudad de Medellín una diversidad de prácticas que se reconocen formativas mas no educativas y viceversa, y que organismos gubernamentales de orden local y nacional optan por nombrar en sus programas educación y formación sin considerarlo una redundancia ni suponer que nombran los mismos

²⁴ En el original: “offer some reflections on how his thinking—and his particular idiom—might impact upon education at every level: early years, primary, secondary, further and higher and continuing education”. Traducción propia.

²⁵ En el original: “The basic idea is that philosophical hermeneutics is an appropriate framework for science education in most of its aspects”. Traducción propia.

programas, aunque sus fronteras tampoco están tajantemente establecidas. Esto apoya la hipótesis de sentido de esta lectura interpretativa, aunque se delimite al terreno de lo textual y lo teórico (como se mostró en la Ilustración 5).

Contexto de selección del concepto de “formación” en una lectura pedagógica de la hermenéutica

Aquí exploro la posibilidad de relacionar el pensamiento hermenéutico de Gadamer y la reflexión pedagógica o la educación; lo hago desde textos y autores contemporáneos que analizan la relación en cuestión y que no se encuentran en las citas que se identifican en la muestra de análisis de los autores colombianos. Hay que aclarar que no son textos que evidencien una apropiación del pensamiento de Gadamer en lo educativo, sino que teóricamente hacen un paralelo entre los pensamientos en cuestión y acotan cada uno de los marcos discursivos. Estos textos se identifican en un ejercicio sistemático de cruce de referencias bibliográficas de aquellos que evidencian la relación (y que se revisaron en él). Luego, reviso los pocos textos escritos por Gadamer que tratan directamente el tema educativo para, finalmente, revisar la obra de Gadamer que se encuentra mayormente citada y apropiada en Colombia, *Verdad y método* (1977 en español), en partes específicas en las que puede rastrearse su postura frente al fenómeno educativo.

Explorar las relaciones entre Gadamer y la educación que se encuentran en la literatura

Para explorar la posibilidad de relacionar a Gadamer con la educación, es necesario ampliar la búsqueda y salir de los confines colombianos (aunque esta investigación se acote allí). La razón es que, como se mostró en el segundo capítulo, en la literatura colombiana revisada no se encontraron suficientes textos que claramente diferenciaron el pensamiento gadameriano de la apropiación educativa del mismo, y también porque en dicha apropiación comúnmente se cita su obra *Verdad y método* y rara vez se referencian otros textos con una presencia mayor de sus posturas frente a lo educativo.

En el corpus que se construyó, solo se encontró un texto que se hace la siguiente pregunta:

¿es legítimo asumir para la pedagogía la manera como Gadamer piensa los conceptos y la historia de los conceptos filosóficos? ¿Sería lícito decir que la

pedagogía, como la filosofía, tiene una conceptualidad que constituye su esencia, por oposición a la función de los conceptos en los esquemas de las ciencias metódicas que “calibran la validez de sus conceptos por el resultado cognitivo controlable por la experiencia”? (Garcés, 2015, p. 13).

Esta pregunta la formula el profesor Juan Felipe Garcés en un texto que revisa el recurso a la hermenéutica de Gadamer, Ricoeur y Habermas en Colombia. Garcés responde que sí en ambos casos y piensa que, de no ser lícito lo que expone la pedagogía, esta se reduciría a la historia de los conceptos del campo pedagógico y no permearía la reflexión disciplinar o no habría manera de integrar la tradición pedagógica a la práctica pedagógica (Garcés, 2015). Aunque su respuesta es positiva, Garcés, con la misma pregunta, plantea la posibilidad de analizar más lentamente la relación en cuestión (lo que también permiten los textos que presentaré a continuación).

El primer texto muestra una relación de simbiosis de la hermenéutica con la pedagogía o la teoría educativa (las nombra indistintamente) y propone que allí hay un aprendizaje mutuo. Se trata de *Hermeneutics and Education (Hermenéutica y Educación)*, escrito por Shaun Gallagher en 1992. Según su autor, la motivación principal del libro es comprender mejor las aporías de la hermenéutica moderna y de la educación. Dice que “el análisis de la experiencia educativa puede contar como un análisis paradigmático de la interpretación” (1992, p. 27)²⁶. Por medio de ese paralelo, el autor lanza una hipótesis controversial: “buscando una teoría de la interpretación estamos, además, elaborando una teoría del aprendizaje” (p. 27). Para ello se basa, principalmente, en el círculo hermenéutico en relación con la experiencia del aprendizaje y la autocomprensión. Gallagher analiza lo que llama “las tres aporías de la teoría hermenéutica” y las relaciona con la teoría educativa, a saber: la reproducción, la autoridad-emancipación y la conversación. El autor afirma que estas son las mismas aporías de la teoría educativa, aunque “[l]as conexiones esenciales entre *hermeneía* y la *paideía* antigua se han

²⁶ La expresión original es: “the analysis of educative experience may count as a paradigmatic analysis of interpretation”. Traducción propia.

oscurecido en la teoría moderna y contemporánea” (p. 24)²⁷. Gallagher afirma que “incluso cuando, en el punto de giro de la teoría hermenéutica contemporánea, Martin Heidegger definió interpretación como un desarrollo de la educación (*Ausbildung*) de las posibilidades de comprensión, la dimensión educativa de la interpretación no volvió a explicarse” (p.2)²⁸. El autor cita el párrafo 62/37-38 de la obra principal de Heidegger, *Ser y tiempo* (1927). Además, afirma que Gadamer se “refiere a una significancia pedagógica meramente ocasional de la interpretación” (p. 2)²⁹. Gadamer es citado por Gallagher (1992), pero este no aclara cuál es el texto citado. Este texto sorprende porque demuestra, con argumentos filosóficos, no solo la cercanía entre la pedagogía y la hermenéutica, sino la amalgama que ambas forman en su perspectiva. Para el alcance de este trabajo, basta con identificar tales perspectivas, aunque esto abre posibilidades de análisis y profundización, ¿será que la hermenéutica oscureció su dimensión educativa? En las páginas siguientes profundizaremos en las palabras de Gadamer en *Verdad y método* y también en otros textos suyos donde pueden encontrarse algunas pistas sobre esta relación o sobre el oscurecimiento del que habla Gallagher.

El segundo texto, que analiza la relación entre hermenéutica y pragmática, propone una relación de Gadamer con la educación a través del juego, un concepto que ha desarrollado “un rico repositorio en el que subraya la importancia del juego para el desarrollo social, cultural y psicológico” (Huizinga citado por Kirby, 2016, p. 1)³⁰. Gadamer parece proveer,

²⁷ La expresión original es: “the essential connections between *hermeneía* and ancient *paideía* have been obscured in modern and contemporary theory”. Traducción propia.

²⁸ La expresión original es: “even when, at the turning point of the contemporary hermeneutical theory, Martin Heidegger defined interpretation as a development of education (*Ausbildung*) of the possibilities of understanding, the educational dimension of interpretation was never further explicated”. Traducción propia.

²⁹ La expresión original es: “refers to interpretation’s merely occasional and pedagogical significance”. Traducción propia.

³⁰ La expresión original es: “a rich repository has been built which underscores the importance of play to social, cultural, and psychological development”. Traducción propia.

desde su propuesta conceptual, una forma de asir una comprensión más amplia del mismo juego para la comprensión del ser humano que se educa y los métodos por los cuales esto se lleva a cabo.

El tercer texto plantea una relación en la que Gadamer ayuda a pensar los problemas de la educación. Martin Eger piensa que “es difícil pensar en un problema más importante para la educación que el del sentido” (1992, p. 1)³¹. Eger pone el ejemplo de la educación superior en temas técnicos, lo que evidencia “el incremento de los estudiantes que fallan en ver el sentido en ideas científicas cruciales, aunque sean suficientemente competentes en un conocimiento de primer grado y su manipulación técnica” (p. 1)³².

El último texto muestra una relación que, en sí misma, interpreta el pensamiento de Gadamer a la luz de distintos marcos educativos y, además, muestra una preocupación por dos prácticas específicas: la educación y la salud. Esta preocupación surge, según el autor, después de la publicación de *Verdad y método* en 1960, momento en que Gadamer se enfocó más en la idea de la aplicación. Gadamer tenía en mente dos áreas específicas de práctica institucional y profesional, las asociadas la educación y la salud. Le preocupaba “cómo la comprensión informa sobre los valores y las prácticas profesionales y las condiciones institucionales para que esos valores y prácticas se motiven y se sostengan” (1992, citado por Nixon, 2017, p. 64)³³. Nixon se refiere a esto en los siguientes textos: *Gadamer on education, poetry, and history: Applied hermeneutics (Gadamer en educación, poesía e historia: hermenéutica aplicada, 1992)*, y *The enigma of health: The art of healing in a scientific age (El enigma de la salud: el arte de sanar en una era científica, 1996)*.

³¹ La expresión original es: “It is difficult to think of a more important problem for education than the problem of meaning”. Traducción propia.

³² La expresión original es: “increasing numbers of students fail to see meaning in crucial scientific ideas, though they may be competent enough in first-order knowledge and technical manipulation”. Traducción propia.

³³ La expresión original es: “how understanding informs professional values and practices and the institutional conditions necessary for those values and practices to be encouraged and sustained”. Traducción propia.

Nixon dice que Gadamer entendía que los profesionales de estas dos áreas “eran intérpretes de las tradiciones en las que ellos practican, en lugar de ser los guardianes y custodios de esas tradiciones” (2017, p. 64)³⁴. Esta comprensión permite formular varias preguntas de interés para este estudio, como ¿por qué se habla de los profesionales de la educación y la salud y no de los ingenieros? Esta pregunta puede extrañar por la cercanía entre los dos primeros, pero desde la lejanía frente a la tercera podemos observar que, en su hermenéutica aplicada, Gadamer no acude a una de las profesiones más comúnmente relacionadas con ella, la ingeniería entendida como ciencia aplicada, y esto amplía un espacio de ambigüedad sin respuesta que reclama una interpretación. Así, en esta pregunta se podría explorar eso que es específico de lo educativo y que llama a Gadamer a pensar en la aplicación, algo que tal vez no es lo que comúnmente entendemos como tal, por ejemplo en la ingeniería. En el ejercicio de encontrar y exponer las posibilidades abiertas de la lectura, es decir, experimentando, se plantean estas preguntas como material iterativo que se lleva al ejercicio conceptual que se planteó y se explorará páginas más adelante en un aparte específico.

En este mismo texto, Nixon explora una noción central de las humanidades en el pensamiento de Gadamer, *Bildung*, y la asocia muy rápidamente con una “formación educacional del individuo que se alcanza a través de una crítica y constante relación con obras de arte, la cultura, la ciencia y la historia” (2017, p. 66)³⁵. Digo que Nixon los relaciona muy rápidamente con la educación pues explora tres textos gadamerianos directamente relacionados con la educación; esta transición de *Bildung* o formación a la educación tiene unas complejidades que vale la pena explorar con más lentitud en el aparte que se presenta a continuación.

El último texto que se presentará en esta parte llama la atención pues se produce en un espacio editorial llamado “Pensadores clave para la educación”, es relativamente reciente y empieza

³⁴ La expresión original es: “were interpreters of the traditions within which they practiced rather than the guardians and custodians of those traditions”. Traducción propia.

³⁵ La expresión original es: “educational formation of the individual is achieved through an ongoing and critical engagement with works of art, culture, science and history”. Traducción propia.

diciendo: “No hay lugar en el que Gadamer especifique sistemáticamente y comprensivamente lo que ve como implicaciones de su posición filosófica en la educación” (Nixon, 2017, p. 8)³⁶. Esto puede sugerir que Gadamer tenía una concepción distinta de la educación que no se relacionaba con su pensamiento o, por el contrario, que su concepción de la educación debe ser interpretada en su obra. Este es el único texto identificado, en la vasta bibliografía estudiada, que pone en duda la relación directa entre hermenéutica y pedagogía, así que se toma como punto de partida para explorar las obras que el autor considera que evidencian la postura de Gadamer frente a lo educativo y son estas las que se expondrán a continuación.

Explorar los textos de Gadamer que parecen mostrar su postura frente a la educación de manera directa

En las lecturas previas se encontraron textos que escaparon al radar de análisis de la postura de Gadamer frente a la educación antes de hacer una lectura interpretativa de su obra. Hablaré de cada una y formularé, partiendo de ellas y de la ambigüedad que presentan, algunas preguntas que nutren el estado del experimentar que se explora en este trabajo.

El libro *Hans-Georg Gadamer on education, poetry, and history: Applied hermeneutics* recopila diversos ensayos escritos por Gadamer después de la publicación de *Verdad y método* y otras reflexiones resultantes de conversaciones con los editores. Aunque se titula “Hermenéutica aplicada”, el texto no muestra la aplicación de la teoría propuesta (a la manera de la ingeniería), sino que lo que busca es resaltarla desde su propio concepto gadameriano. En el libro coexisten distintas reflexiones sobre la educación universitaria, la formación en filosofía, y la diferencia entre *applicatio* y aplicación de la ciencia. Los editores afirman que sus ensayos sobre educación “no son propuestas para la reforma de las universidades alemanas para alinearlas con su pensamiento, son la aplicación de una mente sintonizada

³⁶ La expresión original es: “Nowhere does Gadamer spell out comprehensively and systematically what he sees as the educational implications of his philosophical position”. Traducción propia.

hermenéuticamente para la realidad de una universidad” (Gadamer, 1992, p. xi)³⁷. Las reflexiones de Gadamer sobre la educación aparecen motivadas por los gobiernos y sus posturas se conocen en las respuestas, como la que le dio al gobierno soviético de Alemania del este en 1947: en ella, la educación se diferencia del entrenamiento en la propia profesión para adquirir las habilidades pertinentes, y propone que “el primer logro de la educación es haber aprendido a aplicarse a sí mismo a la posibilidad de experiencias que despierten nuestras propias preguntas” (Gadamer, 1992, p. xii)³⁸; por ello, el académico no debe buscar ser uno sobresaliente, sino un maestro ejemplar que estimule la necesidad y el deseo de más educación. La idea en el centro de las respuestas a los gobiernos y las universidades es que la investigación es, en sí misma, educativa, pero solo si esta no se circunscribe a los intereses previos o infundados. Gadamer no construyó una teoría educativa *per se*, pero, a partir de sus posturas frente a la educación, los editores de este texto lo entrevistaron para entender algunas de sus posturas y hacer posible una lectura de su teoría en clave educativa.

Otro texto es *Educación es educarse* (2000) o *Education is self education* (2001). Este texto y otros pocos le permiten al lector especular con que los pronunciamientos de Gadamer alrededor del tema educativo sucedían si eran motivados por preguntas de gobiernos, entrevistas o instituciones educativas. Este texto resulta de la transcripción magnetofónica de una conferencia que le propusieron realizar en un ciclo con el tema de la educación en crisis, una oportunidad para el futuro en 1999, cuyo público eran profesores de escuela, padres de familia y algunos académicos. “En el curso de la conferencia, Gadamer hace de paso una especie de balance de sus propios empeños educativos, hablando de experiencias personales e ilustrando con muchos ejemplos los efectos que pueden tener en la configuración de una personalidad determinados influjos y acontecimientos externos” (2000, p. 1). En la conferencia, Gadamer aborda varios temas, los procesos de adquisición del lenguaje, la

³⁷ La expresión original es: “are not proposals for the reform of universities that might bring them into line with (his) ideas. Instead they are the application of the hermeneutically attuned mind to the reality of university”. Traducción propia.

³⁸ La expresión original es: “the primary achievement of education is to have learned to apply oneself to the possibility of experiences which awaken our questions”. Traducción propia.

relación con otros seres humanos y la comunicación —acude constantemente a sus experiencias como padre y profesor de universidad—. En el texto hay un tránsito constante de equivalencias y diferenciaciones entre la formación y la educación. En ocasiones, Gadamer se refiere a la formación escolar y en otras partes dice que educar es educarse y formar es formarse, como dos asuntos paralelos que tienen en común la aplicación de la acción al sí mismo, más o menos similares, pero en alguna medida distintos. El filósofo se hace preguntas como ¿quién educa aquí?, o ¿es esto un educarse?, o ¿para qué es uno propiamente educado? En las respuestas, Gadamer parece muy preocupado por la masificación de los medios de comunicación, la profesionalización de la mujer y los efectos de la industrialización (dada la forma en que ve crecer a los niños). Podría pensarse que, para Gadamer, en este discurso, la educación es un asunto del hogar y del núcleo familiar, y que, por medio del colegio, adquiere una dimensión social. El texto es, incluso, una crítica a la forma como la educación se desarrolla en su época y tal vez en ello radica la diferenciación de la que hablé antes: es como si Gadamer percibiera la cercanía entre formar y educar, pero no pudiera aplicarla a lo que educativamente ve en la escuela, en la familia y en los medios de comunicación.

Sobre los que enseñan y los que aprenden (1990) es un ensayo publicado en una compilación editorial cuyo nombre es *La herencia de Europa*; se basa en un discurso pronunciado por Gadamer en un evento para la entrega de un galardón (no se especifica cuál), y en él el filósofo empieza diciendo: “quisiera hablar de lo que los otros significan para la formación del individuo. A fin de cuentas, la humanidad de nuestra existencia depende de lo lejos que aprendamos a ver las fronteras de nuestro ser de las de los otros seres” (Gadamer, 1990, p. 145). Ese individuo del que habla es él mismo y esos seres otros son los compañeros, amigos y profesores (“de quienes aprendí esta tarea fundamental del ser humano, convertirse en oyente” —Gadamer, 1990, p. 146—). De esta manera, Gadamer nombra a sus pares intelectuales, pero profundiza aún más en sus profesores, tal vez con un gesto de agradecimiento; sin embargo, uno podría pensar que esto no queda solo en el reconocimiento por su propia formación. ¿Acaso diciendo esto Gadamer se sitúa en una especie de continuidad profesor-alumno-profesor y, por lo tanto, diluye los límites entre ellos a través de la transformación que nombra (es decir, la de oyente)? Posteriormente, Gadamer se refiere

a esta acción de escucha entre los límites de la capacidad de juicio propio y ajeno, lugar en el que afirma encontrar el alma de la hermenéutica, así:

Tengo más bien la convicción de que ejercitar el pensamiento, las enseñanzas del pensamiento ajeno y el libre juicio y despertar esta práctica en los demás es como tal un eminente quehacer político. En este sentido creo que también mi propia capacidad de juicio encuentra siempre sus límites en el juicio y la capacidad de juicio de los demás y se enriquece con ello. Esta es el alma de la hermenéutica (Gadamer, 1990, p. 145).

Entre la cita anterior y esta, ¿podríamos pensar que la acción de despertar esta práctica en los demás es una forma de mostrarle al lector una dimensión educativa de la hermenéutica, aunque, como ya vimos, las preocupaciones de Gadamer sobre lo educativo estén en otros lugares como el hogar o los medios de comunicación masivos? Los espacios en los que Gadamer comenta sobre lo educativo dan pie a pensar en si lo que él entiende como educativo, relativo a lo que observa en su experiencia, es cercano a lo que su filosofía plantea como “formador” en términos ontológicos. En ocasiones esto parece lejano, pero en otras muy cercano. Nos falta revisar estas intuiciones en *Verdad y método*, obra que refleja la mayor citación por los autores colombianos, según vimos en el segundo capítulo.

Rastreo de referencias a la educación Verdad y método (formación-Bildung)

La obra central del pensamiento hermenéutico moderno es la más citada en la selección de textos desde el recurso de la educación a la hermenéutica, tanto en Colombia como afuera. Según Grondin, “el punto de partida de la obra es el problema de la correcta comprensión de sí mismas de las ciencias del espíritu frente a las ciencias de la naturaleza” (2002, p. 71). Seguiremos la propuesta de Grondin por ser él uno de los difusores más conocidos del pensamiento gadameriano y de la hermenéutica. Vimos que en la cita de Grondin, que se refiere al origen de esta obra, claramente se trata de las ciencias del espíritu o de las humanidades, pero en el marco que se presenta aquí se evidencia un fenómeno un poco paradigmático, que es la cercanía de sus propuestas al pensamiento sobre educación —aún a sabiendas de que la preocupación de Gadamer es entablar un diálogo con la tradición

filosófica alemana en su búsqueda de la universalidad y en contra de la generalización o el absolutismo (Bernstein, 2005)—.

Según Gadamer, “el verdadero problema de la hermenéutica tendrá que plantearse [...] de una manera bastante diferente de la habitual [...], tendría que entenderse entonces de una manera tan abarcante que [...] [c]ualquier obra de arte, no sólo las literarias, tienen que ser comprendidas en el mismo sentido en que hay que comprender todo texto, y es necesario saber comprender así” (2003, p. 218). Aquí llama la atención cómo Gadamer pretende ampliar la hermenéutica y al final confiesa que es necesario saber comprender así, como si esa forma de comprender no fuera inicialmente sabida, tuviera que aprenderse o autoaprenderse; ¿será que con esto Gadamer está “abriendo”, tal vez sin que esto tenga equivalencia con lo que en ese momento entendía por educación, una dimensión educativa de la hermenéutica? ¿O está diciéndonos que hay un “así” que caracteriza aquí indeterminadamente la interpretación y que esta no está en posesión o no ha sido apropiada por el ser humano que, intrínsecamente, no comprende de esa manera? Aquí aparecen más preguntas, porque el discurso más aceptado de la hermenéutica es aquel que la describe como una disciplina enfocada en el texto y allí se entiende perfectamente que “la hermenéutica opera en donde lo dicho no es inmediatamente inteligible” (Gadamer citado en Nixon, 2017, p. 33)³⁹. No obstante, no se entiende tan fácilmente cómo “lo dicho” puede no estar siendo expresado en forma de texto y, aun así, ser inmediatamente ininteligible, condición por la cual también algo dicho en una forma distinta a la que tiene un texto permitiría que la hermenéutica opere en él. Esta cita no es de *Verdad y método* y ya la he citado antes, pero vuelvo a mencionarla para relacionar la reflexión de antes con ella; así, pretendo abrir una posibilidad interpretativa más, pero ahora dirigida a las acciones concretas del experimentar que se verán más adelante.

Esta apertura generó lo que Gadamer y otros autores han llamado “el giro hermenéutico de las ciencias sociales”, que ha tocado la historia, la poesía, las ciencias sociales y, entre ellas, la disciplina que trata del fenómeno de la educación y su reflexión pedagógica.

³⁹ La expresión original es: “operates whenever what is said is not immediately intelligible”. Traducción propia.

Se presentaron las referencias directas, en palabras de Gadamer, de los textos que exploran la relación entre hermenéutica y educación; ahora vamos a la obra propiamente. De esta manera, podríamos hacernos preguntas como: ¿qué es lo educativo para Gadamer?, ¿es posible que lo que su experiencia de lo educativo le mostraba de la educación fuera distinto de lo que los teóricos de la educación entendían de ella como tal? Este aparte se pregunta por la aparición explícita de la educación en *Verdad y método*; no pretende ser una interpretación de su relación con la educación, así que se extraen algunos fragmentos de la obra en los que aparece lo educativo con un rol u otro, asociado a un tema específico o haciendo referencia a una tradición filosófica. La primera aparición explícita de lo educativo tiene relación con el gusto estético:

No voy a discutir qué tan lejos, con relación a la obra de arte, el sentido de calidad representa una posibilidad independiente de conocimiento, o si, como el gusto, este no solo se desarrolla formalmente, sino que es un asunto de educación e inculcación. De todos modos, el gusto es necesariamente formado por algo que indica para qué el gusto es formado (Gadamer, 1989, p. 26)⁴⁰.

El rol de lo educativo está presente aquí como un asunto por el cual dicho gusto se desarrolla. Aparece relacionado con lo inculcado, ¿será que, para Gadamer, estas dos palabras son sinónimas? Es decir, ¿podemos preguntarnos con esto si en su percepción de lo educativo hay alguna dimensión de lo inculcado? Estas preguntas surgen por la forma en que se presentan las dos palabras en el texto, como si quisiera referirse a que el gusto, una vez desarrollado, pasa por un proceso que llama “educativo”, pero lo extiende a lo inculcado y, con esto, a lo que una autoridad de saber motiva en la dirección del gusto. A esto se suma, justamente en la misma frase, la manera en que el sentido de cualidad o calidad representa la posibilidad de conocimiento independiente. Entonces, ¿hay una especie de contrariedad entre el ser formado por algo y la educación para la posibilidad de conocimiento independiente?

⁴⁰ La expresión original es: “I shall not discuss how far, in relation to a work of art, the ‘sense of quality’ represents an independent possibility of knowledge, or whether, like all taste, it is not only developed formally but is also a matter of education and inculcation. At any rate, taste is necessarily formed by something that indicates for what that taste is formed”. Traducción propia.

Hasta aquí las preguntas. Continuemos con otro fragmento. Esta vez aparece en una enumeración de asuntos en los que se está proponiendo similitud. Primero, se hace referencia al cultivo que conecta la reflexión anterior con las ideas de las ciencias del espíritu en el siglo XVIII, la educación que es nuestra pregunta y la autoformación que es una manera en la que hemos visto la relación de la hermenéutica con la anterior. ¿Podría esto sugerir que, con relación a las humanidades, Gadamer sí tenía presente la dimensión educativa en su propuesta hermenéutica, aunque no la expresara explícitamente?

El concepto de autoformación, educación o cultivo (*Bildung*), que se volvió supremamente importante en el momento, fue tal vez la idea más importante del siglo dieciocho, y este concepto fue la atmósfera respirada por las ciencias humanas del siglo diecinueve, incluso si ellas no pueden ofrecer ninguna justificación epistemológica de él (Gadamer, 1989, p. 43)⁴¹.

En el siguiente fragmento aparece tal vez esta misma relación de otra manera: contrasta el concepto de *Bildung* con el cultivo de habilidades lingüísticas. Veamos:

El cultivo de un talento es el desarrollo de algo dado, así que esa práctica y ese cultivo son un mero medio para un fin. Así, el contenido educativo de un libro de gramática es simplemente un medio y no un fin en sí mismo. Asimilarlo simplemente mejora la habilidad lingüística. En *Bildung*, por contraste, eso por lo cual y a través de lo cual uno se forma se convierte completamente en uno mismo. Hasta cierto punto todo lo recibido es absorbido, pero en *Bildung* lo que es absorbido no es como un medio que ha perdido su función. En vez de ello, en el *Bildung* adquirido nada desaparece y todas las cosas son preservadas. *Bildung* es una idea histórica genuina, y por este carácter histórico de “preservación” es importante para la comprensión de las ciencias humanas (Gadamer, 1989, p. 45)⁴².

⁴¹ La expresión original es: “The concept of self-formation, education, or cultivation (*Bildung*), which became supremely important at the time, was perhaps the greatest idea of the eighteenth century, and it is this concept which is the atmosphere breathed by the human sciences of the nineteenth century, even if they are unable to offer any epistemological justification for it”. Traducción propia.

⁴² La expresión original es: “The cultivation of a talent is the development of something that is given, so that practicing and cultivating it is a mere means to an end. Thus the educational content of a grammar book is

Aquí se habla del desarrollo de habilidades y de las herramientas de la enseñanza de la lingüística. Gadamer los presenta como medios para un fin, que es la habilidad lingüística. Luego añade el contraste con el concepto de *Bildung* y todo cambia: la palabra que usa no es inculcar, sino absorber, recibir, preservar; con esto último nos hace pensar que su concepción de educar es distinta a la de sus lectores desde la educación, esto es asunto del experimento. Veamos un último fragmento de la página 53, donde hace referencia al *sensus communis* de Vico: “Pero lo más importante en educación es algo más, el entrenamiento del *sensus communis*, el cual no se nutre de lo verdadero sino de lo probable, lo verosímil” (Gadamer, 1989, p. 54)⁴³. Sabemos que el *sensus communis* se entiende desde el ideal humanístico de la elocuencia en la Antigüedad: “hablar bien (*eu legein*) ha tenido siempre dos significados; no es simplemente un ideal retórico. También significa decir lo correcto —i. e., la verdad— y no solo el arte de hablar —es decir algo bien—” (Vico citado por Gadamer, 1989, p. 52)⁴⁴. En este sentido, ¿qué está diciendo Gadamer al relacionar el sentido común con la prioridad de la educación? De las citas en las que se habla del *sensus communis*, hay algo que no está explícito sobre su percepción de aquello que es lo educativo, pero se puede inferir una posibilidad de relación. Así, con estas preguntas, queda propuesta la suspensión de la relación

simply a means and not itself an end. Assimilating it simply improves one's linguistic ability. In *Bildung*, by contrast, that by which and through which one is formed becomes completely one's own. To some extent everything that is received is absorbed, but in *Bildung* what is absorbed is not like a means that has lost its function. Rather, in acquired *Bildung* nothing disappears, but every- thing is preserved. *Bildung* is a genuine historical idea, and because of this historical character of ‘preservation’ it is important for understanding in the human sciences”. Traducción propia.

⁴³ La expresión original es: “But the most important thing in education is still something else —the training in the *sensus communis*, which is not nourished on the true but on the probable, the verisimilar”. Traducción propia.

⁴⁴ La expresión original es: “Talking well (*eu legein*) has always had two meanings; it is not merely a rhetorical ideal. It also means saying the right thing —i. e., the truth— and is not just the art of speaking— of saying something well”. Traducción propia.

entre hermenéutica y educación para seguir la experimentación. Como se ve, en los textos propios de Gadamer hay un espacio para la ambigüedad, lo que no es propiamente una novedad, pero esto soporta la intención de este estudio de existir experimentalmente en el espacio suspendido de la relación entre hermenéutica y pedagogía en Colombia y de entrar a revisar dicha relación con más detenimiento. Se verá a continuación la siguiente acción de la experimentación.

Ya introduje la razón por la cual aquí se incluye otra voz distinta a la de Gadamer y a la de los autores colombianos. A continuación, vamos a contextualizar el rol mediador del pensamiento Deweyano en este experimento.

2.2.2. El pensamiento de John Dewey como sistema conceptual mediador:

La lectura interpretativa en este momento tiene conocimiento de lo expuesto en la sección anterior lo cual, podría proponer una vuelta directa a las referencias conceptuales de la pedagogía a la hermenéutica y allí, las ambigüedades encontradas plantearían preguntas evaluadoras en apropiaciones puntuales. No obstante, allí solo hay una acción, no ha sucedido la iteración de “lo que se niega a encajar” como veíamos en la sección 1, y para hacerlo se propone este como segundo ejercicio de lectura para continuar la interpretación. Con las condiciones correctas, poner a interactuar un sistema conceptual mediador permitirá evidenciar los aspectos de la relación entre hermenéutica y pedagogía por fuera de ellos sin afectar sus referencias iniciales y aportando transversalidad en su lectura. En la Ilustración 10 se muestran algunos de los criterios.

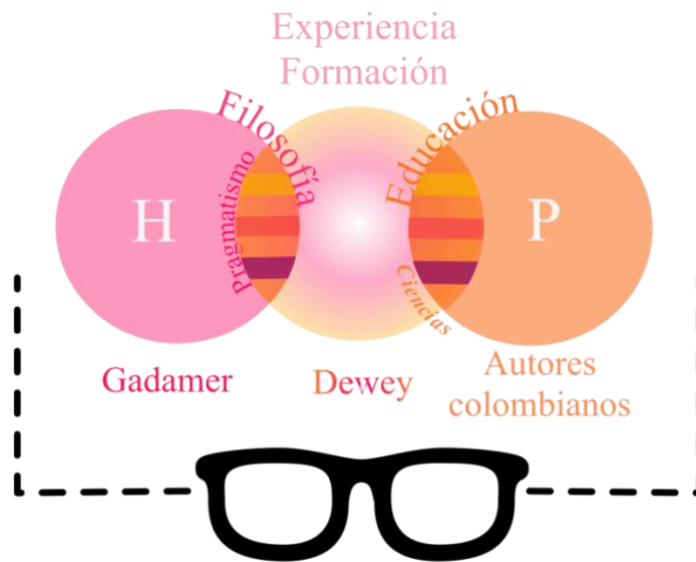


Ilustración 10. Iteración de la lectura a través de un sistema conceptual mediador: el pensamiento de John Dewey

Se observan los dos círculos que representan las partes de la relación y entre ellas un tercero que contiene ambos colores en degradado. En ambas intersecciones se tienen presentes las tres discusiones identificadas en el recurso de la hermenéutica a la pedagogía y las disciplinas generales implicadas en la articulación, la filosofía y la educación (para contexto deweyano y gadameriano). Encima de la intersección se ubican los dos conceptos elegidos para lectura en obras específicas. El de “experiencia” en las obras seleccionadas de Dewey, y el de “formación”, en las de Gadamer. Estos elementos componen la segunda acción que ya sí es una iteración (en el contexto experimental que ya se explicó).

Se elige a John Dewey, un autor cuya producción intelectual ha sido mal leída y poco interpretada (Dykhuisen & Taylor, 1975) y “como resultado de dichas parcialidades, el lector recién llegado no tiene la oportunidad de ver más allá del barniz y anticipar sus movimientos en el espectro filosófico perdiendo la coherencia general de su filosofía” (Fesmire, 2014, p. 19). Las publicaciones de Dewey se acotan desde 1883, aproximadamente, hasta 1956. Su obra compilada por la editorial de la Universidad sureña de Illinois, en cabeza de Jo Ann Boydston, consta de 37 tomos que se dividen cronológicamente en tres etapas que parten de sus trabajos tempranos (1883-1898) hasta los tardíos. Dewey escribió hasta sus últimos días de vida y dejó varios textos sin publicar que salieron a la luz hasta cuatro años después de su

muerte en 1952, según biógrafos como Jay Martin (2003), James Campbell (1995) y Sidney Hook (2008), entre otros que integran al contexto.

John Dewey se conoce como uno de los pensadores del pragmatismo estadounidense clásico (Ramos, 2002; Castañeda Lozano, 2014; Barrena, 2015; Westbrook, 2010, 2015; Campbell, 1995) y sus planteamientos se consideran fundamentales en una corriente reformadora de ciertas tradiciones educativas, llamada “Escuela activa” (Abbagnano, Visalberghi & Campos, 1964; Feroso, 1991; Ramos, 2002; Orozco Contreras, 2005; Morán, 2009; Thoilliez, 2013). Dewey ha sido leído para educar en distintas disciplinas, que van desde la ética hasta las ciencias naturales. De esta manera, el pensamiento de Dewey tuvo eco en los fundamentos de la psicología, las artes, la política, la economía, la sociología y la misma filosofía, y también para la enseñanza de estas a las nuevas generaciones. Esto es importante para justificar su selección dada la condición interdisciplinar de las lecturas referenciadas en el capítulo 1.

Para el ejercicio de lectura que se propone es necesario hacer una exploración extensiva del contexto de formación y reproducción del discurso del autor elegido, como pensador que transita tanto la educación como la filosofía y teniendo en cuenta el contexto de sus otros vectores interdisciplinarios (arte, política y psicología, entre otros). La importancia de hacerlo radica en evitar interpretaciones anacrónicas de su obra, por un lado, y por el otro, lecturas incoherentes con las disciplinas integradas en el experimento que ocupa a este estudio.

Para reconstruir el contexto de producción del discurso de John Dewey, revisé algunos aspectos biográficos desde lo personal y desde lo profesional, y otros de tipo contextual — como hechos de orden mundial o nacional que, según los estudiosos de su obra, tienen lugar en la formación de su pensamiento—. También tuve en cuenta lo que se ha estudiado sobre sus influencias intelectuales, además de lo que se considera “su efecto”, dado que su recepción ha derivado en una gran cantidad de aplicaciones y propuestas sobre las prácticas educativas que se desarrollan en la actualidad. De igual forma, es importante conocer la red de influencias intelectuales en las que se pueden rastrear los fundamentos de las propuestas de Dewey y, así, en la lectura de su obra con un enfoque central en la pedagogía se evitaron relaciones conceptuales contradictorias entre tradiciones filosóficas, ya que entre las

intenciones del estudio esto es una consideración esencial. A este contexto se integra lo que se considera “eco” de su pensamiento, es decir, los comentarios que se hacen a su obra, las corrientes pedagógicas que ha engendrado, las revisiones que se han hecho de sus propuestas, el cuestionamiento de las posibilidades y los efectos de llevarlas a la práctica y la reflexión de su carácter a veces utópico, a pesar de la intención expresada por él mismo de no serlo. Además se integró un contexto de las ideas centrales de su pensamiento, enfocadas en los intereses de este estudio y también una síntesis de algunas críticas que se le hacen (ver anexo 3 para acercarse a la descripción más amplia de estos aspectos de la producción del discurso deweyano). Es importante aclarar que este contexto no es una imagen generalizada del autor sino, una acotada en los conceptos de lectura interpretativa de este trabajo, lo cual se reconoce en las fuentes primarias y secundarias elegidas en la citación.

Breve contexto de producción del discurso de John Dewey

Los biógrafos de Dewey proponen considerarlo como un crítico constante y reformador de la educación en su época (Westbrook, 1995, p.65). Vivió entre 1859 y 1952 en los Estados Unidos, un país rural que aún no había visto pasar ni la guerra civil ni una serie de recesiones económicas y decisiones políticas que hoy vemos definitivas para entender la distancia que supone el ambiente en el que su pensamiento se formó; en fin, un país que estaba en un momento de transición y confusión (Martin, 2003).

Dewey vivió [...] un periodo de cambios acelerados y desconcertantes en ciencia, filosofía y estructuras sociales. Su propio pensamiento y acción estuvieron íntimamente ligados con ellos. Su vida y mente epitomiza más historia intelectual y social que la que puede ser clamada virtualmente por cualquier otra figura. Su filosofía fue tan innovadora, inclusiva y sugestiva que su significado no ha sido comprendido adecuadamente (Dykhuizen & Taylor, 1975, p. 2)⁴⁵.

⁴⁵ En el original: “a period of accelerating and bewildering changes in science, philosophy, and social structures. His own thought and action were intimately involved with them. His life and mind epitomize more intellectual and social history of the last one. His philosophy was so innovative, inclusive, and suggestive that its meaning and significance have not yet been adequately comprehended”. Traducción propia.

Los biógrafos de Dewey creen que su educación religiosa tuvo un gran efecto en su rechazo a las dualidades que buscan explicar la realidad humana, así como a los dogmatismos y a la imposibilidad de cuestionarlos por la vía de la razón y la experiencia (Westbrook, 1991). En 1904, en la Universidad de Columbia, Dewey “logró formar una escuela de pensamiento de extraordinaria influencia en la educación contemporánea” (Bustamante Vélez & Córdoba Serna, 1985, p. 8). En su madurez, Dewey viajó a varios países a dar conferencias, como China, Japón, Turquía, México y otros. Los viajes resultaron en un enriquecimiento y diversificación de su pensamiento. Según sus biógrafos los viajes le permitieron experimentar el caldero histórico que eran los años veinte (la Revolución rusa, el Movimiento de la Nueva Cultura en China y la fundación del Partido Comunista Chino). Este periplo acentuó el tono de “experimento en progreso, un nuevo mundo haciéndose —no uno ya completo en el que la educación era el problema central” (Martin, 2003, p.26)⁴⁶.

Los hechos históricos puntuales y transformadores de la sociedad (ver sección 3.2 del anexo 3), el ambiente optimista de la revolución industrial, la etapa del progreso en Norteamérica, un sistema educativo aplicado por los administradores de las instituciones de la Primera Guerra (sin formación en temas educativos) y las propuestas fraguadas en un siglo anterior sin actualización ni consciencia del cambio social que sufría la sociedad norteamericana (y el mundo), fueron algunos de los elementos rastreables que configuraron un posible caldo de cultivo para los conceptos y las concepciones desarrollados por Dewey. Aquí solo se describen para la comprensión contextualizada de los mismos.

En el centro del pensamiento de Dewey está la noción de “experiencia” la cual “abarca no sólo la conciencia, sino también la ignorancia, el hábito, los aspectos desfavorables, inciertos, irracionales e incomprensivos del universo” (G. Ruiz, 2013, p. 4). Su noción de conocimiento siempre inacabado y reiteradamente contrastado con la realidad, transversalizado por la idea de incertidumbre y contingencia (ver Anexo 3, página 150), dispone a sus lectores a entender una fuente importante de la certeza o la verdad en la búsqueda o la investigación y en su

⁴⁶ El texto original dice: “experiment-in-progress, a new world in the making – not one already completed- in which education was the central problem”. Traducción propia.

concepción presente y acotada de la misma; su mera proposición es una crítica al conocimiento como representación inmediata (Bernstein, 1961, 2005).

La relación entre experiencia y educación, además de acentuar la crítica a la educación tradicional con la fuerza de la actividad y la novedad, puede pensarse como “una constante reconstrucción de la experiencia en la forma de darle cada vez más sentido, habilitando a las nuevas generaciones a responder a los desafíos de la sociedad. Educar, más que reproducir conocimiento, implica incentivar a las personas para transformar algo” (G. Ruiz, 2013, p. 6). Según Pugh y Girod, Dewey “encontró en el arte un contexto fértil para una conceptualización de una experiencia enriquecida y óptima. Dewey creía que la participación exitosa en las artes epitomizaba lo que él llamaba “experiencia”. Como un drama, una experiencia es un evento que tiene su propia completitud, genera recordación y se diferencia de otros” (2007, p. 5)⁴⁷. Esto es importante porque nuestro ejercicio interpretativo buscará encontrar las resonancias con las posturas de Gadamer, quien también encuentra fértil el campo de las artes en su propuesta.

La influencia de Dewey en la pedagogía contemporánea se evidencia en la posibilidad de rastrear sus ideas en diversidad de pedagogos y propuestas pedagógicas posteriores a la suya y en los comentarios sobre sus viajes. La literatura revisada reconoce una conexión en autores como Childs y Piaget (López, 2003, p. 2), en la llamada escuela del trabajo, en la pedagogía funcional, en la pedagogía del trabajo colectivo libre, la escuela activa, los centros de interés, el método de proyectos (Bustamante Vélez & Córdoba Serna, 1985) y el aprendizaje experiencial de David Kolb entre otros.

La recepción pedagógica de Dewey en los países latinoamericanos se debe más a una curiosidad académica que a los intereses gubernamentales dadas diversas invitaciones a dar conferencias. En sus traducciones al español se rastrearon desde España y Argentina (ver

⁴⁷ En el original: “In the arts, Dewey found a fertile context for conceptualizing an ‘enriching’ or ‘optimal’ experience. Dewey (1934/1958) believed that successful participation in the arts epitomized a very special type of experience –what he called an experience. Like a drama, an experience is an event that has its own completeness, is easily remembered, and is readily differentiated from other events and experiences”. Traducción propia.

sección 3.5 del anexo 3). A continuación, resumiremos aspectos de su lectura específicamente en Colombia.

Breve contexto de recepción de Dewey como pedagogo en Colombia

Describiré la recepción que se ha hecho de Dewey desde los temas y las disciplinas en los que se cita su pensamiento, los espacios en los que ha encontrado aplicación a realidades educativas palpables y, finalmente, paralelo a su tiempo de vida, veremos las dinámicas políticas colombianas que tuvieron efecto de filtro en la apropiación de Dewey desde 1900 hasta la Constitución de 1991, que es la fecha a la que llegan los estudios de su apropiación rastreados. Aquí también se integran lo que se considera aporte intermitentemente de Dewey en la construcción de políticas educativas del país (más contundentemente, en las instituciones encargadas de la formación de maestros) y la tendencia, marcada en los años noventa e incluso hoy (Herrera-González, 2010), a entender el rol investigativo de los maestros.

¿Cuáles son los asuntos educativos o los temas en los que, desde la reflexión colombiana, se hace referencia al pedagogo en cuestión?. Dewey es un referente común para reflexionar sobre el rol del maestro y sobre la forma de nombrarlo (profesor, maestro, docente o tutor), tanto en niveles educativos medios como superiores. Dewey también es un referente para los procesos de formación de formadores en general, en diversas disciplinas y es común también referirse a su obra para reflexionar sobre la formación infantil y juvenil en temas democráticos, morales y de relacionamiento social.

A lo anterior, que remite a aspectos generales de la educación, sumaremos otros cuatro temas que son más específicos y han sido de interés en Colombia. El primero se refiere a la relación entre el ejercicio de la ciencia y su aprendizaje. El segundo es la relación del conocimiento y el juego, y su interacción en la experiencia de aprendizaje (Ramos Becerra, 2017). El tercer tema gira alrededor de la pregunta como eje de la experiencia educativa, el cuarto tiene que ver con la enseñanza de las artes como la danza, la música y las artes plásticas, aunque la reflexión estético-educativa deweyiana no se quede solo allí, sino que apunta al rol de la experiencia estética en el proceso de educación. La lectura y los estudios de Dewey, entonces,

no solo están presentes para modelar proyectos pedagógicos, sino que se plantean en la reflexión misma de la educación.

Aunque ya hablamos de relaciones conceptuales, también existen evidencias de reflexión en torno a la aplicación de ideas deweyianas en asuntos específicos de la educación en Colombia, como veremos a continuación. Inicio presentando casos específicos en los que se evidencia una influencia en seis instituciones específicas (INEM, Amiguitos del arte, Universidad Pedagógica Nacional, Liceo John Dewey y Colegio Fontán) y en un modelo educativo que toma el mismo nombre de su base, la corriente pedagógica de la “escuela nueva”, diseñado en Colombia y aplicado a nivel nacional con la intención de mejorar la educación en los municipios y las localidades que están catalogadas como población rural. En los mismos textos se evidencian tensiones, formas de lectura, apropiación y aplicación de las teorías deweyianas a nivel nacional y también, puntualmente, en instituciones educativas que están activas, experimentando, trayendo a este contexto colombiano el discurso educativo del autor norteamericano.

Hasta aquí la descripción de los temas que han interesado a los estudiosos de la educación en Colombia y también las aplicaciones directas, indirectas, conceptuales y prácticas que se evidencian en trabajos de grado y en artículos publicados del corpus seleccionado. Ahora veremos las dinámicas políticas que tuvieron efecto de filtro en la apropiación de Dewey en Colombia hasta la Constitución de 1991.

En este contexto, “la bienvenida tenue de Dewey como invitado extranjero ha ido mano a mano con breves períodos de consolidación de las prácticas democráticas del país y ha sido más decisiva cuando la fe en la democracia se ha intensificado” (Sáenz, 2005, p. 1)⁴⁸. Dice el profesor Sáenz que para poder hablar de la apropiación que se dio en Colombia de las ideas de Dewey hay que recordar que en los primeros cincuenta años del siglo XX se daban continuos enfrentamientos entre el Estado y la Iglesia, así como entre esta y los intelectuales

⁴⁸ En el original: “Dewey’s tenuous welcome as a foreign guest, have gone hand in hand with brief periods of consolidation of democratic practices in the country, and have been more decisive when faith in democracy has been intensified”. Traducción propia.

“modernistas”; y era evidente, además, la polarización entre liberales y conservadores agudizada después de la Guerra de los Mil Días que terminó a inicios de siglo.

Sáenz menciona cinco momentos que permiten observar la relación entre una relativa visibilidad, lectura y aplicación de las ideas deweyianas en Colombia y la situación política del país: la fundación del Gimnasio Moderno en 1914, los debates educativos con intenciones reformistas promovidos por intelectuales “modernos” como Agustín Nieto Caballero y Jiménez López, reformas educativas liberales entre 1935 y 1940 y una contrarreforma conservadora desde este último año de gobierno liberal. Finalmente, Sáenz considera que después de la Constitución de 1991 Dewey volvió a leerse. La pedagogía de Dewey, aunque no se impuso de manera paradigmática en Colombia, con personas como Lorenzo Luzuriaga Medina, Jorge Eliécer Gaitán, Agustín Nieto Caballero y Jiménez López, entre otros, emergió un cambio en la forma en que se entendía la educación en el país. La apropiación de las teorías de John Dewey en Colombia significó entonces “una discontinuidad con las concepciones sociales de corte evolucionista y determinista, las cuales, como hemos dicho, sustentaron las reformas educativas de las primeras décadas del siglo XX en Colombia” (Zuluaga, 2006, p. 76). Aunque ya han pasado dos décadas del siglo XXI y, no se ha logrado encontrar un estudio que continúe la línea de análisis hasta hoy, se evidencia la influencia de Dewey en la concepción educativa del país. Esta es información suficiente para establecer una posibilidad de relectura de las posturas pedagógicas y filosóficas de Dewey para el ejercicio que este estudio se ha propuesto y que se explicó en el aparte 2.2.

Contexto de las corrientes filosóficas de los autores en cuestión: pragmatismo (John Dewey) y hermenéutica (Gadamer)

La lectura de las corrientes filosóficas comparadas permite enfocar la experimentación en el concepto de “experiencia” deweyano con las claridades filosóficas necesarias para la relación disciplinar que ocupa a esta investigación. Las relaciones filosóficas entre la hermenéutica de Gadamer y el pragmatismo de Dewey, y las nociones que comparten desde la filosofía, configuran un campo firme para integrar la reflexión pedagógica a un campo conceptual plenamente filosófico en la experimentación. Queda abierta la relación con el concepto

hermenéutico de “formación”. Empezaremos por recapitular algunas ideas centrales en ambas corrientes filosóficas.

El pragmatismo norteamericano se presenta de diversas formas y en él se identifica una multiplicidad de ideas. Principalmente, “[l]os pragmatistas pensaban expandir el espíritu de las ciencias experimentales a la reflexión filosófica. Todos [estuvieron] fuertemente influenciados por un científico que dominó el pensamiento en su época: Charles Darwin” (Bernstein, 2005, p. 19)⁴⁹. Aunque Darwin se enmarca claramente en las ciencias naturales, el principio fundamental del pragmatismo “es más amplio que sólo la ciencia: todos los procesos de búsquedas humanas suceden en el dominio de la experiencia mientras lucha con el mundo y el lenguaje humano está diseñado para expresar esta lucha” (Hellan & Schulkin, 1998, p. 4)⁵⁰.

Con relación a la tradición filosófica continental o europea, el “pragmatismo, por un lado, fue una reacción frente a idealismo filosófico de los hegelianos y neo-kantianos y, por el otro, estuvo en contra de las autoridades dogmáticas de las élites culturales, mayormente religiosas, que decían poseer conocimiento privilegiado del mundo proveniente de fuentes supernaturales” (Hellan & Schulkin, 1998, p. 4)⁵¹. Los filósofos que se asocian a esta corriente son, desde una orientación clásica, Dewey, Mead, Peirce, Lewis, James y autores más recientes como Smith y Neville, y desde una orientación posclásica, Rorty, Quine y Apel (Hellan & Schulkin, 1998).

⁴⁹ En el original: “They were all deeply influenced by the scientist who dominated so much scientific thinking in their time – Charles Darwin”. Traducción propia.

⁵⁰ En el original: “However its fundamental principle was broader than just science: all processes of human inquiry occur within the domain of human experience as it struggles to cope with the world around it, and human language is designed to express this struggle. It is this dimension that makes it a philosophy”. Traducción propia.

⁵¹ En el original: “Pragmatism was a reaction on the one hand against the philosophical idealism of the Hegelians and Neo-kantians and on the other against the dogmatic authority of cultural, mostly religious, elites who claimed to possess privileged knowledge of the world stemming from a transcendent or supernatural source”. Traducción propia.

La concepción del conocimiento y de la verdad del pragmatismo tiene como punto de partida la experiencia y, como tal, comprende la experimentación como modalidad del pensamiento racional (Quéré, 2015). En el movimiento filosófico de finales del siglo XX, “ninguno de los pragmatistas, con todas las diferencias que se identifican entre ellos, pensaban que *Naturwissenschaften* era distinta radicalmente del *Geisteswissenschaften*” (Bernstein, 2005, p. 3); es decir, no distinguían entre el conocimiento de la ciencias naturales y del espíritu (lo que incluía las discusiones sobre las humanidades como ciencia). Esta distinción sí está presente en la filosofía continental, a la que haré referencia constantemente.

Para ubicar a Dewey en el pragmatismo norteamericano, ya se presentó su panorama de intereses y ahora veremos algunas de sus propuestas y aportes generales. Se sabe de la influencia que tuvo en él Charles Peirce, quien hizo una revisión de las categorías kantianas a la luz de los nuevos desarrollos en lógica y ciencias. También fue influenciado por su profesor G. S. Morris, quien acompañó su disertación doctoral en la Universidad Johns Hopkins. Una de sus fuentes de inspiración más nombradas fue el pensamiento darwiniano, el cual puede considerarse una “naturalización progresiva de su legado hegeliano”, según Bernstein (2005, p. 26)⁵². De los filósofos pragmatistas, Dewey y Mead eran quienes se preocupaban por las ciencias sociales de manera particular.

Dewey empezó a desarrollar una forma de pragmatismo llamado instrumentalismo por el acento que pone en el valor instrumental del conocimiento (y del pensamiento en general) para resolver situaciones problemáticas reales de la existencia (Abbagnano *et al.*, 1964). Para él, “el origen de la investigación está en la precariedad de la existencia humana y las innumerables búsquedas para recapturar el equilibrio perdido de la vida. Al propender por la investigación, la teoría guía las acciones y la retroalimentación de esta, a su vez, la corrige” (Hellan & Schulkin, 1998, p. 6)⁵³.

⁵² En el original: “Can be seen as a progressive naturalization of hegelian legacy”. Traducción propia.

⁵³ En el original: “the origin of inquiry is in the precariousness of human existence and the countless searches to recapture life's lost equilibrium. In the pursuit of inquiry, theories were to guide actions, and feedback from actions was to correct theories” Traducción propia.

Pasemos, a continuación, a contextualizar la hermenéutica moderna. “La filosofía hermenéutica es una orientación mayormente continental amplia que comprende, entre otros, a Heidegger, Dilthey, Gadamer y Ricoeur” (Hellan & Schulkin, 1998, p.28)⁵⁴. La hermenéutica exegética, de la que deviene la moderna, se identifica como “la tradición académica de textos sagrados, historia, arte, filología, literatura y otras ciencias sociales orientadas a las humanidades” (Hellan & Schulkin, 1998, p. 28); tal hermenéutica puede rastrearse en las tradiciones de la filosofía práctica y retórica de Aristóteles. En el siglo XIX, se asoció al concepto de “humanidades”: “Aunque la filosofía hermenéutica también tiene antecedentes científicos, no viene de las ciencias cognitivas, sino de (lo que los alemanes llaman) las *Geisteswissenschaften* y su método característico” (Hellan & Schulkin, 1998, p. 8)⁵⁵. En el siglo XX, la hermenéutica tuvo un giro ontológico con Heidegger y su alumno Gadamer (Bernstein, 2005); a este último se le atribuye su universalización, como lo explica Grondin: “Aunque Heidegger ya había propuesto una concepción filosófica de la hermenéutica, sólo con Gadamer comenzó verdaderamente el término de hermenéutica a imponerse en la consciencia general” (2014, p. 69). Desde dicho giro se habla de una hermenéutica moderna, cuya intención es “llevar a cabo una reflexión sobre la experiencia de verdad en las ciencias del espíritu que buscan precisamente superar el marco de una metodología, todavía demasiado dependiente de las ciencias exactas” (p. 93). Gadamer propone volver al humanismo, asociación que, como ya dijimos, empezó a fraguarse en el siglo XIX: “el rasgo distintivo del humanismo es que no tiene como perspectiva primera producir resultados objetivables ni medibles, como es el caso de las ciencias metódicas de la naturaleza; más bien confía en contribuir a la formación (*Bildung*) y a la educación de los individuos desarrollando su capacidad de juicio” (p. 72).

⁵⁴ En el original: “Hermeneutical philosophy likewise is a broad-based mostly continental orientation, comprising among others Heidegger, Dilthey, Gadamer, and Ricoeur” Traducción propia.

⁵⁵ En el original: “Although hermeneutical philosophy also comes from a scientific back ground, it does not come from the quantitative sciences, but rather from the side of (what the Germans call) the *Geisteswissenschaften* and their characteristic method, hermeneutics”. Traducción propia.

Con esta última cita de Grondin se hacen manifiestas varias posibilidades y contradicciones que le interesan a este estudio. El giro del humanismo que allí se propone busca recentrar la reflexión filosófica en la formación (*Bildung*). Este giro es importante por el lugar que ocupa la formación en la reflexión pedagógica y por ser uno de los espacios conceptuales en los que la relación entre hermenéutica y educación en ocasiones aparenta lejanía y otras veces muestra una fusión indistinguible de ambos discursos, según las exploraciones de los autores colombianos. Así, este concepto, además de ser uno de los más citados en la literatura pedagógica en Colombia, es también una noción central de las humanidades, lo cual es problemático para comprender la relación entre hermenéutica y pedagogía y abre paso a la necesidad de este estudio. Según lo dicho por Grondin y lo expuesto en la exploración disciplinar o interdiscursiva descrita en el capítulo 1, hay otro asunto que resulta problemático para comprender la relación en cuestión. Tiene que ver con la forma en la que las humanidades se han situado frente a las ciencias naturales y su método. La otra corriente filosófica que se elige para esta investigación, el pragmatismo norteamericano, facilita comprender la relación entre las llamadas “ciencias”, en un contexto escolar, y la educación. Esta posibilidad de comparación entre pragmatismo y hermenéutica abre la perspectiva de Bernstein y otros pensadores. Bernstein se pregunta si es un error categórico comparar el pragmatismo con la hermenéutica y, junto a otros autores, se detiene a explorar ese posible error, como se verá a continuación. Su exploración puede observarse desde dos lugares: primero, lo que hermenéutica y pragmatismo tienen en común, y segundo, las nociones desde las que puede hacerse una especie de paralelo o establecerse un diálogo complementario entre pragmatismo y hermenéutica.

Aspectos en común entre hermenéutica y pragmatismo

Establecer un paralelo entre la filosofía hermenéutica y el pragmatismo norteamericano no es común, dado que “hay diferencias específicas e incompatibilidades básicas” entre ambas (Bernstein, 2005, p. 20)⁵⁶. Sin embargo, autores como Bernstein, Rorty y otros lo han hecho

⁵⁶ En el original: “Despite sharp differences and basic incompatibilities”. Traducción propia.

y han encontrado superposiciones y complementos “que ayudan a superar algunas limitaciones y puntos ciegos de cada una” (p. 20)⁵⁷. En la intersección donde se encuentran estas dos corrientes de la filosofía encontramos reflexiones de los ya nombrados neopragmatistas, quienes conocen la filosofía hermenéutica gadameriana (Quéré, 2015), contrario a los pragmatistas clásicos. No puede afirmarse que Gadamer hubiera leído a los pragmatistas, frente a quienes la filosofía continental —como se llamaba principalmente a la escuela alemana— tenía un prejuicio. Según el prejuicio, “el pragmatismo era solamente una variación no original de un positivismo de mente simple y un materialismo vulgar” (p. 20)⁵⁸. En la intersección se encuentran dos autores contemporáneos que continúan la discusión: Thomas Jeannot, también de la escuela norteamericana, con una amplia producción intelectual tanto en el campo de la hermenéutica filosófica como del pragmatismo, y el francés Louis Quéré, quien ha profundizado en el pragmatismo desde Dewey y Mead, principalmente, pero también habla de la hermenéutica y las ciencias cognitivas desde Gadamer y Ricoeur.

A partir de estos autores, que parecen retomar la discusión, y de otros tantos que comentan los textos citados, construiré un marco conceptual para pensar la relación de los autores en cuestión, representantes contemporáneos de dicha tradición: Gadamer y Dewey. Se propone la noción de “experiencia” como punto de encuentro y de diferencias específicas, algunas irreconciliables y otras complementarias. La experiencia, para Dewey, es un concepto central acotado y articulado a su pensamiento, y en Gadamer no lo es tan claro, aunque lo nombra constantemente; en palabras de Jeannot, “la construcción que hace Dewey del arte como

⁵⁷ En el original: “help correct and overcome some of the limitations and blind spots of each of these movements”. Traducción propia.

⁵⁸ En el original: “pragmatism was simply an unoriginal variant of a simple-minded positivism and an ideological expression of the most vulgar American materialism”. Traducción propia.

forma de experiencia encuentra un sobresaliente apoyo en la conceptualización de la experiencia hermenéutica de Gadamer [...] y viceversa” (2001, p. 2)⁵⁹.

La relación a la experiencia se convierte en un espacio para discutir temas centrales en la filosofía, como la dicotomía sujeto-objeto, la “obsesión con la epistemología” (Bernstein, 2005, p. 27)⁶⁰ y la crítica al cartesianismo, que se puede rastrear en los antecesores tanto de Gadamer como de Dewey. Esta última tiene cuatro asuntos específicos: la duda universal, la imposibilidad de cuestionar las leyes fundamentales (escolasticismo), la presencia de la certeza última en la consciencia individual y el hecho que las verdades del escolasticismo estén en el testimonio de la Iglesia (Bernstein, 2005). En estos puntos puede articularse la conversación que tanto Dewey como Gadamer sostenían con su tradición filosófica.

Veremos cada crítica, empezando por la crítica a la universalidad de la duda cartesiana (la misma por la que empieza Bernstein en su texto). Ambos autores argumentan, a su manera, que “no se puede empezar con la duda absoluta” (Bernstein, 2005, p. 21)⁶¹, dado que lo que sabemos (prejuicio), aunque sea erróneo, presenta “las posibilidades para la mera posibilidad de saber” (p. 22)⁶² y eso es lo que nos embarca en una acción investigativa (en términos de Dewey) o lo que permite el acontecimiento de la comprensión (en palabras de Gadamer). Bernstein trae las palabras de Peirce, quien comenta que “una persona puede, es verdad, en el curso de sus estudios, encontrar razones para dudar lo que en el principio creía; pero en

⁵⁹ En el original: “In brief, Dewey’s construction of art as experience, finds remarkable support in Gadamer’s conceptualization of hermeneutic experience [...] and vice versa”. Traducción propia.

⁶⁰ En el original: “because of the obsession with epistemology”. Traducción propia.

⁶¹ En el original: “We cannot begin with complete doubt”. Traducción propia.

⁶² En el original: “They are possibilities of the very possibility of knowing”. Traducción propia.

ese caso ella duda porque tiene una razón positiva para ello, pero no por una máxima cartesiana” (citado por Bernstein, 2005, p. 21)⁶³.

Tanto Dewey como Gadamer creen que el conocimiento previo o los prejuicios tienen un rol positivo en el conocimiento. En esto se suman a Peirce, quien propone que “hay algo radicalmente errado sobre la idea de poderse deshacer de *todos* los prejuicios y las precomprensiones” (Bernstein, 2005, p. 22)⁶⁴. La diferencia entre un buen prejuicio y uno malo es que el primero permite y “abre”, y el segundo engecece, pero no podemos establecer esto como una máxima incuestionable, sino que es el resultado de un proceso de investigación y relacionamiento con la experiencia propia. Así que los autores aceptan la duda, pero cuestionan su universalidad y absolutismo, pues dudar de todo para generar conocimiento o comprensión no es posible; es decir, siempre hay algo de lo que no se duda y ello puede permitirnos comprender o engececernos frente a la posibilidad de comprensión.

El segundo tema tiene que ver con la tradición escolástica, sus fundamentos nunca cuestionados y su relación con la experiencia. Allí se habla del “myth of the given” (mito de lo dado), una crítica a la forma de ubicar la certeza en las máximas escolásticas y en los misterios de la fe. Gadamer, según Bernstein, acude a la ya nombrada noción positiva de los prejuicios y añade que estos no deben ser dispuestos como máximas, como verdades absolutas y que, además, hacer esto olvida la relación de los prejuicios con la experiencia.

Otro aspecto de esa misma crítica se fundamenta en que el cartesianismo enfatiza en el método para evadir los errores, explicándolo a partir de la metáfora del cable, en la que un argumento está compuesto por hilos más débiles que el cable completo, el cual es fuerte de manera colectiva. Peirce propone cambiar la metáfora del cable por la de una cadena en la que los eslabones representan argumentos fuertes que se encadenan con otros: los que prueben falibilidad deben ser reemplazados o retirados de la cadena para mantener la fuerza

⁶³ En el original: “a person may, is true, in the course of his studies, find a reason to doubt what he began believing; but in that case he doubts because he has a positive reason for it and not in account of the cartesian maxim”. Traducción propia.

⁶⁴ En el original: “There is something radically mistaken about the very idea that we can rid ourselves of *all* prejudices and prejudgements”. Traducción propia.

de la misma. Aquí se empieza a evidenciar, también, la presencia de la teoría darwiniana y sus propuestas para explicar la evolución de la naturaleza y, con ello, los traslapes entre las ciencias naturales y las del espíritu. En la metáfora del cable se idealiza el método conductor colectivo y en la de la cadena este hace parte del argumento, del objeto de estudio, y, por ello, además entra en la dialéctica sujeto-objeto y en la dialéctica de la objetividad-subjetividad que se explorará en la crítica al tercer elemento del cartesianismo.

Otro asunto relacionado con la crítica del método es la cualidad de absoluto que el cartesianismo le atribuye. Tanto la hermenéutica como el pragmatismo lo critican; desde Peirce, la crítica se basa en su comprensión de las ciencias experimentales; desde Dewey, necesita complementarse con la experiencia; desde Gadamer, se apoya en la interpretación de textos de arte e historia y Bernstein dice que su propuesta del horizonte de sentido como apertura es un lugar importante para esa crítica: “nuestro ser-en-el-mundo finito está siempre abierto a más experiencia” (Gadamer citado por Bernstein, 2005, p. 26)⁶⁵. Pero no solo se critica que el énfasis se proponga de manera absoluta en el método, sino que también se cuestiona la idea de lo absoluto en sí mismo. Bernstein trae la idea de la “mediación”, que en palabras de Peirce puede sumarse a dicho cuestionamiento, dado que el conocimiento o la verdad adquiridos por medio de un método ya tiene al menos una forma de mediación: “lo que tomamos como inmediato (sin inferencias y directamente conocido) es en sí mismo algo siempre mediado” (p. 25)⁶⁶.

El tercer tema en el que Gadamer y Dewey coinciden para criticar el cartesianismo es en que la prueba última de la verdad se encuentra en la conciencia humana. Aquí se abren dos dialécticas que involucran tanto las ciencias naturales como las del espíritu: la de la distinción sujeto-objeto y la del objetivismo-subjetivismo. La primera aborda al sujeto como conciencia individual y al objeto como algo que dicha conciencia confronta, lo que plantea una dicotomía metafísica y epistemológica que, según Bernstein, el pragmatismo y la

⁶⁵ En el original: “Experience is always and necessarily open to further experience”. Traducción propia.

⁶⁶ En el original: “What we take to be immediate (non inferential and directly unknown) is itself always already mediated”. Traducción propia.

hermenéutica crítica también a través de la experiencia, dado que esta cambia tanto al sujeto como al objeto. Dewey dice que esto sucede por un proceso que llama “interacción” y que la distinción es cambiante, dinámica y emerge de la experiencia; Gadamer alude a la naturaleza del lenguaje y defiende el círculo hermenéutico, puesto que este “ensancha, profundiza y enriquece nuestra comprensión” (Bernstein, 2005, p. 25)⁶⁷; en dicho ensanchamiento los objetos de conocimiento no son estáticos. La segunda dialéctica, subjetivismo-objetivismo, se sustenta, para los pragmatistas, en la acción investigativa, cuyos resultados entran en relación con la experiencia y se ponen a prueba en una comunidad crítica. Esto saca a la consciencia individual del lugar de juez absoluto de la verdad. Bernstein asocia a Peirce, Dewey y a los pragmatistas clásicos con el falibilismo, donde la noción de “verdad no implica la incorregibilidad epistemológica de esta” (p. 23)⁶⁸; así, proponen acciones “basadas en [...] (el) carácter experimental, autocorrector, intersubjetivo y falible de la búsqueda de la verdad” (p. 30)⁶⁹. En Gadamer, esto es una gran discusión que continuará en Ricoeur, y que no aborda Bernstein en su texto más que aludiendo de nuevo a la noción de “experiencia” y citando a Gadamer: “la dialéctica de la experiencia se cumple no en el conocimiento definitivo, sino en la apertura a la experiencia que solo la misma experiencia hace posible” (p. 26)⁷⁰. Esta es la manera como Bernstein entiende la crítica que se le hace a la tradición cartesiana y escolástica desde las filosofías que nos ocupan, mostrándonos los puntos de encuentro entre ambas. A continuación, veremos los complementos mutuos.

⁶⁷ En el original: “enlarges, deepens and enriches our understanding”. Traducción propia.

⁶⁸ En el original: “does not entail epistemological incorrigibility”. Traducción propia.

⁶⁹ En el original: “based on their understanding of the experimental, self-corrective, intersubjective, fallible carácter of scientific inquiry”. Traducción propia.

⁷⁰ En el original: “The dialectic of experience has its proper fulfillment not in definitive knowledge, but in the openness to experience that is made possible by experience itself”. Traducción propia.

Complementariedad a partir de nociones puntuales de la hermenéutica y el pragmatismo

Además de la noción de “experiencia” tratada en la segunda parte para la conversación entre hermenéutica y pragmatismo con relación a la crítica cartesiana, también hay otras nociones para hacer lo mismo, como “juego” y “diálogo”, según Bernstein, y las duplas “prejuicio”-“hábito”, “mundo”-“ambiente” y “verdad”-“significado”, según Kestembaum y Quéré (las primeras nociones de cada dupla están asociadas al pensamiento de Gadamer y las segundas al de Dewey). Exploraremos brevemente dichas nociones, incluyendo dos discusiones que proponen los autores con relación a ellas y que se encuentran en los diálogos entre artículos. Empezaremos con la noción de experiencia más relacionada, como concepto, al pensamiento de Dewey que al gadameriano (aunque no es enteramente extraño en su discurso). Gadamer habla con relativa frecuencia de la experiencia hermenéutica en sus textos y le dedica un aparte del segundo capítulo de la primera parte de *Verdad y método*. En esta primera parte, “en la búsqueda de otro modelo de saber distinto al de la ciencia metódica, Gadamer se inspirará [...] en la experiencia artística” (Grondin, 2014, p. 73); allí se dilucida la conexión más evidente con la experiencia y, aunque no se amplía, la adjetiva “artística”, lo que evidencia una posición.

Para Dewey, la experiencia tiene una dimensión estética que supera la experiencia del arte; no es “es una sucesión de sensaciones, imágenes e impresiones” (Abbagnano *et al.*, 1964, p. 430), sino que “es un acumulado de procesos de aprendizaje que se da por medio de interacciones con nuestro ambiente” (Dewey citado por Bernstein, 2005, p. 27)⁷¹. Dicha interacción tiene la condición de la experimentación, del sufrimiento, del *pathos* entre sujeto y objeto, que ya dijimos que es dinámico y cambiante, y que los transforma constantemente. Bernstein hace una distinción entre conocimiento y experiencia, y especifica que el primero es un tipo de experiencia no necesariamente conectado con experiencias intelectuales o cognitivas.

⁷¹ En el original: “a cumulative learning process that is achieved from our interactions with our environment”.

Traducción propia.

Según Bernstein, la noción de experiencia estética de Dewey puede mirarse a la luz de lo que Gadamer llama “consciencia estética”. Esta relación conceptual puede explorarse a la luz de la noción de “acontecimiento” de Gadamer, ya que para Dewey la experiencia estética no es un tipo de experiencia, sino su momento consumatorio cuando hay significado y emoción (tal vez pueda relacionarse con el acontecer, dado el énfasis que pone en la consumación). Aunque hay más aristas por explorar, aquí se presentan las propuestas de los autores, las demás harán parte del trabajo interpretativo que incluye, además, la variable “educación” que aquí no está presente. Sigamos con los otros dos conceptos que propone Bernstein: “juego” y “diálogo”. Desde su planteamiento, tales conceptos parecen llegar en dirección contraria, desde la hermenéutica y con resonancias en la pragmática. El concepto de “juego”, en la hermenéutica gadameriana, se piensa a partir de la forma de ser del juego y también del carácter de un diálogo genuino (Bernstein, 2005). Dewey piensa la experiencia en su fluidez dinámica, es decir, habla de un constante movimiento de la experiencia entre unos momentos de interrupción y conflicto a otros de consumación e integración (Bernstein, 2005). Así, el juego es una noción entre la experiencia y el diálogo.

El juego hace parte de la red conceptual de la hermenéutica. Bernstein propone la posibilidad de correlacionarlo con el concepto de “comunicación” de Dewey. En palabras de Dewey, “cuando la comunicación sucede, todos los eventos naturales están sujetos a reconsideración y revisión; ellos se readaptan para alcanzar los requerimientos de la conversación, aunque sea un discurso público o ese preliminar llamado pensamiento” (citado por Bernstein, 2005, p. 29)⁷².

Quéré y Kestembaum leen a Bernstein y señalan unos puntos específicos en los que los tránsitos de una corriente a la otra deben mirarse más detenidamente. En cuanto a la posibilidad de relacionar la noción gadameriana de “prejuicio” con el “hábito” de Dewey, ya hay abierta una conversación. Gadamer dice que “los prejuicios del individuo, mucho más

⁷² En el original: “When communication occurs, all natural event are subject to reconsideration and revision; they are readapted to meet the requirements of the conversation”. Traducción propia.

que sus juicios, constituyen la realidad histórica de su ser” (citado por Quéré, 2015, p. 6)⁷³. Esto es interpretado por Quéré como una postura cognitivista o intelectualizada que no tiene relación con otros ámbitos prácticos. Dewey, por su lado, considera que la realidad histórica que nombra Quéré está en los hábitos, entendidos como “sensibilidad” (Kestenbaum, 1992), y da un ejemplo con el espacio. Asumimos que un salón es rectangular porque estamos habituados a que sea rectangular, dice Kestenbaum citado por Quéré (2015). Quéré, en su crítica, simplemente afirma que Dewey rechazaba toda visión “intelectualizante” de la experiencia, pero no profundiza en las razones por las cuales los prejuicios gadamerianos lo son.

Dewey tiene un texto que critica la filosofía continental, *German Philosophy And Politics (Filosofía alemana y Política)*, de 1915. Allí critica de manera general la filosofía alemana y los dogmatismos acríticos de los idealismos que identifica en, tal vez, uno de los lugares nucleares de la filosofía moderna. Dice que con él “busca dar a conocer las preposiciones con las cuales se acerca a la discusión sobre los rumbos políticos de una fase de la filosofía moderna” (1915, p. 4)⁷⁴. Puede decirse que no hay una diferencia tan profunda en la comprensión de la experiencia si se entiende aquello a lo que tanto Dewey como Gadamer se refieren como “mediación”, sugerida por Bernstein como derivada de Hegel y Peirce: “no hay nada absolutamente inexplicable en el sentido de que haya un algo que está totalmente más allá y además fuera de los signos (Peirce) o del lenguaje (Gadamer)” (Bernstein, 2005, p. 25)⁷⁵.

Sobre la posibilidad de relacionar “mundo” (Gadamer) con “ambiente” (Dewey), Quéré propone una complementariedad entre ambos términos. Con “mundo”, Gadamer se refiere al

⁷³ En el original: “les préjugés de l’individu, bien plus que ses jugements, constituent la réalité historique de son être”. Traducción propia.

⁷⁴ En el original: “intended to make known the prepossessions with which I approach the discussion of the political bearings of one phase of modern philosophy”. Traducción propia.

⁷⁵ En el original: “there is nothing *absolutely* inexplicable in the sense that there is something that is *totally* beyond and `outside` of signs (Peirce) or language (Gadamer). Traducción propia.

lenguaje como experiencia de mundo que reúne “las condiciones de las que depende la existencia de los seres vivos” (citado por Quéré, 2015, p. 15)⁷⁶. Dewey estaría de acuerdo con esto, afirma Quéré, añadiendo que no es este un dualismo organismo-mundo o ambiente, sino un sistema en el que hay interacción, distribución de acciones e intercambio de agencias. La última de las relaciones que los autores presentan está en la diferenciación de los conceptos de verdad y de significado sobre todo en *Experience and nature* (1925). Argumentan lo reservado que es Dewey para hablar en términos de verdad. En cambio, Dewey habla constantemente de “experiencias significativas” y “conocimiento con significado”. Esto obedecería a su resistencia a entender una verdad última y a reforzar la idea de continuidad incesante y puesta a prueba. De parte de Gadamer no se encuentra contrariedad de esto, pero su reflexión puede ubicarse en otro espacio de diálogo o discusión con los afanes cientificistas de las ciencias del espíritu de su momento y en las críticas al cartesianismo que ya expuse. En ese contexto, Quéré (2015) propone que Gadamer ve en el arte una pretensión de verdad distinta a la de la ciencia, pero no inferior.

Con este marco, pasemos al “participio presente” o experimentación activa que propone esta investigación, explorando las reflexiones encontradas sobre la experiencia y la formación en ambos autores en las obras elegidas.

2.2.3. Selección de concepto “experiencia” para la iteración en la lectura interpretativa

Antes de empezar a experimentar con los tejidos de los conceptos elegidos, describiré brevemente sus marcos teóricos, dado que, aunque son paradigmáticos en las corrientes filosóficas que ya se han explicado, son además palabras de uso diario. Como puede verse en el aparte 2.2.1 se selecciona el concepto de “formación” que enlaza con la tradición humanística que lo antecede. Sin embargo, en este experimento estamos haciendo énfasis en los textos gadamerianos, tanto para el ejercicio de búsqueda como para la interpretación que de esa manera se propone.

Como hemos dicho reiteradas veces, el concepto de “experiencia” de Dewey se considera central en toda su producción intelectual, tanto en sus propuestas de arte, políticas y filosofía

⁷⁶ En el original: “les conditions dont dépend l’existence de tout vivant”. Traducción propia.

como en las de educación. Por esta razón, sus acercamientos, definiciones y comprensiones de la experiencia como concepto son distintos en cada una de sus facetas, aunque conservan características comunes. Nos interesan las características filosóficas en su expresión naturalista más cercana a las ciencias y las educativas que incluyen todas las otras, sobre todo la democrática y la artística.

Las obras en las que dicha noción puede estudiarse, según los intereses de este experimento, según las referencias cruzadas entre los textos de Dewey citados por los autores del contexto de filosofía comparada y los citados por los autores colombianos, son: *Experience and nature* (1925) y *Experience and education* (1938). Tales obras hacen parte de lo que la Universidad del Sur de Illinois, que ha hecho el ejercicio maratónico de compilar la obra de Dewey (proyecto liderado por Jo Ann Boydston), denominó “obras tardías”. Para el momento de publicación de estas obras, Dewey era un intelectual que había recorrido el mundo y había vivido en carne propia muchos eventos determinantes para el curso de su historia (ver anexo 3), así que los textos tardíos reflejan una mirada amplia y multicultural de los problemas que lo preocuparon y la experiencia de un intelectual con una voz con una autoridad consolidada. A continuación, se resume el rol del concepto “experiencia” en ellas y las observaciones resultantes de una lectura que se basa en las búsquedas ya expuestas. Lo cual se verá materializado en capítulo 3 por medio de una selección de fragmentos relativos a la noción elegida y a las discusiones de la pedagogía que se están abordando.

El libro *Experiencia y educación* (1938) es una compilación comprensiva de las propuestas educativas de Dewey y en él se ve la influencia que estas tienen para el desarrollo de su teoría de la experiencia. Las formas de tratamiento y el análisis de las estrategias narrativas dan a entender que este texto funciona de manera inmersiva, es decir, parece que hay un intento por ubicar al lector en sus coordenadas de reflexión (ver anexo 3, aparte 3.8.1). Este, una vez ubicado, puede empezar a articular la necesidad de su “teoría de la experiencia” para una educación acorde con un momento histórico que, en sus palabras, es progresista.

El rol de la experiencia en el texto sirve al autor para mostrar su crítica al modelo educativo del momento y al mismo tiempo, su propuesta. Un sistema tradicional que provee experiencias que maleducan “tiene el efecto de llamar la atención o distorsionar el

crecimiento de más experiencia” (Dewey, 1998, p. 25)⁷⁷. Las experiencias deben considerar una serie de principios para ser educadoras como la continuidad de la experiencia (experience continuum), el hábito, el crecimiento (el “*growing*”), el ambiente y la interacción, enmarcados en su comprensión de lo democrático. Para su teoría de la experiencia es fundamental relacionarla con una comunidad ya que lo educativo es un proceso social, aunque no abandone la idea del individuo. Como proceso social, colectivo y al mismo tiempo, individual, es necesario que los principios tengan en cuenta una reflexión sobre la libertad y el control social. Esto lo lleva a proponer la idea del autogobierno y del propósito lo que sitúa su reflexión sobre la experiencia en un lugar político y la muestra permeada por las ideas de contingencia e incertidumbre (ver anexo 3, aparte 3.3). De esta manera la noción de “experiencia” de Dewey se abre en una dimensión educativa y se contrapone a la idea escolástica de conocimiento absoluto. Se sitúa en un proceso constante de redefinición soportado por la idea de comunidad y queda atravesado por la reflexión sobre la libertad y el control social. A continuación, se muestra lo que la lectura de la segunda obra deweyana aportó a la noción elegida y posterior a esto, se verá en qué lugar encontrar los aportes de estas a la lectura interpretativa de la relación entre hermenéutica y pedagogía en Colombia.

Experiencia y Naturaleza (1925) es una obra con un tono filosófico que hace pensar a un lector en la naturaleza del contexto en el que surge. Es una obra que sugiere conversación con la tradición filosófica en gran escala (ver anexo 3, sección 3.8.2) a través del cruce entre sus nociones de naturaleza y experiencia. Podría pensarse que este texto se propone que la ciencia aplicada cohabite con las ciencias sociales y del espíritu, al entremezclar reflexiones metodológicas y teoría en una constante conversación con la tradición filosófica. La noción de “experiencia” aglutina todo, dado que este es el espacio de posibilidad de relación con lo natural. Lo hace con una propuesta que reflexiona sobre el valor, los juicios de la razón humana y el lugar de la crítica en ello a través del arte, que considera la culminación de la naturaleza y el clímax de la experiencia. Se nutre la comprensión del concepto de experiencia

⁷⁷ El original dice: “has the effect of arresting or distorting the growth of further experience”. Traducción propia.

deweyano con un contexto de la conversación entre ciencias del espíritu y ciencias aplicadas (como él las llama), también con una dimensión filosófica del concepto y finalmente, con la referencia al arte que considera la culminación de la naturaleza y el clímax de la experiencia.

Para esta lectura interpretativa, la noción de experiencia conectada con el fenómeno educativo y con la comprensión de naturaleza de Dewey confirmó la selección de las obras y del autor invitado a experimentar. También proveen contexto conceptual y discursivo para visitar las 3 discusiones que se evidenciaron en el recurso de la pedagogía a la hermenéutica, como se verá en el capítulo 3. Allí se tejerá la selección de las ideas de estas obras que se llevaron allí. Aunque solo se verán explícitamente fragmentos, y su selección es importante para los resultados de este estudio, lo es más haber evidenciado todos los aspectos discursivos, históricos y conceptuales considerados para la misma.

Capítulo 3. Resultados: lo que los conceptos elegidos muestran experimentando en espacios de ambigüedad

Las aperturas encontradas entre caminos de indagación que se leyeron en los apartes anteriores terminan en este componente plenamente experimental. La interacción entre la estructura metodológica y conceptual (capítulo 2) y la producción intelectual colombiana (capítulo 1) son caldo de cultivo para comprender en cierto nivel la relación entre hermenéutica y pedagogía. La intención, no fue aplicar conceptos hermenéuticos o pragmáticos al problema de lo educativo, sino “entonar” la mente hermenéuticamente con el horizonte de la comprensión para que futuros estudios se acerquen a las apropiaciones de la hermenéutica mediante un panorama, en este caso, experimental, que significa ubicar las reflexiones desde la lectura del contexto de la relación hermenéutica-pedagogía y no solo apropiaciones, justificadas o no, de los pensamientos en juego.

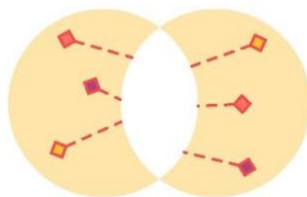


Ilustración 11. Fragmento de ilustración 1 representación gráfica de los lugares a los que llega la lectura interpretativa

En este aparte se diluyen algunas contradicciones disciplinares de estos pensamientos para experimentar con los tres temas que resultan de la aplicación de la hermenéutica por parte de la pedagogía (aparte 1.3), tratando de comprenderlos sin resolverlos teóricamente; se construye un espacio en el que las aperturas y ambigüedades encontradas interactúan, se dan ideas entre ellas y encuentran otras preguntas o nuevas problemáticas.

Abordaré las contradicciones en una secuencia que empieza por la primera discusión interpretada en la producción intelectual segmentada en Colombia, la de la pedagogía como campo intelectual (aparte 1.3.1 del capítulo 1). Desde aquí, a través de las reflexiones sobre los profesores y los médicos como profesionales, propuestas por Gadamer, así como la del sentido para la acción del comprender, se abre un campo de reflexión que permite preguntarse por la relación entre formación, educación y ejercicio profesional. En esa relación se explora el sentido de lo aprendido (tanto desde los métodos de las ciencias como desde los de las

humanidades) como comprensión o como conocimiento, revisando las implicaciones de esto para la reflexión pedagógica como campo intelectual en Colombia. De nuevo aparece aquí una especie de asalto que tenemos como paisaje naturalizado: ¿entender el sentido de lo aprendido como comprensión es igual que entenderlo como conocimiento?

Después de experimentar con las ambigüedades mostradas al suspender la relación entre hermenéutica y pedagogía, se abre el espacio para preguntar sobre las acciones del conocer y los sujetos desde la relación entre el investigar —por el lado de los pensadores nombrados— y el aprender, el enseñar y el saber —como acciones relacionadas con la problemática metodológica que evidencia la pedagogía al recurrir a la hermenéutica desde la lectura de los autores colombianos (aparte 1.3.2 del capítulo 1)—. Es posible aprovechar las resonancias y disonancias que se producen cuando Gadamer relaciona su experiencia de alumno y profesor con la acción de la escucha, también la de esta con el alma de la hermenéutica, y Dewey, desde otro lugar, nos hace pensar en dos principios del problema de la experiencia: el *continuum* experimental (“experimental continuum”) y la interacción (“interaction”) en el marco de dicho problema.

En la discusión de la pedagogía relacionada con su conciencia del método (sección 1.3.2), se plantea la pregunta por el rol de la filosofía en la pedagogía y de la filosofía hermenéutica en la dimensión metodológica de la pedagogía, dado que ambos autores piensan el lenguaje como posibilidad de tener experiencia compartida (“shared experience”, Dewey) y como medio de la experiencia hermenéutica (Gadamer). Esta pregunta parece muy general y obvia, pero el lector verá que no tiene una respuesta fácil y que su exploración es rica en complejidad para el marco de la relación entre hermenéutica y pedagogía.

Ahora, el abordaje de las humanidades y las ciencias con el matiz pedagógico también se suma a las preguntas del segundo asunto, por el cual recurre la pedagogía a la hermenéutica; tales preguntas son interpretadas en las apropiaciones de los autores colombianos segmentados para este estudio. ¿Puede encontrarse en la hermenéutica un recurso a la pedagogía para sus propias reflexiones? ¿Podrían abordarse problemas filosóficos a través de la reflexión pedagógica? ¿Qué pasaría con el concepto de formación, propiamente hermenéutico, si se mirara a través de un lente educativo? Se pretende, entonces, plantear un espacio conceptual y la condición de posibilidad para preguntas como estas; preguntas que

en forma de experimento riguroso jueguen con los órdenes conceptuales y disciplinares establecidos y experimenten con la apertura de un espacio en el que el aprendizaje humano, objeto de reflexión central para la pedagogía, entre en relación con la hermenéutica.

Finalmente, para examinar la intención de lectura de la pedagogía desde su concepción epistemológica (aparte 1.3.3 del capítulo 1), asunto que transversaliza el recurso a la hermenéutica, se integran las reflexiones que proponen el planteamiento de la experiencia como problema (Dewey) y otras que traen la discusión entre el cultivo y la imagen relacionados con un concepto central de las humanidades, a saber, el de formación. El espacio que se nombra en estas relaciones parece permitir pensar tanto la posibilidad como la imposibilidad de entender una dimensión epistemológica de la pedagogía en Colombia, de entender el problema que suponen las posturas enfrentadas de quienes proponen la discusión. Así conectamos las preguntas planteadas previamente; intentaremos, como iteración de lo dicho, abordar los asuntos que problematizan la comprensión de la relación pedagogía-hermenéutica a través del espacio esbozado en la experimentación. Es decir, que lo que se verá a continuación son las nuevas preguntas que se identificaron en el ejercicio planteado como experimentación, planteado como iteración al suspender la relación entre la pedagogía y la hermenéutica y después, transversalizarla por pensamiento deweyano desde la noción de la experiencia.

De manera formal el lector evidenciará lo que resulta de lo enunciado en la sección 1. Esto es que, dado que el objeto de estudio son textos y el marco teórico y metodológico es la hermenéutica, los resultados mostrarán las resonancias con un juego de los mismos textos. A través de la citación y de su contexto en las obras escogidas de Dewey y de Gadamer de manera cruzada se produce un nuevo texto nutrido de los espacios de ambigüedad y de las preguntas encontradas. Textualmente se muestra por ejemplo, al citarse a Dewey aunque se esté hablando de un concepto hermenéutico, o a Gadamer aunque se esté hablando de la experiencia educativa. El juego reflexivo que resulta genera un texto nuevo en el que se muestran las comprensiones relacionadas con la hipótesis de sentido propuesta.

2.3. Reflexión sobre el comprender, a razón de la transversalización de la hermenéutica en la discusión de la pedagogía como campo intelectual en Colombia

Lo que intento esbozar aquí es un espacio en la discusión de la pedagogía como campo intelectual en Colombia que muestre sus posibilidades de desarrollo a partir de las ambigüedades que quedan planteadas con las exploraciones de este trabajo; no se trata de una propuesta de abarcar la discusión entera, sino de identificar las aristas en los textos revisados. Nos interesan los lugares en que se encontraron reflexiones entre la formación, la educación y el ejercicio aplicado (indistinto del área de conocimiento en que se aplique).

En el capítulo 1 se describe la discusión de la pedagogía como campo intelectual en Colombia (ver sección 1.3.1) haciendo énfasis en las búsquedas que se proponen avanzar en esta dirección. Sin pretender establecer teorías únicas, se cree que recurrir a la hermenéutica puede ayudar a comprender la configuración del campo y del saber, es decir, las reglas generales, los agentes y “lo que está en juego” (en palabras de Bourdieu). En esta sección se exploran los lugares de llegada en este sentido a través del concepto elegido de la hermenéutica —formación—, transversalizado con las lecturas de la experiencia en Dewey. En estos lugares puede pensarse el sentido de la noción de “comprensión” articulada a la preocupación de la situación adánica de la pedagogía en Colombia (Garcés, 2012), a la diversidad de lenguajes de la que ya he hablado, y a la reflexión sobre la formación de filósofos y profesores de filosofía transversalizada por el recurso a la hermenéutica (y en cierta medida plantea las mismas preguntas para esto mismo pero en otras áreas del conocimiento).

Empecemos por la diversidad de finalidades que se le adjudican a la acción educativa como “la construcción de conocimiento por parte de las nuevas generaciones, la comprensión del mundo por parte de los agentes sociales que conforman las prácticas educativas, la preparación para el desempeño laboral o para participar en las prácticas sociales propias de una comunidad o de una cultura” (Prada *et al.*, 2013, p. 29). Léase lentamente... “construcción de conocimiento”, “comprensión del mundo”, “agentes sociales que conforman las prácticas educativas”, “participar de las prácticas sociales”... estas son solo algunas muestras de uno de los textos. Aunque “independientemente de la finalidad que se conciba como propia de la educación [...], la labor educativa sólo puede realizarse si se admite que toda apropiación de sentido implica su elaboración y no únicamente su transmisión, lo cual implica plantear que, en su esencia, la educación es una praxis

interpretativa” (Prada *et al.*, 2013, p. 18). Desde la lectura hermenéutica de la educación, Prada y otros ven la necesidad de elaboración y apropiación del sentido de lo aprendido, lo que significa comprender en un espacio que se adjetiva como “educativo” y que se plantea como problema (esta vez, al preguntarse por esa extendida concepción de la pedagogía como transmisión y al conocimiento como ideal fijo, absoluto, cartesiano).

La noción de comprensión hermenéutica, siempre abierta a más interpretación, cuyo “sentido [...] tal vez administrado imaginativamente, manipulado y experimentado” (Dewey, 1958, p. 222)⁷⁸ resuena con la problemática anterior que se presentó en palabras de Prada. Así, “las cualidades de situaciones en las cuales los organismos y sus condiciones ambientales interactúan, cuando son discriminadas, tienen sentido” (p. 286)⁷⁹. Aquí se ven ciertos asuntos que no corresponden a la hermenéutica, pero tampoco la contradicen. Con esto no estoy homologando las tradiciones de pensamiento que en capítulos anteriores he delimitado cuidadosamente, aprovechando lo que resalta el traerlos a colación. Ya hemos repasado en la sección 2.2.3 el inacabamiento propio de la interpretación y de la experiencia como espacios siempre abiertos y expansivos. Veamos esto mismo por otro vector, una reflexión relacionada con la formación en filosofía.

Esta se materializa en preguntas como esta: “¿por qué es ‘natural’ pensar que enseñar filosofía es enseñar la historia de la filosofía como períodos, autores, escuelas y ramas? La respuesta a esta pregunta [...] da qué pensar a quienes nos dedicamos a la formación de maestros [...] para hacer que el maestro en formación se piense a sí mismo en relación con la enseñanza y la autoformación” (Garcés, 2004, p. 262). La respuesta se relaciona con los maestros y con los maestros de maestros; al analizarla, parece inevitable pensar en una multitud de agentes y factores históricos, pero Garcés propone la autoformación. Con ello se repiten los espacios ambiguos que exploramos en cuanto a la postura de Gadamer sobre la

⁷⁸ En el original: “Meaning, fixed as essence in a term of discourse, maybe imaginatively administered and manipulated, experimented with”. Traducción propia.

⁷⁹ En el original: “The qualities of situations in which organisms and surrounding conditions interact, when discriminated, make sense. Sense is distinct from feeling, for it has a recognized reference; it is the qualitative characteristic of something, not just a submerged unidentified quality or tone”. Traducción propia.

reflexividad de la acción de la formación (formación es formarse, recae sobre sí). Garcés ve “necesario comenzar a tejer las relaciones entre filosofía y pedagogía más allá de la pregunta didáctica por la enseñanza de la filosofía” (p. 264); en ello está implícita la enseñanza de la filosofía en una situación en que no tiene sentido. ¿Podría indicar esto que está implícito, en el autor, el que enseñar una disciplina como la filosofía no incentive la autoformación? ¿Y que esto es natural?

Con estas preguntas, nos interesa mostrar que, para una mirada hermenéutica, lo que problematiza el profesor Garcés lo es porque deja la duda de si una disciplina marcadamente reflexiva educa para la reflexión y, de esta manera, para la comprensión. En este sentido, vale la pena preguntarse si hay una diferencia entre la formación de filósofos y de profesores de filosofía o la formación de matemáticos y de profesores de matemáticas. Más allá de la respuesta histórica (que para el caso de la filosofía en Colombia puede rastrearse en el trabajo del profesor Guillermo Hoyos Vásquez, entre otros), lo que está en juego es que las “humanidades permitan construir y poner en juego ideas del hombre atentas a la historicidad de la experiencia humana y a sus múltiples manifestaciones a través del lenguaje” (Garcés, 2004, p. 268); es decir, el asunto es conversar con la humanidad y no pensar en un ideal de ser humano que dirija la educación. Garcés concluye: “La enseñanza de la filosofía en la educación general contribuiría felizmente a evitar que la conversación con la humanidad se diluya en trivialidades o que la aspiración a que el hombre acceda él mismo a su morada se destruya en manos de [...] nuestro afán de diseñar la formación de jóvenes y niños impunemente” (p. 279). La expresión “que el hombre acceda él mismo a su morada” está en el discurso *Educación es educarse* (2000), y con ella Gadamer hace referencia a la acción en el sí mismo del formarse —que en la reflexión iniciada en este trabajo muestra una posible disonancia en el ejercicio del comprender— para la educación en la filosofía como ejemplo paradigmático de la formación de formadores.

Esto no es solamente una crítica a la enseñanza de una disciplina particular como la filosofía (como vimos en el aparte 1.1.3), sino que muestra una reflexión pedagógica que mira a través de un lente filosófico y que tiene la oportunidad de ver una de las

[...] problemáticas más acuciantes de la educación, y es que se asume que el sentido de la relación educativa está dado en sí, y que no debe ser reelaborado por quienes

participan del mismo, o que si se realiza alguna elaboración, ésta es llevada a cabo desde la perspectiva del educador, sin que esa elaboración sea el resultado del diálogo entre las diversas posiciones de sentido que allí se encuentran implicadas (Prada *et al.*, 2013, p. 30).

Lo anterior da pie a pensar que “toda experiencia promulgada y experimentada modifica a quien actúa y experimenta, y esta modificación afecta, lo queramos o no, la cualidad de las experiencias subsiguientes” (Dewey, 1998, p. 37)⁸⁰. Entonces, ¿ese lente hermenéutico muestra en la condición praxeológica de la pedagogía (como la nombramos con el profesor Klaus en apartes previos) el problema de la comprensión (hermenéutica) en la experiencia (pragmática) o de la experiencia como texto susceptible de ser leído e interpretado hermenéuticamente? Esto significa dos cosas: por un lado, que el saber pedagógico presente en la experiencia misma es a lo que el profesor Prada se está refiriendo como problema urgente del campo, en términos filosóficos; y, por otro, que específicamente, en la relación maestro-alumno, la experiencia solo se comprende desde la perspectiva del educador, lo que pasa por alto la del alumno, quien principalmente se busca transformar en un proceso educativo (aunque no por ello es el único que se transforma).

Ambas preguntas son importantes para la concepción de la pedagogía como campo intelectual. No son las únicas posibles, sino las que provoca, en este trabajo experimental, la preocupación colateral que expresa Gadamer por el ejercicio de los profesores y de los médicos como intérpretes de sus tradiciones (página); centrarse en la comprensión permite esbozar la trazabilidad del comprender como aplicación, algo que en la cotidianidad se expresa en el ejercicio profesional en cualquier campo del saber y también, de manera especial, en la pedagogía misma. Además, esto está en concordancia con la reflexión profesional del propio Gadamer como profesor, con su experiencia, cuando dice que un maestro debe incentivar el deseo de más educación (que para él es autoeducación). Esto lo interpreto como aprendizaje, una acción reflexiva que para Gadamer se despierta no como

⁸⁰ El original dice: “every experience enacted and undergone modifies the one who acts and undergoes, while this modification affects, whether we wish it or not, the quality of subsequent experiences”. Traducción propia.

concepto en sí mismo, sino como concepto comprendido, es decir, aplicado de manera histórica, cotidianamente, hecho parte del ser. Ahora entremos a la reflexión metodológica.

2.4. La consciencia del método en la pedagogía en Colombia

Volveremos a pensar sobre los planteamientos metodológicos que hacen los autores colombianos y que vimos en el primer capítulo, esos que motivan el recurso a la hermenéutica en el espacio que se abre en este experimento. Es importante recordar las ambigüedades que aparecieron al suspender la relación entre hermenéutica y pedagogía en el capítulo 2. En el proceso de lectura interpretativa se concluye que es necesario identificar las ambigüedades que pueden tener relación con la reflexión metodológica de la pedagogía para abordar el aprendizaje como acontecimiento de saber, así como reconocer del rol de los sujetos implicados en la educación y desmitificar de lo que significa investigar para el aprender (tanto desde el lugar de producción de conocimiento nuevo como desde el de la supuesta reproducción del mismo, que, como ya vimos, aún ocupa un lugar ambiguo al preguntarse si el investigar es distinto para la enseñanza que para la “producción de conocimiento nuevo”). Lo primero que debo resaltar es la reflexión de Gadamer sobre su experiencia como alumno y profesor. Gadamer habla de la acción de escuchar, no a la de dictar un discurso como normalmente se sugeriría en una clase; en vez de esto, se remite a la acción de la recepción del mismo en los dos lugares de su experiencia, como una forma de ordenarla (diría Dewey), y añade que esta es el alma de la hermenéutica. Para Dewey, esta recepción se relaciona con la observación: “ante todo observamos cosas, no observaciones. Pero el acto de la observación puede ser investigado como una forma de objeto de estudio y convertirse, de ese modo, en un objeto refinado” (Dewey, 1958, p. 38)⁸¹. Podría pensarse que la escucha y la observación abren el espectro a otros sentidos y amplían el significado de la lectura en la acción pedagógica. Así lo proponen el profesor Prada y otros al leer a Gadamer: “la extrapolación del término ‘texto’ ya no sólo al campo de los productos escritos tiene que ver principalmente con aquellas situaciones que no encajan bien en la experiencia. Cuando algo

⁸¹ En el original: “We primarily observe things, not observations. But the act of observation may be inquired into and form a subject of study and become thereby a refined object”. Traducción propia.

así sucede, dice Gadamer, se echa mano del término ‘texto’ como recurso para orientar la interpretación” (2013, p. 24).

Si esta ampliación fuera efectiva, ¿hasta dónde llegaría y qué efecto tendría en la dimensión pragmática de la pedagogía? ¿El ser humano, la naturaleza, las ideas y los conceptos pueden entenderse como textos y horizontes de sentido para una actitud hermenéutica? ¿Podríamos asociar a esta actitud la del aprendiz? Para un lector experto en el tema de la hermenéutica, esto puede sonar obvio, y para uno experto en el tema pedagógico también, pero con estas preguntas estoy intentando dilucidar la posibilidad de una dimensión educativa de la hermenéutica y, al mismo tiempo, la posibilidad de aplicarla comprensivamente al problema metodológico de lo educativo. Es decir, estas preguntas evidencian algunas fronteras metodológicas entre las dos disciplinas y resaltan los detalles que deberían considerarse en el momento de generarse una apropiación de las nociones de la hermenéutica en la pedagogía. Entender el aprendizaje desde la comprensión de la recepción activa que propone la hermenéutica también puede significar el asumir la indeterminación de los roles implicados en el proceso de educación (profesor, alumno, pedagogo e investigador, entre otros). Gadamer lo hace cuando describe su experiencia como profesor y alumno desde la escucha y también cuando la cercanía entre los conceptos “formación” y “educación” sugieren una acción reflexiva: el aplicarse a sí mismo y, aquello que se autoaplica, autoforma o autoeduca, es nombrado en la cita como posibilidad de experiencias que despierten nuestras preguntas. Esto resuena con los dos principios que tiene el problema de la experiencia para Dewey: el *continuum* experimental (“experimental continuum”) y la interacción (“interaction”). Aquí no parece haber una diferencia tajante entre los procesos para generar nuevo conocimiento y los de enseñanza-aprendizaje, pero en las condiciones en las que esto se enuncia se muestra un horizonte para la pedagogía (queda la duda de si esto puede verse en la experiencia educativa). Lo anterior es clave para hacer una lectura crítica del problema metodológico de la pedagogía en los textos que evidencian la apropiación de las teorías hermenéuticas en Colombia en un futuro.

Aunque este estudio se ubica en la problemática propia de la pedagogía relacionada con su consciencia del método, quisiera plantear una pregunta por el rol de la filosofía y, más específicamente, de la filosofía hermenéutica en la dimensión metodológica de esta desde el

lenguaje como posibilidad de tener experiencia compartida (“shared experience”, Dewey) y del mismo como medio de la experiencia hermenéutica (Gadamer). Al ocasionar, especulativamente, una “manipulación abierta de las cosas, haciendo nuevas separaciones y combinaciones, por lo tanto introduciendo inclinaciones en nuevos contextos y ambientes, reunimos universales lógicos en el discurso, donde copulan y fermentan nuevos sentidos” (Dewey, 1958, p. 220)⁸². Este es otro aspecto que a futuro debe tenerse en cuenta para indagar en las apropiaciones de la hermenéutica por parte de la pedagogía antes de producir nuevas apropiaciones. ¿Cabría esperar una interacción y una continuidad de la experiencia como arriba ha sido nombrada? Esto, a su vez, motiva preguntas como ¿qué pasaría con el concepto de formación propiamente hermenéutico si se mirara a través de un lente educativo (con la consciencia de la relación explorada en este estudio)? Es decir, incluyendo, en él, el que “a cualquier nivel hay un desarrollo expansivo de la experiencia si ella es educativa en efecto” (Dewey, 1998, p. 90)⁸³.

No queda claro si lo que propone el recurso a la hermenéutica es entonar hermenéuticamente la experiencia educativa o alinear las búsquedas de estas con las de las corrientes humanistas, pero al menos queda esta disyuntiva que se suma a la necesidad de ampliar la visión del proceso educativo a su significación más común; “enseñar bien” no es una definición suficiente de la reflexión del problema educativo y refleja un entendimiento limitado del mismo problema para sus perspectivas de expansión.

2.5. Sobre la posibilidad e imposibilidad de pensar la dimensión epistemológica de la pedagogía en Colombia desde el recurso a la hermenéutica atravesado por la noción de experiencia pragmatista

⁸² En el original: “manipulate things, making new separations and combinations, there by introducing tilings into new contexts and environments, so we bring together logical universals in discourse, where they copulate and breed new meanings”. Traducción propia.

⁸³ En el original: “at every level there is an expanding development of experience if experience is educative in effect”. Traducción propia.

Para abarcar los problemas ya planteados en el primer capítulo sobre la relación disciplinar o discursiva que ocupa a la relación entre hermenéutica y pedagogía, entraremos en las reflexiones de carácter epistemológico que expusimos en el aparte 1.3.3 del primer capítulo. Allí se describieron cuatro vectores de la discusión encontrados en la selección de textos que recurren a la hermenéutica desde la reflexión pedagógica. La posibilidad e imposibilidad de establecer una dimensión epistemológica para la pedagogía en la que conceptos hermenéuticos se integran para formar argumentos en contra y a favor, la radicalidad de dicho recurso y las dificultades identificadas para traer el concepto “formabilidad” a la reflexión pedagógica como ejemplo que trasciende un error de traducción. A continuación se amplían los lugares de llegada a través de la lectura interpretativa que se realizó.

En particular, en la discusión de este carácter traída por el mismo concepto de “formación”, entre ellas el cuestionamiento de la pedagogía como una ciencia, un saber o un arte. De otro lado, las palabras de Gadamer, nos mostraron espacios ambiguos al pensarla con relación a lo educativo, integrándolo entre acepciones de la formación dentro del campo semántico del cultivo o de la imagen o de un modelo.

Decíamos en el apartado 2.2.1, en la página que en *Verdad y método* lo educativo está en el cultivo de algo ya dado como medio y la formación está en la recepción, en la absorción como idea genuinamente histórica. Vimos también que desde la tradición alemana hay una reflexión sobre el concepto de “formabilidad”: “Bildsamkeit proviene de la palabra alemana Bild que significa imagen, retrato, pintura, ilustración, idea” (Klaus & Garcés, 2011, p. 6).

En *Verdad y método*, Gadamer explica la preminencia de “*Bildung*” sobre “*formatio*”: “En *Bildung* está *Bild*. A la idea ‘forma’ le falta la ambigüedad misteriosa de *Bild*, que comprende tanto *Nachbild* (imagen, copia) como *Vorbild* (modelo)” (1989, p. 45)⁸⁴. Acto seguido, Gadamer analiza una resignificación de la palabra en el pensamiento de Humboldt: “*Bildung* aquí no significa más ‘cultura’ —*i. e.*, desarrollando las capacidades o talentos de uno. Mejor dicho, el surgimiento de la palabra *Bildung* evoca la mística y antigua tradición en la cual el hombre carga en su alma la imagen de Dios, de quien es formado, y ese hombre debe

⁸⁴ En el original: “in *Bildung* there is *Bild*. The idea of ‘form’ lacks the mysterious ambiguity of *Bild*, which comprehends both *Nachbild* (image, copy) and *Vorbild* (model)”. Traducción propia.

cultivarse a sí mismo” (1989, p. 45)⁸⁵. Así está dispuesta la relación de la formación como concepto hermenéutico con la educación; no se niega, pero se propone el concepto de “formabilidad” y se refiere a que el ser humano formable se cultiva o deviene en ser constantemente, es el misterio de ser a la vez modelo y copia. La pregunta a realizarles a las apropiaciones de este concepto hermenéutico en la pedagogía es: ¿cómo se logra ver esto allí?, es decir, cuando en los educandos se da la

anulación de su pertenencia al texto; pero al mismo tiempo, la elaboración de esa interpretación sin que se quede al nivel de la comprensión previa que aportan [...]. He aquí la dificultad que comporta la educación, que no puede resolverse a través de metodologías de aprendizaje o técnicas didácticas, sino que implica, de manera más radical, la asunción del acto educativo como un acto interpretativo (Prada *et al.*, 2013, p. 31).

Extrapolando esto al para qué de la educación en una sociedad humana, “con la renovación de la experiencia física va, en el caso de los seres humanos, la recreación de creencias, ideales, esperanzas, felicidades, miserias y prácticas. La continuidad de cualquier experiencia, a través de la renovación del grupo social, es un hecho literal. La educación, en su sentido más amplio, es el medio de esta continuidad social” (Dewey, 2001, p. 6)⁸⁶. La educación en la continuidad de la experiencia “es satisfecha solo si el educador ve la enseñanza y el aprendizaje como un proceso continuo de reconstrucción de la experiencia” (1998, p. 89)⁸⁷. Aquí está la posibilidad e imposibilidad de entender la dimensión

⁸⁵ En el original: “Bildung here no longer means ‘culture’ —i. e., developing one’s capacities or talents. Rather, the rise of the word Bildung evokes the ancient mystical tradition according to which man carries in his soul the image of God, after whom he is fashioned, and which man must cultivate in himself”. Traducción propia.

⁸⁶ En el original: “With the renewal of physical existence goes, in the case of human beings, the recreation of beliefs, ideals, hopes, happiness, misery, and practices. The continuity of any experience, through renewing of the social group, is a literal fact. Education, in its broadest sense, is the means of this social continuity of life”. Traducción propia.

⁸⁷ En el original: “is satisfied only as the educator views teaching and learning as a continuous process of reconstruction of experience”. Traducción propia.

epistemológica de la pedagogía en Colombia, de entender el problema que suponen las posturas enfrentadas de quienes proponen la discusión para una comprensión general del pensamiento sin diluir sus diversidades ni complejidades.

Los autores colombianos dicen que “la pedagogía no es científica” (Flórez, 1994, p. 280), y para afirmar esto se apoyan en la tradición filosófica alemana, en la que desde

la irrupción de la pedagogía de las ciencias del espíritu, [...] queda claro que nos hallamos ante un bien elaborado tejido problemático y conceptual que evidencia una tradición, un legado nada despreciable, un marco que pone en evidencia la esencial imbricación de las esferas o [los] ámbitos de la experiencia (ciencia, arte, ética y política) mediante la reflexión sobre lo que se concibe como tal y permite, a su vez, vislumbrar la unicidad y diversidad del concepto de experiencia a menudo implícito (Garcés, 2012, p. 195).

Garcés propone que en ese legado complejo se puede vislumbrar, mediante la reflexión, el concepto de experiencia y nos dice que este comúnmente está implícito. Para explicitarlo a través de las apropiaciones de la hermenéutica que hemos señalado, el profesor Prada y otros plantean que

cuando se realiza un proceso educativo escolar destinado a la formación de los niños y las niñas, en realidad entran en juego dos posiciones de sentido, representadas en dos temporalidades: la tradición, es decir, la comprensión vigente, representada en la institucionalidad y en el mundo adulto, y la comprensión del mundo de la vida que es propia de las culturas infantiles. Y lo propio de una práctica hermenéutica es, precisamente, ese encuentro entre temporalidades distintas (2013, p. 29).

Así, el concepto de experiencia a “no es [...] lo que es experimentado, [...] (sino) las cosas interactuando de ciertas maneras son experiencia” (Dewey, 1958, p. 26)⁸⁸ a veces invisibilizado en la acción educativa.

⁸⁸ En el original: “it is not experience what is experienced, but [...] things interacting in certain ways are experience; they are what is experienced”. Traducción propia.

El lector advertirá lo que se va esbozando entre la discusión formabilidad-formación, cultivo, desarrollo de habilidades y cultura y el reto de la continuidad de la experiencia humana en el que se ubica la reflexión pedagógica y por el cual recurre a la hermenéutica. Desde la dimensión epistemológica de esta reflexión, se promulga que “la pedagogía no es científica” (Flórez, 1994, p. 240), pero

siempre hubo una preocupación, en especial a partir de comienzos de siglo [XX] por darle un carácter de científicidad a las ciencias humanas —sociología, pedagogía, psicología, entre otras—. Para ello, según los denominados positivistas y empiristas, deben aceptarse los lineamientos del método científico que se aplica en las ciencias naturales. Para los humanistas tales lineamientos serían insuficientes cuando se trata de afrontar las problemáticas humanas que se encuentran atravesadas por el sentido y que desbordan la causalidad física (Wulf, 2002, p. 7).

La hermenéutica permite continuar esta discusión, pero hay que tener en cuenta que “al verter a nuestra lengua materna los conceptos de dichas tradiciones, la confusión sea profunda, máxime cuando no se alcanza a dimensionar el contexto histórico y filosófico de esos conceptos, su dimensión de sentido” (Garcés, 2012, p. 26). De esto adolece la pedagogía y el presente estudio fue un intento por explorar esas dimensiones de sentido y aportar a la lectura crítica de los mismos desde un panorama de la relación que es en sí misma su problema de investigación.

4. Recopilación de los lugares a los que llega la lectura interpretativa de la relación entre hermenéutica y pedagogía

En esta sección se compilan de manera resumida los lugares a los que llega cada capítulo que, como ya hemos dicho, expone lo realizado en cada etapa de la investigación.

El primer capítulo abre la lectura interpretativa rastreando grupos de investigación, textos y autores colombianos que hayan explorado la relación entre hermenéutica y pedagogía. Se hace una selección de textos y autores a través de criterios del nivel de la producción intelectual y también de la concentración de la dispersión de la misma en distintos departamentos y facultades de educación del país. Se identifican esta selección tres condiciones para la lectura que en la ilustración 8 se ubican en la intersección entre la hermenéutica y la pedagogía como tres lentes que enfocan la lectura. Teniendo estas tres

condiciones se encuentran tres discusiones en las que se concentrará la reflexión. Esto lleva a enfocarse en la intersección de los círculos, acotándolas como se mostró en la Ilustración 8 (y para mejor visualización repetimos aquí):

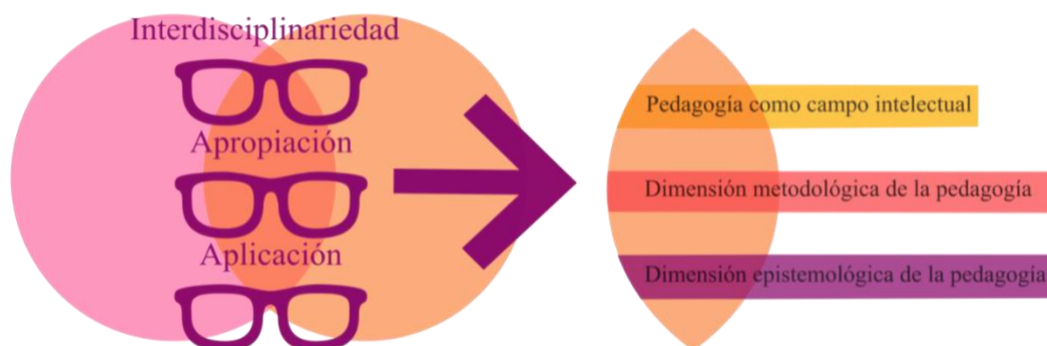


Ilustración 8. Las tres condiciones de la relación tenidas en cuenta para la lectura interpretativa realizada

A través de estas últimas se plantea un ejercicio de lectura experimental que se desglosa metodológica y teóricamente en el capítulo 2. En las acciones que allí se desarrollan se encuentran espacios ambiguos en los que se observa la relación entre hermenéutica y pedagogía de una forma más lenta y detallada. Luego empieza el proceso de ensayos iterativos y la experimentación con elementos foráneos usando palabras y conceptos de otros sistemas conceptuales que amplifican las ambigüedades exploradas en la misma relación. Estas ambigüedades son parte de los hallazgos de la interpretación, como las encontradas alrededor del concepto hermenéutico “formación” (ver sección 2.2.1) que podemos resumir aquí en tres partes:

- Las que permiten dudar sobre la apropiación del concepto “formación” de las humanidades como directamente educativo.
- Las que abren otros cuestionamientos sobre una posible dimensión educativa de la hermenéutica
- Las que ponen en cuestión la posibilidad de leer directamente en Gadamer una postura hermenéutica frente a la educación en su tiempo de vida y producción intelectual.

Las decisiones tomadas en términos de autores, obras y conceptos para construir el lente mediador de la lectura también es un lugar de llegada. Así, el pensamiento de Dewey, el

concepto de “experiencia” y las 2 obras leídas en su idioma son resultado de otros procesos investigación de los contextos de las tres discusiones encontradas en el capítulo 1, de las condiciones de producción de su discurso, de la recepción de su pensamiento en Colombia y del contexto análisis comparado entre las corrientes filosóficas en cuestión.

El tercer capítulo ya no muestra los textos explorados, ni las dudas que saltaban en el proceso de lectura sino los puntos de llegada relacionados con la hipótesis que la lectura se plantea. Estos son propuestas de exploración futuras, nuevas preguntas o ambigüedades identificadas que dan contexto a estudios futuros. Se expone en la lógica de lo que significa leer el recurso de la pedagogía a la hermenéutica en las tres discusiones encontradas en el capítulo 1 y experimentadas en el capítulo 2. Es así que para la primera discusión sobre la pedagogía como campo intelectual en Colombia se propone revisar, por ejemplo, la relación de los conceptos hermenéuticos “formación” y “comprensión” para acercarse a una posibilidad de apreciación de la configuración del saber pedagógico. Para la segunda discusión sobre la dimensión metodológica de la pedagogía en Colombia se propone experimentar con una apertura de la relación entre la lectura y el aprendizaje en un contexto educativo en el que los roles no están completamente determinados. Y la tercera discusión intenta contextualizar una manera de proponer la educación como una práctica interpretativa que da un vuelco al contexto de discusiones sobre la posibilidad o imposibilidad de plantear su dimensión epistemológica, por lo cual, dicen los autores colombianos que la hermenéutica es un recurso radical (sección 1.3.3).

Finalmente, sobre la lectura interpretativa de la relación entre hermenéutica y pedagogía se concluye con una nueva pregunta que intenta dar un giro en la misma: ¿puede hablarse del recurso de la filosofía a la pedagogía? ¿Podrían abordarse problemas filosóficos a través del recurso a la pedagogía?

Este último capítulo que aquí aparece resumido se ha mostrado al lector a través de un juego de citas en las que los tránsitos disciplinares, aunque se acotan, se cree que no limitan la comprensión de lo que significa cada discusión para la pedagogía en Colombia como resultado de las acciones que se han propuesto para el experimento.

5. Bibliografía

Abbagnano, N.; Visalberghi, A. & Campos, J. H. (1964). *Historia de la pedagogía* (vol. 5). México: Fondo de Cultura Económica.

Álvarez, A. (2003). La pedagogía y las ciencias: historia de una relación. Bogotá: Magisterio. En: Zuluaga, O.; Echeverri, A.; Martínez, A.; Quiceno, H.; Sáenz, J. & Álvarez, A. (2003), *Pedagogía y epistemología* (vol. 1, pp. 271-301). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Alves, M. A. (2011a). Da hermenêutica filosófica à hermenêutica da educação. *Acta Scientiarum. Education*, 33(1), pp. 17-28.

___ (2011b). O modelo estrutural do jogo hermenêutico como fundamento filosófico da educação. *Ciência & Educação (Bauru)*, 17(1). pp. 235-248.

Arango, D. E. S.; García, J. P. M. & Jardilino, J. R. L. (2017). Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), pp. 35-66.

Barragán, D. (2013). Cibercultura y prácticas de los profesores. Entre hermenéutica y educación. Bogotá: Universidad de La Salle.

___ (2013). El sentido de ser maestro: formación y esperanza. *Apuntes de crítica hermeneútica. Vestigium. Revista Académica Universitaria*, 3(2), pp. 116-122.

Barrena, S. (2015). *Pragmatismo y educación: Charles S. Peirce y John Dewey en las aulas* (vol. 7). Boadilla del Monte: Antonio Machado Libros.

Bernstein, R. J. (1961). John Dewey's metaphysics of experience. *The journal of philosophy*, 58(1), pp. 5-14.

___ (2005). Pragmatism and hermeneutics. *Reason and Reasonableness* [sic], 3, 19. Ciudad: LIT Verlag Münster.

- Beuchot, M. (2006). *Lineamientos de hermenéutica analógica*. Nuevo León: Conarte.
- Bourdieu, P. (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios Ediciones.
- Bustamante Vélez, R. E. & Córdoba Serna, G. (1985). *El pensamiento pedagógico de John Dewey y los INEM*. Tesis de posgrado. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Campbell, J. (1995). *Understanding John Dewey: nature and cooperative intelligence*, Open Court Publishing.
- Carbone, V. (2005). Prolegómeno de una nación: la Guerra Civil Norteamericana. X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario.
- Cásseres, M. & María, Y. (2014). *Fundamentos educativos de la experiencia musical en Amiguitos del arte*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castañeda Lozano, Y. (2014). Estética analítica: entre el pragmatismo y el neopragmatismo. *Escritos*, 22(49), pp. 527-529.
- Chateau, J. (1959). *Los grandes pedagogos*. Champucín: Fondo de Cultura Económica.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación*, (295), pp. 59-111.
- Cloquell, E. & Miguel, J. (2012). *La crítica pragmatista de la cultura: ensayos sobre el pensamiento de John Dewey*. Heredia: Cuadernos Prometeo.
- Dewey, J. (1910). *The influence of Darwin on philosophy*. New York: Henri Holt and Company.
- ___ (1915). *German philosophy and politics*. London: Read Books.
- ___ (1938). *Logic-The theory of inquiry*. New York: Henri Holt and Company.
- ___ (1958a). *El público y sus problemas*. Buenos Aires: Agora.

- ___ (1958b). *Experience and nature*. London: Courier Corporation.
- ___ (1998). *Experience and education*. West Lafayette, Indiana: Kappa Delta Pi.
- ___ (2017). *La democracia como forma de vida*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Dykhuisen, G. & Taylor, H. (1975). *The life and mind of John Dewey*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Echeverri, A. et al. (2001). Tendencias pedagógicas contemporáneas. Maestros gestores de nuevos caminos. Medellín: Corporación Región.
- Eger, M. (1992). Hermeneutics and science education: An introduction. *Science & Education*, 1(4), pp. 337-348.
- Espitia, H. G. (s. f.). *Hacia una democracia como forma de vida: John Dewey y el liderazgo del maestro*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Estévez, J. V. & Menéndez, A. M. (2017). *Pensar la educación: desde Friedman a Dewey*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Fermoso, P. (1991). Bibliografía sobre John Dewey: filosofía de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 3, pp. 165-178.
- Fesmire, S. (2014). *Dewey*. New York: Routledge.
- Flórez, R. (1989). *Pedagogía y verdad*. Antioquia: Secretaría de Educación y Cultura.
- ___ (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- ___ (2010). La dimensión pedagógica-Formación y Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15), pp. 197-219.
- Francisco, F.; Bueno, I.; Beuchot, M.; García, R.; Santasilia, S. & Mota, A. (2018). *Un acercamiento a la sociedad y a la Educación desde la Hermenéutica*. Soria: Ceasga.

Franco, G. & María, L. (2010). Desde la pregunta en tanto mediación: hacia la traducción como un principio didáctico en la educación superior. Medellín: Universidad de Antioquia.

Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and method*. Nueva York: Continuum.

___ (1990). *Sobre los que enseñan y los que aprenden*. Madrid: Ediciones Península.

___ (1992). Hans-Georg Gadamer on education, poetry, and history: applied hermeneutics. New York: SUNY Press.

___ (2000). *La educación es educarse* (vol. 4). Barcelona: Paidós Ibérica.

___ (2003). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.

___ (2005). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.

Gadotti, M. (2002). *Historia de las ideas pedagógicas*. Iztapalapa: Siglo XXI.

Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. New York: SUNY press.

Garcés, J. F. (2004). Historia de la filosofía y enseñanza de la filosofía, una relación problemática. En: G. Vargas & L. G. Cárdenas (eds.), *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía* (vol. 1, pp. 261-283). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

___ (2012). Pedagogía o saber pedagógico, ¿una opción necesaria? A propósito del libro Introducción a la ciencia de la educación, entre teoría y práctica. *Revista Educación y Pedagogía*, 12(26-27), pp. 191-199.

___ (2015). El recurso de la pedagogía a la hermenéutica filosófica de Gadamer-Homenaje a Rafael Flórez. *Itinerario Educativo*, 29(66), pp. 307-328.

Garreta, A. H. (2008). Cultura, hermenéutica y educación. *Foro de Educación*, (10), pp. 508-509.

Gómez, M. S. (2011). Limitaciones de la pedagogía de John Dewey. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(3), pp. 121-130.

González Monteagudo, J. (2001). John Dewey y la pedagogía progresista. El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona: Graò.

Greene, M. (1998). Experience and education: Contexts and consequences. En: *Experience and education* (pp. 118-130). West Lafayette, Indiana: Kappa Delta Pi

Grondin, J. (2002). Introducción a la hermenéutica filosófica. Barcelona: Herder.

___ (2014). *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona: Herder.

Hellan, P. A. & Schulkin, J. (1998). Hermeneutical philosophy and pragmatism: A philosophy of science. *Synthese*, 115(3), pp. 269-302.

Herrera-González, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), pp. 53-62.

Hook, S. (2008). *John Dewey: an intellectual portrait*. Cosimo, Inc.

Jeannot, T. M. (2001). A Propaedeutic to the Philosophical Hermeneutics of John Dewey: “Art as Experience” and “Truth and Method”. *The Journal of speculative philosophy*, 15(1), pp. 1-13.

Jiménez, M. A. & Vázquez, A. M. V. (2017). Lo educativo como experiencia fenomenológica. *Praxis & Saber*, 8(18), pp. 33-48.

Jorgensen, C. G. (2017). *Discovering John Dewey in the Twenty-First Century: Dialogues on the Present and Future of Education*. New York: Palgrave Macmillan.

Kellum, R. (1983). The Influence of Francis Wayland Parker’s Pedagogy on the Pedagogy of John Dewey. *Journal of Thought*, 18(1), pp. 77-91.

Kestenbaum, V. (1992). "Meaning on the Model of Truth": Dewey and Gadamer on Habit and Vorurteil. *The Journal of Speculative Philosophy*, 6(1), pp. 25-66.

Kirby, C. & Graham, B. (2016). Gadamer, Dewey, and the importance of play in philosophical inquiry. *Reason Papers*, 38(1), pp. 8-20.

Klaus, A (1995). Formación y comprensión en la obra de Rafael Flórez. *Revista Educación y Pedagogía*, 14-15, pp. 220-236.

___ (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: el trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía*, 23(68), pp. 361-385.

___ (2004). Immanuel Kant y la pedagogía como un arte juicioso. En: *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía* (pp. 285-302). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

___ (2013). La educación como una antropotécnica contra el salvajamiento [sic] humano: paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico moderno. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), pp. 247-265.

Klaus, A. & Garcés, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), pp. 13-25.

Klaus, A.; Garcés, J. & Muñoz, D. (2015). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: un lugar estratégico para regular las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*, 1, pp. 136-154.

Klaus, A. & Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 8(2), pp. 75-96.

León Palencia, A. C. (2016). Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión. *Pedagogía y Saberes*, (44), pp. 93-103.

López, J. E. C. (2003). La escuela nueva y los conceptos básicos de la educación en el pensamiento de John Dewey: una aproximación teórica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (5), pp. 107-126.

Martínez, M. I.; Vásquez, R.; Manaced, E.; Hernández, A. & Roso, S. (2008). *El proyecto de aula como estrategia de enseñanza en la educación media vocacional en el colegio Fontán*. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad de La Salle.

Martin, J. (2003). *The education of John Dewey: A biography*. New York: Columbia University Press.

Montes Joya, F. (2016). Contribuciones del entrenamiento corporal del actor en la formación de formadores en artes escénicas. Relato de una experiencia. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Morán, J. G. (2009). John Dewey, individualismo y democracia. *Foro interno*, 9(2009), pp. 11-42.

Nieto-Caballero, A. (1979). *La escuela y la vida*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.

Nixon, J. (2017). *Hans-Georg Gadamer: The Hermeneutical Imagination*. London: Springer.

Nubiola, J. & Sierra, B. (2001). La recepción de Dewey en España y Latinoamérica. *Utopía y praxis latinoamericana*, 6(13), pp.107-119.

Ocaña, A. O. (2017). Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), pp. 165-195.

Olivera, M. A. (2018). John Dewey y Matthew Lipman: un análisis sobre el rol docente en la constitución de comunidades de investigación educativas y democráticas. Tesis de maestría. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Orozco Contreras, R. A. (2005). Pragmatismo, democracia y educación: fuentes filosóficas de la pedagogía de John Dewey. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Ospina Cruz, C. A. et al. (2011). El proyecto moderno instruccional en Antioquia (1903-1930), Ley 39 de 1903, modos de instrucción y enclaves de resistencia. Medellín: Universidad de Antioquia.

Oviedo, D. M. P. (2009). John Dewey: la experiencia estética como experiencia educativa. *Pensamiento, palabra y obra*, 2(2), pp. 15-16.

Pagès Santacana, A. (2016). Actualidad de la Hermenéutica como Filosofía de la Educación. *Revista española de pedagogía*, (264), pp. 265-281.

Palencia, A. C. L.; Pinto, Y. A. G.; Vera, E. Y. C.; Zúñiga, M. de los Á. G. & Reyes, G. E. L. (2017). ¿Qué se escribe sobre educación y pedagogía en Colombia? *Praxis & Saber*, 8(16), pp. 249-274.

Palencia, M.C. (2013). Investigación y pedagogía en las facultades de ciencias de la educación de las universidades públicas colombianas (1980-1990). *Praxis & Saber*, 4(7), pp. 93-103.

Pallarès Piquer, M. & Muñoz Escalada, M. C. (2017). La vigencia de Hannah Arendt y John Dewey en la acción docente del siglo XXI. *Foro de Educación*, 15(22). pp. 1-23.

Pérez, T. G. & Gramigna, A. (2014). Hermenéutica de la educación y nuevas fronteras entre las diferencias. *Educatio Siglo XXI*, 32(3 de noviembre), pp. 159-180.

Pineda, D. A. (1991). Moral y educación. Algunas reflexiones a partir del pensamiento de John Dewey. *Pedagogía y Saberes*, (2), pp. 36-47.

___ (2017). Desplazamientos, transformaciones y retos de una educación filosófica en una sociedad democrática: reflexiones en torno a un viejo cuaderno de filosofía. *Universitas Philosophica*, 34(69), pp. 13-51.

Planella, J. (2005). Pedagogía y Hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), pp. 1-11.

Prada, M. *et al.* (2013). *Ensayos sobre hermenéutica y educación*. Bogotá: Ediciones Universidad San Buenaventura.

Pugh, K. J. & Girod, M. (2007). Science, art, and experience: Constructing a science pedagogy from Dewey's aesthetics. *Journal of Science Teacher Education*, 18(1), pp. 9-27.

Quéré, L. (2015). *Herméneutique et pragmatisme*. París: EHESS.

Ramos Becerra, B. A. (2017). Lo que está en juego, en el juego. Creencias sobre el juego de una maestra del ciclo de educación inicial y una maestra del ciclo de básica de la IED Montebello y el lugar de ellas en el mismo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ramos, C. A. L. (2002). El pragmatismo de Dewey y la escuela nueva en Colombia. *Historia de la Educación Colombiana*, 5(5), pp 3-15.

Reina, V. G. (2002). Los fines de la educación en el siglo XXI. Una respuesta desde la pedagogía de John Dewey (1859-1952). *Revista Colombiana de Educación*, (43), pp 1-23.

Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences: Essays on language, action and interpretation*. New York: Cambridge University Press.

Ríos Acevedo, C. I. (1995). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. *Revista Educación y Pedagogía*, 14-15, pp. 1-23.

Rogacheva, Y. (2016). The Reception of John Dewey's Democratic Concept of School in Different Countries of the World. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), pp. 65-87.

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 103-124.

Ruiz, J. A. (2018). ¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral? *Foro de Educación*, 16(24), pp. 125-140.

Sáenz, J. (2005). The appropriation of Dewey's pedagogy in Colombia as a cultural event. En: *Inventing the Modern Self and John Dewey* (pp. 231-251). New York: Springer.

___ (2013). Las prácticas de sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas. *Revista Colombiana de Educación*, (65), pp. 275-292.

Saldarriaga, O. (2015). Hacia un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia. Cartografías de un régimen de verdad. *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*, 1, pp. 26-58.

Schiefelbein, E.; Godoy, R. V.; Aranda, H.; Cordero, Z. R. V. & Corco, V. (1996). En busca de la escuela del siglo XXI: ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia? *Revista colombiana de educación*, (32), pp. 2-48.

Thoilliez, B. (2013). Implicaciones pedagógicas del pragmatismo filosófico americano: una reconsideración de las aportaciones educativas de Charles S. Peirce, William James y John Dewey. Tesis de maestría. Madrid: Editorial.

Vargas Guillén, G. (1990). Epistemología de la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (1), pp. 28-34.

___ (1991). Pedagogía y verdad. *Pedagogía y Saberes*, (2), pp. 67-71.

___ (2008). *La humanización como formación*. Bogotá: Editorial San Pablo.

___ (2010). Formación y subjetividad. Epistemología, lenguaje y pedagogía. *Revista Educación y Pedagogía*, 4(8-9), pp. 17-37.

Weber, S. (2014). El futuro de las humanidades: experimentando. *Co-Herencia*, 11(20), pp. 13-38.

Westbrook, R.B., 1991. *John Dewey and american democracy*, Cornell University Press.

Wulf, C. (2002). *Introducción a la ciencia de la educación: entre teoría y práctica*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Yosef-Hassidim, D. (2015). Education, Experience, and Existence: Engaging Dewey, Peirce, and Heidegger (John Quay). *Philosophical Inquiry in Education*, 23(1), pp. 91-96.

Zuluaga, O. L.; Molina Osorio, A.; Velásquez Acevedo, L. & Osorio Vega, D. B. (1994). *La pedagogía de John Dewey*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. (2006). *Las ciencias de la educación en Colombia: institucionalización, funcionamiento, nuevas miradas y transformaciones*. Tesis de maestría. Medellín: Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O.; Echeverri, A.; Martínez, A.; Quiceno, H.; Sáenz, J. & Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Zuluaga, O.; Echeverri, A.; Martínez, A.; Restrepo, S. & Quiceno, H. (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Revista Educación y Cultura*, 14, pp. 4-9.

ANEXOS

Anexo 1: Base de datos del recurso de la pedagogía a la hermenéutica

En este anexo se presentan dos cuadros que se usaron para decidir sobre los autores colombianos a los cuales hacerles seguimiento más detallado. En la sección 1.2.2 se explica la metodología para hacer la selección de autores y textos y aquí se comparten las fuentes de la exploración.

En dicha sección se dice que en Colciencias se encontraron 11 grupos de investigación registrados en los que hay algún rastro del recurso de la pedagogía a la hermenéutica (citación, referencia conceptual, participación de autores clave, entre otros). Como los nombres de instituciones se repiten constantemente se usan abreviaturas para disminuir el espacio (ver Anexo 6).

Tabla 1. Grupos de investigación que muestran rastros de recurso de la pedagogía a la hermenéutica

Nombre del grupo de investigación	Año de fundación	Profesores asociados	Instituciones relacionadas
Grupo historia de la práctica pedagógica	1978	Olga Lucía Zuluaga	U de A, UPN, U. Del Valle, U Nal, PUJ.
Investigación en educación y pedagogía	1996	María Victoria Alzate Piedrahita	UTP
Pedagogía - ciencia - espiritualidad	1999	José Arles Gómez Arévalo	U. Santo Tomás, U. de La Salle, Fundación Universitaria Juan N. Corpas, U. Francisco De Paula Santander.
Grupo de investigación sobre formación y antropología pedagógica e histórica -formaph	1999	Andrés Klaus	U de A
Pedagogía nómada	2001	-	U. Libre De Colombia, U. del Pacífico, Fundación Social Salud Holística.

Educación y pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades	2002	Héctor Fabio Ospina Serna	U. De Manizales, CINDE.
Tendencias actuales en educación y pedagogía Taepe	2003	Floralba Barrero Rivera	U. de San Buenaventura
Filosofía, educación y pedagogía	2004	Martha Soledad Montero González	UPN, UPTC, U. Santo Tomás, UAC.
educación y pedagogía	2006	Ana Cecilia Osorio Cardona	U. La Gran Colombia
Educación, pedagogía y subjetividades	2007	Claudia Ximena Herrera Beltrán	Escuela Normal Superior Nuestra Señora De La Paz, UPN, U. de La Salle
Pedagogía y praxis	2013	Richard Ayala Ardila	Corporación Universitaria del Meta, FECODE, Organización Pavlov.

La exploración de grupos de investigación, sus publicaciones, temas de trabajo y participantes mostró algunos textos y temas importantes a partir de los cuales se abre de nuevo una búsqueda en bases de datos académicas y también en las editoriales de las universidades referenciadas. En esta búsqueda se construye otra tabla de 31 autores en los que se hace exploración un poco más profunda y se verá a continuación. Se incluye aquí ya sea por haber sido nombrado en los textos encontrados que tienen una relación directa con el tema de investigación, por haberse encontrado a través de palabras clave en la base de datos de Colciencias o en las páginas de las universidades o instituciones relacionadas, o por haber encontrado textos citados que se logran rastrear.

Tabla 2. Autores en los que se explora la relación hermenéutica - pedagogía en Colombia

Autor	Cant.	Universidad	Observaciones
Juan Carlos Garzón Rodríguez	1	CINDE	Tiene un ensayo relacionado.

Jesús Alberto Echeverri	0	U de A	Producción relacionada con la historia de las escuelas normales, el campo conceptual de la pedagogía. "Hacia una comprensión del saber pedagógico de los docentes en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas entre otras.
Bernardo Restrepo Gómez	0	U de A	Interesa por las revisiones de los estudios en pedagogía y educación, pero no para explorar la apropiación de conceptos hermenéuticos a la pedagogía.
Luz Gloria Cárdenas Mejía	0	U de A	Centrada en la producción filosófica (confirmar esta suposición)
Gabriel Jaime Murillo	0	U de A	Relación con narrativas, pero hay que mirar bien sus referentes, si sí son hermenéuticos o de las ciencias sociales
Jaime Rubio	0	Pontificia Universidad Javeriana	Trabaja Ricoeur, Gadamer y fenomenología. Referenciado en textos del profesor Juan Felipe Garcés.
Guillermo Hoyos	0	Pontificia Universidad Javeriana	Se cita en un texto en relación con el tema pero no se encuentran textos propios directamente relacionados.
Luis Alfonso Tamayo	0	UPTC	Se cita en un texto en relación con el tema pero no se encuentran textos propios directamente relacionados.
Óscar Saldarriaga Vélez	0	No es claro	Se cita en un texto en relación con el tema pero no se encuentran textos propios directamente relacionados.
Ana Cecilia Osorio Cardona	0	No es claro	Se preocupa por la formación Humanista desde otras perspectivas
Rafael Campos	0	No es claro	Se cita en un texto en relación con el tema pero no se encuentran textos propios directamente relacionados.
Héctor Fabio Ospina	0	U. de Caldas	No se encuentran los textos La hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa: una propuesta epistémica y metodológica La investigación cualitativa: Una perspectiva desde la reconstrucción hermenéutica

Mario Díaz	0	U.del Valle	Se cita en un texto en relación con el tema pero no se encuentran textos propios directamente relacionados.
Luis Antonio Tamayo	0	UPTC	Aportes grandes a la construcción del contexto educativo
Teresa Arbeláez Cardona	2	U. San Buenaventura	No se encuentran los textos. trabaja varios autores de la Hermenéutica Ricoeur y Gadamer
Manuel Alejandro Prada Londoño	1	U. San Buenaventura	
Cesar Augusto Delgado	2	U. Distrital de Colombia	los prejuicios del yo, yo interpretante, horizonte de experiencia, la comprensión como camino del reconocimiento
Andrés Klaus Runge	1	U de A	Autor Colombia - referencia indirecta a la hermenéutica El saber pedagógico y las ciencias de la educación antropología y ciencias sociales
Guillermo Zapata	1	Pontificia Universidad Javeriana	Se encuentra el capítulo: De la identidad narrativa a la identidad moral en Paul Ricoeur" en el Libro Ensayos Sobre Hermenéutica Y Educación.
José Darío Herrera González	1	U. de los Andes.	Solo se encuentra un ensayo en directa relación.
Diego Alejandro Muñoz	1	UCO	Trabaja la hermenéutica crítico-reconstructiva
Germán Vargas Guillén	2	UPN	Se encuentra relación indirecta pero pertinente para las discusiones.
Diego Fernando Barragán	4	U. San Buenaventura y U. Santo Tomás	Se encuentran diversos textos. Hacer selección
Teresa Arbeláez	1	U. San Buenaventura	Se encuentra un texto con relación indirecta del recurso de la pedagogía a la hermenéutica.
Juan Felipe Garcés	3	U de A	Su tema central de reflexión no es este, pero tiene producción intelectual centrada en revisarlo.
Jorge E Ramírez Velásquez	1	CINDE	Trabaja Ricoeur. Hasta donde se ve. La relación memoria educación y pedagogía

Rafael Flórez	3	U de A	Tiene diversos textos con relación directa. En otros textos aparece como uno de los precursores.
Elvia María Agudelo	3	U de A	Tiene varios textos relacionados
Clara Inés Ríos Acevedo	1	U de A	Se encuentra un texto centrado en el concepto de “formación” de Gadamer.
Manuel Alejandro Prada	1	U. San buenaventura	Ensayo relacionado.

De esta lista de autores se hace una selección con los criterios que se describen en la sección 1.2.2 que conforma el corpus de textos a explorar para hacer una lectura de la relación entre hermenéutica y pedagogía en Colombia. Puede verse en la selección el criterio de cantidad de textos en cada década desde 1989 hasta el 2020 es proporcional para poder hablar en términos temporales del recurso a la hermenéutica.

Tabla 3. Cantidad de textos elegidos por autor y por década para la lectura interpretativa de la relación hermenéutica - pedagogía

Autor	Entre 2020-2010	Entre 2010-2000	Entre 1989-2000
Diego Barragán	3	0	0
Rafael Flórez	0	3	3
Juan Felipe Garcés	1	1	0
Juan Carlos Garzón Rodríguez	1	0	0
José Darío Herrera	1	0	0
Andrés Klaus	0	0	1
Manuel Prada	1	0	0
Clara Ríos	0	0	1
Germán Vargas Guillén	0	2	1
Total	7	6	6

Anexo 2: Técnicas y herramientas de procesamiento de los datos y metadatos de los textos explorados para realizar la lectura interpretativa.

Este anexo explica brevemente las técnicas y herramientas usadas en esta investigación para el tratamiento de los textos digitales y físicos por medio de un software y las maneras en las que estas apoyaron la lectura de los textos en los que se explora la relación entre hermenéutica y pedagogía de esta investigación. Primero presentaremos brevemente el programa llamado Qiqqa, sus orígenes, los estudios que lo motivan y las herramientas que provee para la investigación documental de este tipo. Después explicaremos la manera en la que aportó información desde los datos y los metadatos para la consolidación de los corpus de lectura de las distintas partes de esta investigación.

Qiqqa es un programa diseñado aproximadamente en el 2010 por James Jardin quien, enfrentándose a la realización de su tesis de doctorado en filosofía del departamento de ciencias de la computación y tecnología de la Universidad de Cambridge, empezó a automatizar sus procesos de investigación documental buscando complementar la inteligencia humana con la inteligencia artificial. Así lo explica en los distintos blogs y videotutoriales que se encuentran online referenciados al programa. Con el tiempo, formaliza el software con un modelo de negocios y de este se desprenden otros productos para investigación sobre distintos tipos de propiedad intelectual. Recientemente, el programa se abre como software libre generando una comunidad de desarrollo más que un producto. Las investigaciones del diseñador del programa giran alrededor de distintos temas de funcionamiento de los motores de búsqueda, de los algoritmos semánticos y de las maneras en las que los motores de búsqueda académicos, las métricas de las diversas bases de datos indexadas y en general, el internet, han impactado los procesos de investigación.

Qiqqa cuenta con diversas herramientas que conforman bases de datos complejas y estrategias de lectura muy interesantes para un investigador por que le permiten a este acercarse a los textos a partir de lo que dicen (para este contexto lo llamaré datos) y lo que no dicen (los metadatos). Así pueden generarse visualizaciones, estrategias de autoevaluación de los corpus documentales basadas en indicadores como las métricas de citación, las características de los textos (tipo de texto, año de publicación, revista o editorial), autores y temas específicos que se traten en una investigación. Estas herramientas son:

1. La biblioteca en la que se almacenan los documentos físicos y digitales y se normalizan sus metadatos (trabaja con los mismos formatos de las bases de datos indexadas como LaTeX – BibTeX, EndNote, RefMan, entre otras). La siguiente ilustración muestra la interfaz de la biblioteca.

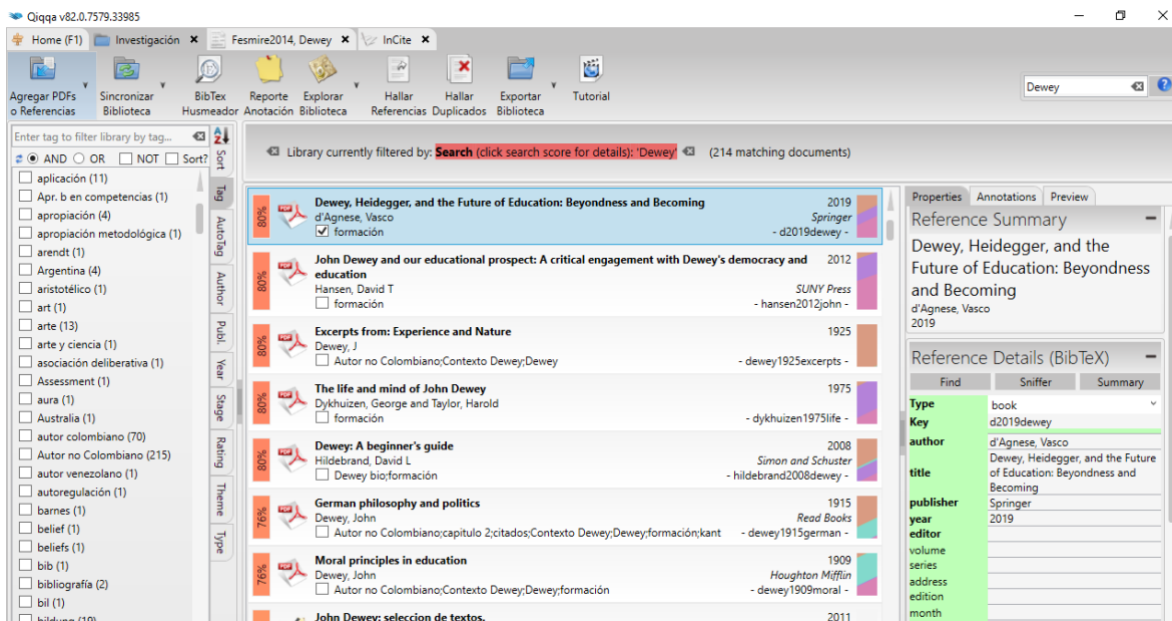


Ilustración 12. Interfaz de la herramienta biblioteca de Qiqqa

Al abrir uno de los documentos dentro de esta se despliegan las opciones de lectura, subrayado y categorización tanto del documento como de la información que contiene, lo cual puede verse a continuación.

En la Ilustración 13 se observa que además del documento se abren a la derecha y a la izquierda dos interfaces que permiten leerlo en un contexto que muestra los textos de la biblioteca que lo citan y también los que en el mismo se citan. Otros documentos relevantes según métricas de citación reportadas online y actualizadas “en tiempo real”. La relevancia de los documentos se basa en algoritmos que se han desarrollado para las bases de datos online, algunos de ellos llamados “Topical page Rank” que hacen parte de las tecnologías que inteligencia artificial que se han desarrollado hasta ahora para este fin. Estas han probado cierta efectividad, pero no por ello esta investigación hace un uso ciego e indiscriminado de la misma, las interfaces muestran metadatos, pero el lector debe darse cuenta si existe en ellos inconsistencias que puede arrojar relacionándolos constantemente con lo que lee dentro de

los documentos. Al finalizar la lectura cruzada de los mismos, de categorizar la información por medio de etiquetas, esta herramienta también apoya la escritura de textos exportando la información jerarquizada durante la lectura en reportes de anotación.

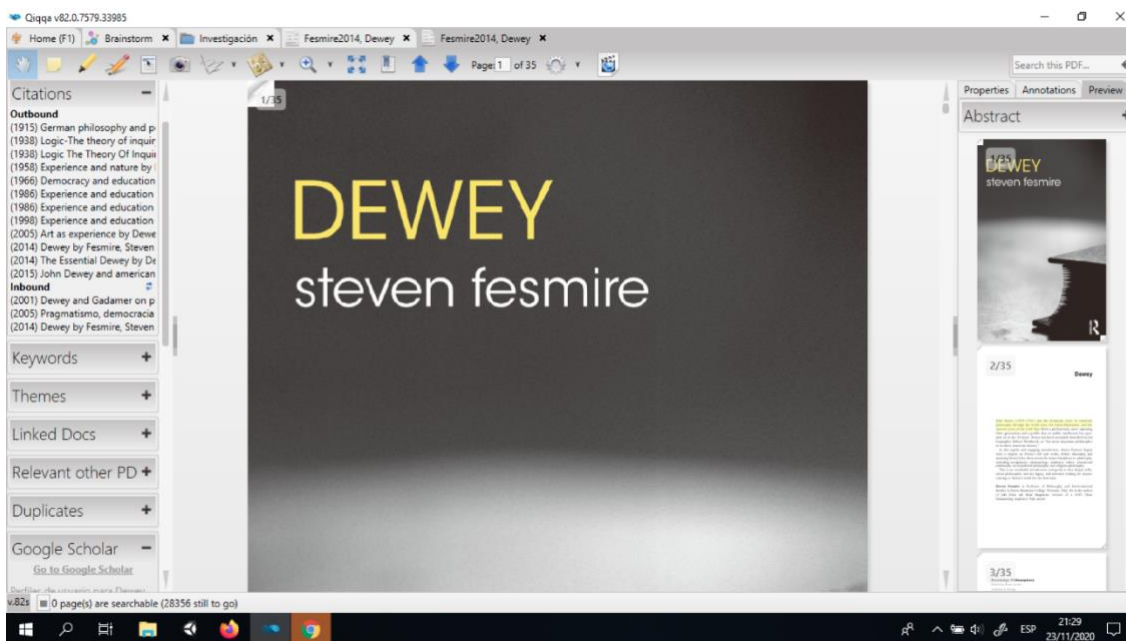


Ilustración 13. Biblioteca - visualización para la lectura de los textos

2. La herramienta de citación (InCite) con la cual asiste los procesos de escritura de manera similar a otros programas existentes como Mendeley y EndNote (son asistentes de citación).

En su interfaz se observan las acciones normales de citación y generación de bibliografías, el estilo de la citación entre otras posibilidades que aporta.

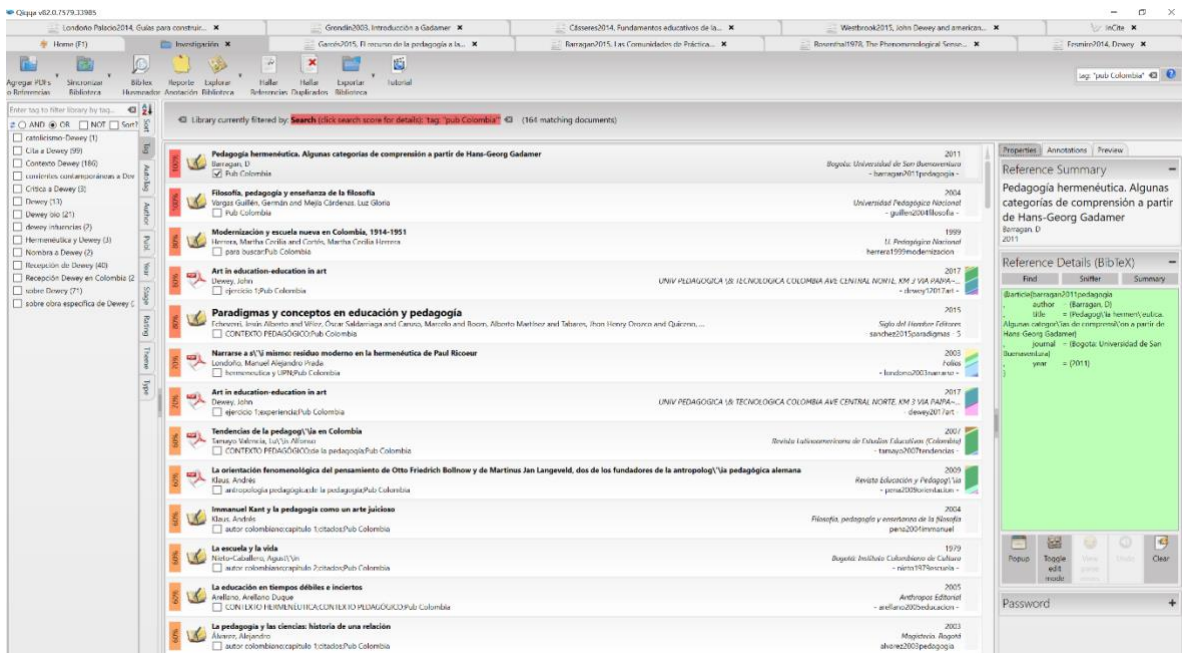


Ilustración 14. Interfaz de InCite en la que se pueden ver las opciones para sistematizar la citación y también para visualizar las frecuencias de citación

3. La Expedición es una herramienta de exploración de la biblioteca que permite a un investigador evaluar en porcentajes la relevancia de un texto frente a otros de su biblioteca, también frente a los que son centrales en la investigación además de recomendar lecturas futuras (dentro y fuera de la biblioteca) en base a las métricas de citación de motores de búsqueda como Google Scholar, PubMed y ArXiv. A continuación, se muestra una imagen de esta herramienta.

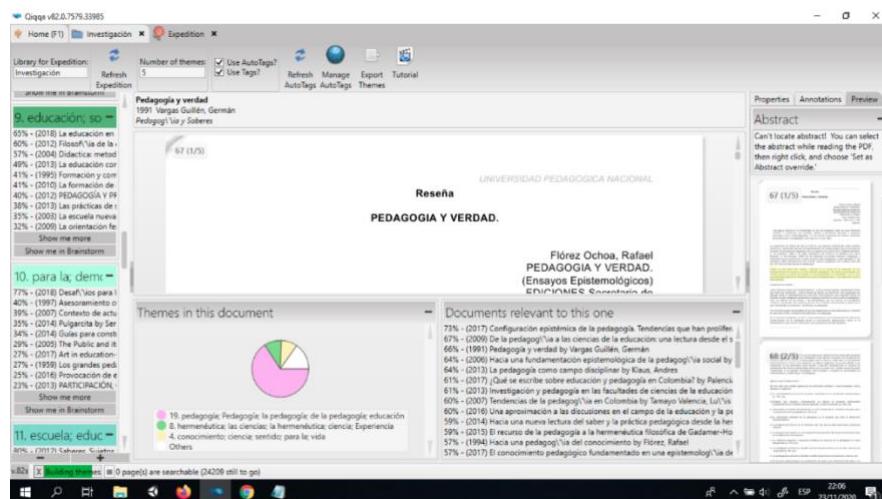


Ilustración 15. Herramienta de Expedición de Qiqqa

En la ilustración se observa un texto que fue importante para la investigación, pero también se observa una manera de integrarlo a la lectura de la biblioteca con relación a otros textos que lo nombren, que lo critiquen o que lo complementen. Con esta herramienta el investigador puede evaluar si tiene documentos relevantes que no haya encontrado por sus propios medios o a través de los criterios de búsqueda en las bases especializadas de investigación.

4. El Conceptualizador ayuda a generar visualizaciones que permitan al investigador interpretar el corpus documental que va formando en el proceso. Es otra forma de leer la biblioteca y encontrar incongruencias. Por ejemplo, para visualizar la distribución de textos que tuvieran alguna relación con el concepto “formación” o el de “experiencia” y además los que trataban directamente sobre el pensamiento de Dewey versus los que lo citan permite concluir sobre el rol de los conceptos en la biblioteca y, en este caso, que solo se incluyeron textos de publicaciones o autores colombianos permite ver el lugar que tienen los conceptos en la recepción del autor en el rastreo de textos realizado.

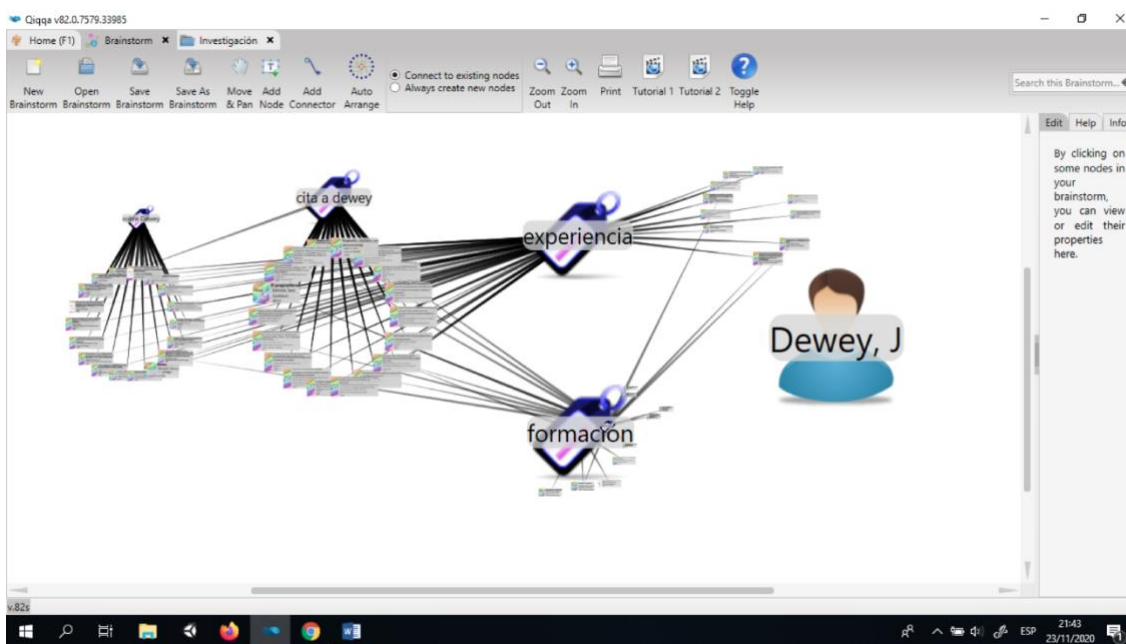


Ilustración 16. Ejemplo de visualización por etiquetas para evidenciar los textos que se exploraron con los temas que ellas señalan

En esta visualización se muestra una especie de radiografía del documento escrito como producto de la investigación a través de las citas internas y externas de los textos directamente citados. En los anexos incluidos se puede explorar el corpus de autores completo.

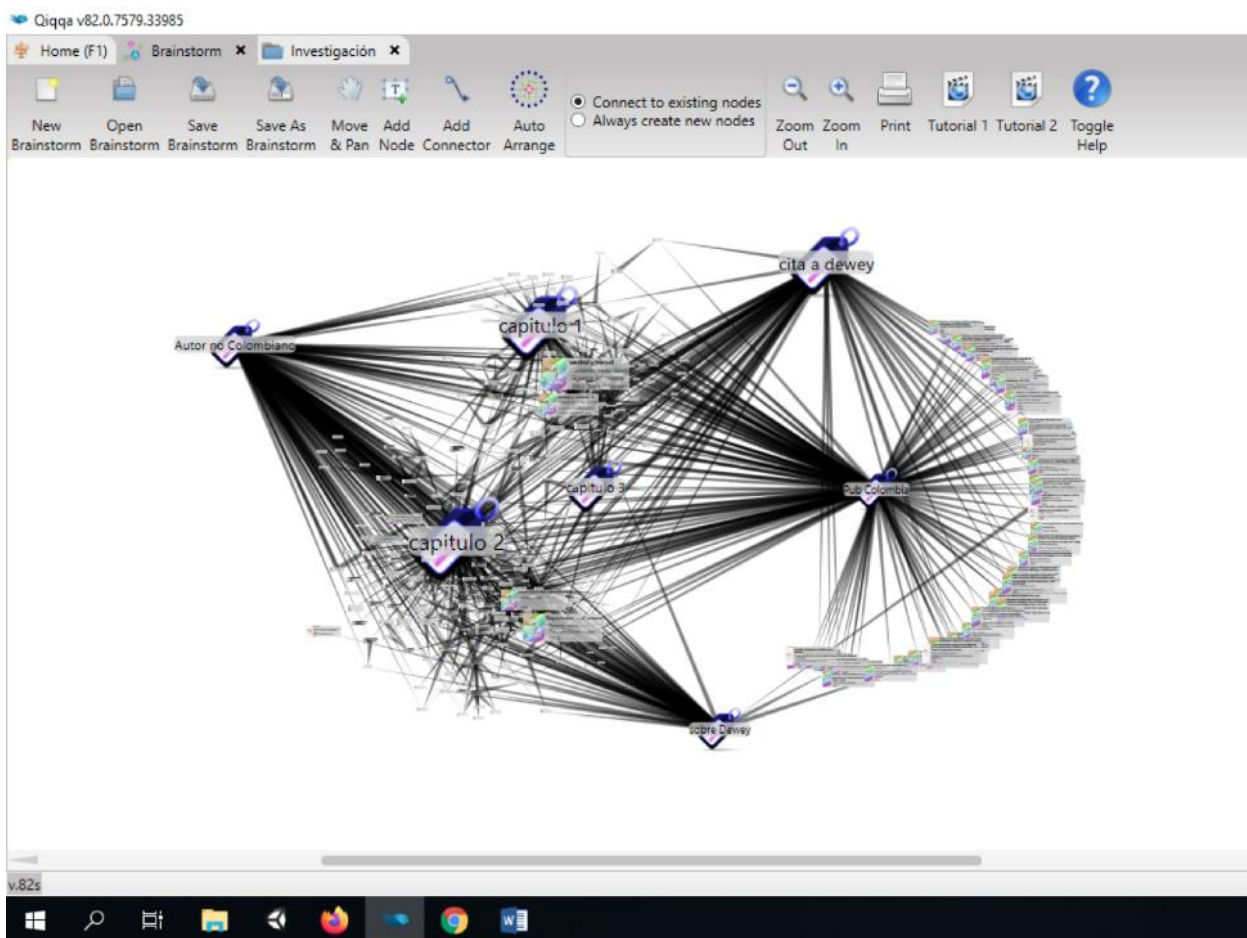


Ilustración 17. Ejemplo de visualización que permite ver las relaciones internas de un documento ya escrito y citado con los corpus construidos (mezcla dos herramientas de las nombradas: InCite y Conceptualizador)

Aquí se observa como el capítulo 3 del texto queda entre el 1 y el 2, mostrando cohesión en el ejercicio de fuentes y citación. También se observa la distribución de ese ejercicio entre autores colombianos y autores no colombianos para poder concluir de manera local con relación a las reflexiones más ampliamente.

5. El procesador .csv (Pivot) permite revisar la biblioteca desde distintos criterios de autoridad, como el nombre de la publicación o la autoría y otros criterios importantes para una investigación (como el año de publicación) y exportarlos a Excel, o a un software cuantitativo para revisar la librería a partir de criterios de estadística descriptiva, por ejemplo.

The screenshot shows the Pivot tool interface with a pivot table. The rows are categorized into 'Rows' and 'Columns' on the left. The columns represent years from 1919 to 1985. The table contains numerical data representing the frequency of items for each category and year.

	(iii) last 2 years (iv) last 3 years (v) the last 5...	(vi) the last d...	(vii) the last 2...	(viii) before a...	(x) (unknown)	1919	1960	1961	1972	1978	1983	1985
None	(none)	1	3	1					1			
Tag	Adult learning		1									
Ratings	American pr...			1								
ReadingStage	Antonio Mac...		1									
Author	Arété			1								
Year	Bordón. Revi...		1									
AutoTag	Columbia Un...			1								
Publication	Cuadernos P...			1								
Theme	Cuestiones d...	1										
Columns	Cuestiones P...		1									
None	Cultural Soci...		1									
Tag	Editorial Pon...			1								
Ratings	Educação e P...	1										
ReadingStage	Education in...			1								
Author	Encounters o...				1							
Year	Escritos			1								
AutoTag	Espacio, Tie...		1									
Publication	Foro de educ...				1							
Theme	Foro de Educ...	1	1	1								
Identifier	Foro interno									1		
Count	Fundação Jo...									1		
Fingerprint	Grão									1		
BibTeXKey	Historia de la...				1							
	Institut Marc...		1									

Ilustración 18. Visualización de la interfaz de la herramienta .csv - Pivot

En todas ellas se mezclan capacidades de anotación, subrayado, comentarios, reportes de lectura, etiquetas manuales y sugeridas, búsquedas integradas en la biblioteca que ayudan a tomar decisiones de contenido y comprensión además de generar una base de datos sólida para continuar la investigación.

En esta investigación se usaron todas estas herramientas con la finalidad de:

- Tener una base de documentación organizada que permite revisar los procesos mismos de investigación.
- Apoyar la información que se describe narrativamente en el texto acotando fechas de las que puede hablar, mapeando las publicaciones de distintas universidades, autores y ponderando su popularidad a través de las métricas de citación.
- Permitir revisar las anotaciones de las lecturas iniciales que se convierten en citas del texto.

- Permitir una lectura de los documentos con un contexto de su ubicación en las dinámicas de producción de conocimiento que pueden rastrearse de manera digital.

Es importante aclarar que no toda la información se logra mapear por este medio es solo una de las esquinas que se abarca en la búsqueda, sin embargo, es un aporte significativo a la rigurosidad metódica de la lectura y por esta razón se incluye este anexo descriptivo de sus capacidades. La herramienta ayudó a sistematizar procesos, a tomar decisiones y a consolidar las bases documentales que soportan esta investigación. Lo hace a través de la sistematización y de la conexión con las herramientas que ofrece el internet para apoyar el trabajo académico pero este mismo depende del investigador.

Anexo 3: Dewey como filósofo y pedagogo

Me propongo acotar descriptivamente el contexto de formación y reproducción del discurso de un autor con reconocidos aportes interdisciplinarios. Este anexo se integra a esta investigación dado su carácter interdisciplinar y, en razón a ello, fue importante recapitular el campo de producción en relación con el campo de recepción de su discurso, aunque el objeto de indagación no se enfoque propiamente en ese aspecto. Esto es necesario tanto para hacer la lectura interpretativa de las obras que se han elegido, como para elegir las en primer lugar. Así el lector verá en este anexo asuntos biográficos, influencias intelectuales, referencias a sus sistemas conceptuales y problemáticas históricas generales sin pretender ser este un análisis de las condiciones de apropiación. Las fuentes de esta reconstrucción se pueden explorar en profundidad en la página 182 así como los criterios de su selección. Las fuentes que encontrará el lector privilegian los que se encontraron en los ejercicios de lectura cruzada (ver anexo 2) que se enfocaban en la relación hermenéutica-pragmatismo (ver anexo 4) y en el concepto experiencia pragmatista (sección 3.9.3). De esta manera podemos decir que este no es una imagen generalizada del autor sino, una acotada en los conceptos de lectura interpretativa de este trabajo.

John Dewey se conoce como uno de los pensadores del pragmatismo estadounidense clásico (Ramos, 2002; Castañeda Lozano, 2014; Barrena, 2015) y sus planteamientos se consideran fundamentales en una corriente reformadora de ciertas tradiciones educativas, llamada “Escuela activa” (Abbagnano, Visalberghi & Campos, 1964; Feroso, 1991; Ramos, 2002; Orozco Contreras, 2005; Morán, 2009; Thoilliez, 2013). El objeto de este texto es construir un marco biográfico e intelectual que enmarque y dé sentido al ejercicio de lectura interdisciplinar que se busca para la investigación de proyecto de grado. Por ello, es necesario haber comprendido a profundidad las dimensiones del pensamiento del filósofo estadounidense como pensador de la pedagogía y de sus otros vectores interdisciplinarios (arte, política y filosofía, entre otros), para evitar interpretaciones anacrónicas de su obra, por un lado, y por el otro, lecturas incoherentes con las disciplinas integradas en el experimento que ocupa a este estudio.

Dewey es un autor al que comúnmente se nombra con superlativos. En unos textos aparece como “la voz” (Fesmire, 2014), en otros es “una gigantesca figura” (Fermoso, 1991), también se refieren a él como “el profesor de los profesores” (Rogacheva, 2016), Nubiola y Sierra (2001, p. 2) piensan que “no sólo es importante para la comprensión del siglo XX, sino que [...] va a ser un pensador clave para el siglo XXI” y G. Ruiz (2013) se refiere a él como uno de los pensadores más influyentes del siglo XX.

Lo primero que asalta la curiosidad es que Dewey es un pensador que se muestra desde múltiples dimensiones, que van desde la actividad académica y su vasta producción editorial hasta un nombrado activismo (González Monteagudo, 2001; G. Ruiz, 2013), que incentivó la creación de sindicatos de educadores y propendió por el derecho al voto de la mujer. Esto lo hizo más allá de las palabras escritas, participando en protestas pacíficas y proclamas públicas (González Monteagudo, 2001).

Además de su amplia producción intelectual escrita, Dewey dio conferencias para el público académico y no académico (padres de familia y maestros), asesoró la conformación de políticas educativas en varios países y, desde 1935, motivó que los educadores crearan centros dedicados a su pensamiento, llamados Centros Dewey (Fesmire, 2014), con presencia en diversos países (sin contar las instituciones educativas públicas y privadas que se han basado en su pensamiento). Dewey ha sido leído para educar en distintas disciplinas, que van desde la ética hasta las ciencias naturales. De esta manera, el pensamiento de Dewey tuvo eco en los fundamentos de la psicología, las artes, la política, la economía, la sociología y la misma filosofía, y también para la enseñanza de estas a las nuevas generaciones.

Las críticas que ha recibido el pensamiento de Dewey han sido igual de vastas y sus biógrafos hablan además de lecturas parcializadas de su obra, debido a fanatismos infundados que “han contribuido a una devoción acrítica por quienes ignoran o exageran tendencias” (Fesmire, 2014, p.22)⁸⁹. En general, es común encontrar que es un autor que ha sido mal leído y poco interpretado (Dykhuizen & Taylor, 1975) y “como resultado de dichas parcialidades, el lector recién llegado no tiene la oportunidad de ver más allá del barniz y anticipar sus movimientos

⁸⁹ El original dice: “Have contributed to uncritical devotion and offhanded dismissals by those who either ignore or exaggerate tendencies”. Traducción propia.

en el espectro filosófico perdiendo la coherencia general de su filosofía” (Fesmire, 2014, p. 19). La producción intelectual de Dewey se acota entre 1883, aproximadamente, hasta 1956, y su obra compilada por la editorial de la Universidad sureña de Illinois, en cabeza de Jo Ann Boydston, consta de 37 tomos que se dividen cronológicamente en tres etapas que parten de sus trabajos tempranos (1883-1898) hasta los tardíos. Dewey escribió hasta sus últimos días de vida y dejó varios textos sin publicar que salieron a la luz hasta cuatro años después de su muerte, según biógrafos como Jay Martin, Jamen Campbell y Sidney Hook, entre otros que aquí se citan.

Para reconstruir el contexto de producción del discurso de John Dewey, integraré algunos aspectos biográficos desde lo personal y desde lo profesional, y otros de tipo contextual — como hechos de orden mundial o nacional que, según los estudiosos de su obra, tienen lugar en la formación de su pensamiento—. También describiré cómo se han estudiado sus influencias intelectuales, además de lo que se considera “su efecto”, dado que su recepción ha derivado en una gran cantidad de aplicaciones y propuestas sobre las prácticas educativas que se desarrollan en la actualidad (como el aprendizaje por proyectos, desarrollado por su alumno Heard Kilpatrick, entre otros).

De igual forma, es importante conocer la red de influencias intelectuales en las que se pueden rastrear los fundamentos de las propuestas de Dewey y, así, en la lectura posterior de su obra con un enfoque central en la pedagogía se podrán evitar relaciones conceptuales contradictorias entre tradiciones filosóficas, ya que entre las intenciones del estudio esto es una consideración esencial. Esta parte termina describiendo los ecos de su pensamiento, es decir, los comentarios que se hacen a su obra, las corrientes pedagógicas que ha engendrado, las revisiones que se han hecho de sus propuestas, el cuestionamiento de las posibilidades y los efectos de llevarlas a la práctica y la reflexión de su carácter a veces utópico, a pesar de la intención expresada por él mismo de no serlo. Finalmente, se expondrá de manera breve una compilación de las ideas centrales de su pensamiento, enfocadas en los intereses de este estudio y también una síntesis de las críticas que se le hacen.

1.1. Contexto de producción del discurso de John Dewey

Los biógrafos de Dewey proponen “considerarlo como un crítico constante y reformador de la educación en su época” (Cásseres & María, 2014, p.45). Invito al lector a seguir este aparte como una línea de tiempo que ubica a Dewey desde su nacimiento en relación con sucesos históricos de su país y algunos del mundo. En el aparte que sigue se profundiza un poco en tales sucesos, exponiendo todo a partir del eco en el pensamiento deweyano.

El nombre de Dewey, heredado del primer hijo de sus padres (quien tuvo una muerte temprana) es también el nombre de su padre. Vivió entre 1859 y 1952 en los Estados Unidos, un país rural que aún no había visto pasar ni la guerra civil ni una serie de recesiones económicas y decisiones políticas que hoy vemos definitivas para entender la distancia que supone el ambiente en el que su pensamiento se formó; en fin, un país que estaba en un momento de transición y confusión (Martin, 2003). Ese país, que a mediados del siglo XIX fue llamado Nueva Inglaterra, y los hechos que lo transformaron en lo que vemos hoy, acompañarían su vida e influenciarían profundamente su pensamiento.

La infancia y juventud de John Dewey transcurrieron en Burlington (Vermont), territorio ocupado principalmente por ingleses y escoceses-irlandeses en granjas y en tierras amplias, con poca población. Esta experiencia del trabajo en granja y también la de ver a su madre trabajar en ella fueron determinantes en su pensamiento.

Entre 1859 y 1952, deben “destacarse las características que ha tenido el proceso de movilidad social ascendente en los EEUU [...], ello condujo al control del entorno y su transformación” (G. Ruiz, 2013, p. 2). Las clases inmigrantes consolidaron, en ese momento, un patrimonio en “un contexto donde se valoraba a las personas más por su capacidad intrínseca que por sus orígenes familiares” (p. 3), porque finalmente todos tenían los mismos orígenes foráneos. En este proceso se vivía una rápida apropiación de un territorio considerado *salvaje*, lo que “generó un clima de dominio de lo humano sobre lo natural y una *fe en la experiencia humana como vía para el cambio*” (p. 3).

Teniendo esto en cuenta, es importante puntualizar la constitución familiar de Dewey. En cuanto a sus progenitores, “el talento de Archibald [su padre] emerge en el comercio, mientras que Lucina [su madre], en contraste, floreció en acción moral” (Martin, 2003, p.

17)⁹⁰. Ella aprendió de su padre todas las “habilidades de la industria hogareña requeridas para una familia granjera autosuficiente e independiente” (p. 13)⁹¹.

Este complemento de habilidades le permitió a Dewey experimentar los beneficios de un cuidado fraterno, al tiempo que tenía un referente de trabajo tanto en el campo como en el desarrollo intelectual, el servicio público y la productividad desde la experiencia con su madre. Con su padre experimentó el afán de progreso, la importancia de los negocios y la preocupación de actuar en el mundo (Martin, 2003). Ambos fueron importantes en su producción intelectual posterior, como puede observarse en su publicación *Escuela y sociedad*. Dewey dice celebrar “la disciplina y el carácter que se dan al entrenarse en generar hábitos de orden, de industria y del hacer, de producir algo en el mundo” que fue cultivado por las familias granjeras de mediados del siglo XIX (citado por Martin, 2003, p.13)⁹².

Desde finales del siglo XIX e inicios del XX, en la sociedad estadounidense se evidenciaron dos grandes cambios: un tránsito de lo agrario a lo industrial y un crecimiento urbano acelerado de europeos. A este respecto, Dewey decía valorar la extensión de los poderes sobre la naturaleza desde el conocimiento que proveía la ciencia, pero reiteraba que esto no debería evidenciarse en un mayor control sobre el hombre (Estévez & Menéndez, 2017a). Además, como efecto de los retos desencadenados por guerras mundiales, cambios políticos y períodos de recesión,

Dewey vivió [...] un periodo de cambios acelerados y desconcertantes en ciencia, filosofía y estructuras sociales. Su propio pensamiento y acción estuvieron íntimamente ligados con ellos. Su vida y mente epitomiza más historia intelectual y social que la que puede ser

⁹⁰ En el original: “Archivald’s talent clearly bloomed in commerce, whereas Lucina’s, by contrast flourished in moral action”. Traducción propia.

⁹¹ En el original: “skills of home industry required of an independent, self-sustained farm family”. Traducción propia.

⁹² En el original: “discipline and [...] character building in [...] training in habits of order and of industry, and in the idea of [...] obligation to do something, to produce something in the world” cultivated by farm families until the mid nineteenth century. Traducción propia.

clamada virtualmente por cualquier otra figura. Su filosofía fue tan innovadora, inclusiva y sugestiva que su significado no ha sido comprendido adecuadamente (Dykhuizen & Taylor, 1975, p. 2)⁹³.

La Guerra de Secesión norteamericana (1861-1865), dos años después del nacimiento de Dewey, significó un impacto rastreable en su pensamiento. Primero veremos un efecto relacionado con su educación religiosa y luego lo vivido en términos familiares. La Guerra de Secesión o Civil fue “un conflicto armado que estalló entre los Estados del Norte de Estados Unidos —quienes pugnaban por mantener unido al país— y los secesionistas Estados Confederados de América, once estados sureños que se propusieron luchar por su independencia y defender la institución que definía sus estilos de vida: la esclavitud” (Abarca citada por Carbone, 2005, p. 2).

Los presupuestos de esta guerra congregaron a la Iglesia Congregacionista de Boston, que era la tradición religiosa de Dewey por vía familiar, en torno a una causa moral (Cloquell & Miguel, 2012). En esa iglesia, “Dewey recibirá una educación religiosa y moral basada en el evangelismo liberal y en su sentido pietista de la justicia social” (Cloquell & Miguel, 2012, p. 151). De esta educación, Dewey rechazará un dualismo que resultará

[...] crucial para su posterior naturalismo: la absoluta separación entre lo que una persona es y el perfecto cristiano que debe ser [...], la división entre lo social y lo natural, la sociedad y el individuo, el alma y el cuerpo, la vida superior del espíritu y la vida inferior de la carne, la nobleza de la teoría y la vileza de la práctica, los hechos y los valores, la escisión entre lo ideal y transmundo y lo real y mundano, la naturaleza y Dios (Cloquell & Miguel, 2012, p. 151).

Los biógrafos de Dewey creen que su educación religiosa tuvo un gran efecto en su rechazo a las dualidades que buscan explicar la realidad humana, así como a los dogmatismos y a la imposibilidad de cuestionarlos por la vía de la razón y la experiencia. Por otro lado, en su

⁹³ En el original: “a period of accelerating and bewildering changes in science, philosophy, and social structures. His own thought and action were intimately involved with them. His life and mind epitomize more intellectual and social history of the last one. His philosophy was so innovative, inclusive, and suggestive that its meaning and significance have not yet been adequately comprehended”. Traducción propia.

infancia Dewey tuvo la experiencia de una escuela sobrepoblada, dado el crecimiento exponencial que se dio en Burlington en aproximadamente diez años por efecto de las migraciones. Quienes lideraban el crecimiento comercial en Nueva Inglaterra en ese momento histórico consideran sus instituciones educativas como negligentes. Más adelante Dewey se refiere a la concepción educativa de ese momento como “suicida para nuestros verdaderos intereses” (citado por Martin, 2003, p. 32)⁹⁴. Esa forma de educación fue considerada así dada la presencia de ideas de algunos personajes influyentes en Dewey como Thomas Jefferson, entre otros, quienes consideraban la acción educativa como uno de los intereses más importantes para el progreso, idea propia de la época dada la necesidad de alimentar el crecimiento tecnológico e industrial. Mientras Dewey completaba la escuela, el país cambiaba tan rápidamente que “para el momento en que Dewey se graduó [...], junto a la nación, enfrentó condiciones sin precedentes” (Martin, 2003, p. 26)⁹⁵.

La Guerra de Secesión tuvo un efecto en su vida escolar, pero también en su vida familiar, ya que su padre decidió luchar en ella. Durante este tiempo, la familia Dewey vivió con un primo de su madre Lucina, llamado Matthew Buckham, quien actuaba como presidente de la Universidad de Vermont. Además de que esto cambió completamente el escenario de formación del joven Dewey y de su hermano, y de significar esto la ausencia de una figura paterna en su juventud, en dicha universidad empezaría su pregrado y en ella entró en contacto con diversos profesores y compañeros de quienes hablaremos a continuación.

Después de graduarse como Bachelor of Arts de la Universidad de Vermont en 1879, impartió clases durante varios años en enseñanza media en el High School de Oil City, Pennsylvania (González Monteagudo, 2001). En 1882, se trasladó a Baltimore (Maryland) y se matriculó en la recién creada Universidad John Hopkins. Allí fue alumno del hegeliano George S. Morris; del fundador de la psicología evolucionista, G. Stanley Hall; del profesor de filosofía de la mente y de la moral, Torrey; y tomó un curso de lógica con el pragmatista

⁹⁴ El original dice: “suicidal to our own true interests”. Traducción propia.

⁹⁵ El original dice: “by the time he graduated from college [...] with the nation, he faced unprecedented new conditions”. Traducción propia.

norteamericano Charles Peirce (Fesmire, 2014). En este tiempo “empezó a desarrollar una forma de pragmatismo llamado instrumentalismo por el acento que pone en el valor instrumental del conocimiento (y del pensamiento en general) para resolver situaciones problemáticas reales de la existencia” (Abbagnano *et al.*, 1964, p. 438). En 1884, se doctoró con una tesis sobre Kant (González Monteagudo, 2001). En esta, “Dewey se encontró a sí mismo tratando de fusionar sus diversas influencias en una sola. El interés de Torrey en Kant, el hegelianismo de Morris, y el enfoque psicológico de Hall” (Martin, 2003, p.7 7)⁹⁶. Posteriormente, se hizo asistente de filosofía en Ann Arbor, Michigan, puesto que ocupó entre 1884 y 1894 (González Monteagudo, 2001).

En 1894 se trasladó y se hizo profesor en la Universidad de Chicago, y dos años después creó su escuela-laboratorio Escuela Universitaria Elemental o Escuela Dewey. El escrito que da cuenta de este experimento está en el volumen 5 de la compilación hecha por Jo Ann Boydston, correspondiente a los trabajos tempranos (*Early Works of John Dewey*), originalmente se llamó The University School. Esta aplicación de sus ideas tempranas es importante porque el “ir a la práctica” era uno de los elementos centrales de su discurso pedagógico. Este experimento duró aproximadamente diez años y no se reconoce una influencia significativa en los cambios educativos de la época. Posteriormente, el experimento ganó reconocimiento al ganarlo también Dewey como académico.

En la escuela-universidad, también llamada escuela-laboratorio, “se combinan teorías sociológicas, filosóficas y pedagógicas con los principios morales. Él [la] tuvo catalogada a la misma altura que los laboratorios de las ciencias físicas” (Bustamante Vélez & Córdoba Serna, 1985, p. 8). Basado en esta experiencia, en 1899 Dewey escribió *School and Society*, una de sus publicaciones más leídas. Esta obra es caracterizada “como una de los principales aportes a la educación que permitía establecer una relación directa entre el niño, la vida de la escuela y la sociedad” (Espitia, 2014, p. 63). La escuela-laboratorio decía tener dos propósitos: 1) presentar, examinar, verificar y criticar las proposiciones y los principios teóricos; y 2) hacer un aporte al conjunto de los hechos y los principios con que se cuenta en

⁹⁶ El texto original dice: “Dewey found himself trying to meld the various influences on him into one. Terrey’s interest in Kant, Morris’s Hegelianism, and Hall’s psychological focus”. Traducción propia.

su campo específico (Dewey, 2017). Su hipótesis es que “la escuela es una institución social [...]. A través del lenguaje y el contacto personal, los recursos intelectuales y morales del grupo concebido como un todo son, efectivamente si bien de forma inconsciente, transmitidos a cada uno de sus miembros y puestos a su disposición” (Dewey, 2017, p. 71). Aunque más adelante ampliaremos algunas críticas a su pensamiento, esta es, en particular, una idea controversial, pues es un ejemplo tangible de su postura filosófica en todos los aspectos.

En 1904, Dewey renunció a la Universidad de Chicago y se vinculó a la Universidad de Columbia, en Nueva York, hasta jubilarse en 1922. Alrededor de este cambio se enuncian versiones diversas de los hechos, una de las cuales habla de desacuerdos profundos en los principios educativos de dicha institución. En la Universidad de Columbia, Dewey “logró formar una escuela de pensamiento de extraordinaria influencia en la educación contemporánea” (Bustamante Vélez & Córdoba Serna, 1985, p. 8).

Además de los filósofos y científicos ya nombrados, los biógrafos de Dewey referenciados identifican una gran influencia de un profesor y compañero suyo en la Universidad de Columbia: Francis Parker (Jorgensen, 2017). “Parker [...] ya se había establecido como superintendente de escuelas en Boston antes de ir a Chicago” (Fesmire, 2014, p.40). Tanto Dewey como Parker hacían parte de la misma facultad y estaban coordinando escuelas tipo laboratorio. Parker tenía más experiencia en la parte práctica de la educación, además era mayor y también tenía un rango más alto en la jerarquía de la facultad. En 1901, Parker asumió la dirección de la New School of Education, lugar que ocupó Dewey tras su muerte en 1902 (Kellum, 1983). Algunos insinúan que Dewey tomó varias de sus ideas centrales de su compañero, otros dicen que la similitud se debe a la admiración que sentía el profesor Hall por las ideas y aplicaciones realizadas por Parker, y ya hemos explicado cómo dicho profesor fue una de las influencias más claras de Dewey en la literatura encontrada.

En su madurez, Dewey viajó a varios países a dar conferencias, como China, Japón, Turquía, México y otros. Los viajes resultaron en un enriquecimiento y diversificación de su pensamiento. Según sus biógrafos, era reconocido junto a Bertrand Russell en el frente del modernismo y los viajes le permitieron experimentar el caldero histórico que eran los años veinte (la Revolución rusa, el Movimiento de la Nueva Cultura en China y la fundación del

Partido Comunista Chino). Tras uno de sus viajes a China, permaneció allí durante dos años, aproximadamente, en constante interacción con los intelectuales de Oriente y respondiendo desde la filosofía a la tensión geopolítica del momento (Martin, 2003). Este periplo acentuó el tono de “experimento en progreso, un nuevo mundo haciéndose —no uno ya completo en el que la educación era el problema central” (Martin, 2003, p.26)⁹⁷. Dewey analizaba la situación de su momento como el efecto de las acciones educativas de cada país; es decir, los problemas de la sociedad los relacionaba con la acción educativa que los había producido. Ya sabemos que Dewey pensaba en una institución educativa como en una sociedad. Después de estas experiencias, según los compiladores de su obra, el autor empezó la producción intelectual que llaman “tardía” y que tiene un tinte reflexivo y crítico, además de transcultural. Las obras elegidas para la lectura, de acuerdo con la búsqueda, hacen parte de este período de su producción.

Dewey fue un filósofo particular incluso en su propia corriente filosófica. La transversalidad de su pensamiento con relación a su experiencia vital concluye esta primera parte del acercamiento a su pensamiento. Ahora vamos a particularizar hechos históricos de importancia global que lo marcaron, sobre los cuales se manifiesta y algunos sobre los que reacciona desde su pensamiento.

1.2. Efectos de algunos hechos históricos en el pensamiento de Dewey. Contexto sociopolítico

Ya hablamos de los efectos de la guerra de Secesión de Estados Unidos en la educación de Dewey y en su vida familiar. Hemos revisado una parte de su vida centrada en distintas etapas: su infancia, su juventud, su adultez y su etapa madura. A continuación, hablaremos también de unos hechos históricos que permiten comprender sus relaciones con las ideas de progreso y democracia, entre otras.

En Estados Unidos, el periodo comprendido entre 1880 y 1920 se denomina “etapa del progreso”. Fue un tiempo en que el paradigma del progreso se instauró y, junto al desarrollo de la industrialización, creó la sensación de avance social; se consolidó la idea del trabajo y

⁹⁷ El texto original dice: “experiment-in-progress, a new world in the making – not one already completed- in which education was the central problem”. Traducción propia.

de la construcción de una nación sólida. Esto “promovió el pasaje de un sistema completamente descentralizado de control de las diversas áreas de la sociedad hacia uno que supuso pautas comunes de dirección de las prácticas sociales” (G. Ruiz, 2013, p. 9).

Este ambiente se expresa a través del discurso deweyano; específicamente, lo hace en muchas de sus ideas fundamentales, como la necesidad de aplicación, el pragmatismo (no solo como corriente filosófica, sino como estilo de vida), el afán de la invención y la posibilidad de progresar. Todo esto parece haber influenciado su manera de entender lo que es un ciudadano y su rol en la democracia. No en vano, el pragmatismo tiene como contexto histórico este momento y como origen Estados Unidos, sumado al rol que cumplieron las universidades en el paradigma modernista norteamericano:

la psicología norteamericana tuvo un importante desarrollo desde mediados del siglo XIX en las universidades norteamericanas, como disciplina autónoma que se ocupaba del individuo como elemento de modernización de la sociedad, con los trabajos de William James, Stanley Hall y James Cattell, creador de los tests mentales que se difundirían de manera extraordinaria a partir del s. XX” (G. Ruiz, 2013, p. 10).

William James era allegado a Dewey y simpatizante de sus teorías y experimentos (Martin, 2003) y Hall fue uno de sus profesores en el pregrado, como se dijo antes. Así, es posible visualizar la red de intelectuales norteamericanos que permiten contextualizar el desarrollo del pensamiento de Dewey.

Otro momento que es importante anotar es la Primera Guerra Mundial (1914-1918). Este fue un suceso que afectó al mundo intelectual, en general, y también al pensamiento deweyano. En 1917, “Estados Unidos entra en la Primera Guerra Mundial, Dewey controversialmente apoya la idea nacional de hacer que el mundo esté a salvo para la democracia, luego lamenta haber pronunciado su apoyo a esta causa” (Fesmire, 2014, p. 35)⁹⁸. Con esta acción, podría entenderse que los principios democráticos que Dewey defendía tenían alguna afinidad con la declaración de guerra; por supuesto, esta inconsistencia la subsanó retractándose más

⁹⁸ Dice el texto original: “US enters the First World War; to his later dismay and regret, Dewey controversially supports the national ideal of making the world “safe for democracy”. Traducción propia.

adelante, pero queda la pregunta: ¿cómo era la democracia estadounidense en ese momento? Evidentemente, no era como lo es ahora y, además, ¿qué pensaba Dewey de ella? ¿Cuál era la relación que veía entre la acción democrática ciudadana, que es la que él promulgaba, y las decisiones de los representantes de dicha democracia? No importa responder aquí puntualmente, lo que llevaría a un análisis conceptual que se realizará en otro aparte, pero se enuncian estos interrogantes para que el lector perciba la distancia que ello significa y que puede confundirse en juicios atemporales sobre progresismos radicales. Lo que abordaremos más adelante es la concepción de democracia para Dewey y en ella podremos ver la profunda huella que dejan las guerras. González Monteagudo muestra un Dewey convencido de su papel político como intelectual, con un carácter más equilibrado que radical:

Sin ser marxista ni revolucionario, se convirtió en un reformador social insatisfecho con la democracia de su tiempo; sin ser un positivista en toda regla, se hizo un defensor incansable de las virtudes de la ciencia contemporánea; sin ser un darwinista social, defendió la idea del cambio y del progreso, así como la necesidad de adaptación a las transformaciones sociales derivadas del desarrollo de la industria, del comercio y de las comunicaciones (2001, p. 62).

Para hablar de sus influencias intelectuales, recordemos que Dewey nació el mismo año en que se publicó *El origen de las especies* de Darwin, en 1859, lo que sugiere una matriz cultural (usando un término de su lógica) en la que va a gestarse parte de su pensamiento social (Cloquell & Miguel, 2012). Darwin es una influencia científica clara en cuanto al aspecto naturalista de su pensamiento y su relación con la experiencia, y el origen de sus primeras reflexiones sobre educación estuvieron fuertemente influenciadas por filósofos como Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel y Charles Peirce; sin embargo, sus ideas pedagógicas y su inclinación por la enseñanza aparecieron después de su matrimonio con Alice Chipman en 1886 (Cásseres & María, 2014).

El tema de la democracia es otra de las facetas de Dewey y se articula como adjetivo de una forma de vida que se llama “individualista”, así que su postura es el individualismo democrático. Esto hace referencia a que la democracia no es la suma aritmética de una porción infinitesimal de poder que tiene el ciudadano, sino “una forma de vida en sociedad, y esta no sólo tiene, sino que debe tener, una voluntad común, pues es en esta voluntad de

unidad la que la hace un organismo” (Dewey, 2017, p. 31). Ahora, desarticulada la idea de democracia de un sistema de educación, es menos que una utopía. Sobre la importancia de la formación democrática dentro del sistema educativo en general Dewey enfatiza que para el caso público esta formación es casi moralmente obligatoria. Dewey confiesa que la democracia no es un punto de partida, que en su momento no podía hablar de ella como un hecho constituido, ¿qué pensaría hoy? Añadamos que dicha voluntad, formada a través de la educación, pretendía tener como una de sus características el ser individualmente reflexiva; es decir, que tiene una razón situada que integra la teoría y la práctica en un espíritu científico orientado a la solución de problemas.

En cuanto a la academia, la forma de enseñar y construir conocimiento filosófico fue un tema de debate. Publicó, entonces, “The Need for a Recovery of Philosophy” (1917) en una revista conocida del pragmatismo, y cuestionó tanto la filosofía como la manera de operar de las escuelas filosóficas de su momento. Según sus biógrafos, este texto repercutió en la enseñanza de la filosofía en universidades alrededor del mundo.

Al terminar la Primera Guerra, “en 1919, se fundó la Progressive Education Association, en cuya creación no participó Dewey, aunque éste inspiró intelectualmente al movimiento, el cual tuvo su sede a partir de 1927 en el mismo Teachers College de la Universidad de Columbia, en el cual enseñaba Dewey” (González Monteagudo, 2001, p. 16). En cuanto a la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), esta tuvo efectos mundiales y locales. En Estados Unidos, se fortaleció el rol que empezó a tener el propio poder ejecutivo nacional en la regulación de los servicios sociales (entre ellos el de educación). Esto afectó fuertemente al sistema educativo estadounidense en ciernes de consolidarse, ya que “para racionalizar y utilizar eficazmente los fondos destinados a la guerra, comenzaron a incidir de manera directa en los programas de reformas aplicados a partir de la década de 1940 en sectores como la educación” (Popkewitz, 2000 citado por G. Ruiz, 2013, p. 13.). Cuando concluyó la guerra, los técnicos que habían organizado o participado en las tareas de planificación de la guerra fueron empleados en sectores del estado federal, como los relativos a la economía civil y la planificación social (G. Ruiz, 2013); tales personas no tenían ningún tipo de formación o relación con la práctica ni con el pensamiento educativo en general.

Además del matiz administrativo de la institucionalidad de la educación pública, ¿cuál era la situación educativa de los Estados Unidos en la posguerra? En la pedagogía y en la escolarización había una fuerte influencia de la obra de Herbart, desarrollada un siglo antes, pero extendida a América del Norte en general. Según Herbart, el niño es un ser a modelar intelectual y psíquicamente por fuerzas externas; su enfoque estaba en “la intensidad de la obra positiva en la educación pestalozziana, que no se limita a dejar florecer ciertas pretendidas disposiciones íntimas, sino que proporciona al educando experiencias concretas y esmeradamente seleccionadas que forjan su personalidad” (Abbagnano *et al.*, 1964, p. 337). Dewey fue, desde el punto de vista de la pedagogía, uno de los primeros y más importantes críticos de Herbart, cuyos efectos evidenció en su propio proceso formativo de infancia y todavía en el sistema educativo de los años cincuenta, cuando ya tenía 86 años. Dewey estaba convencido de que muchos de los problemas de las prácticas educativas de su época se debían a que estaban fundamentadas por Herbart en una epistemología dualista errónea, la cual confrontó (G. Ruiz, 2013). Dewey la llamaba “escuela tradicional”; por ello, no extraña que su nombre figure en las corrientes de la “escuela nueva”, lo que plantea de entrada el enfrentamiento con la tradición instaurada por Herbart. Además del dualismo, Dewey también criticó la forma de entender el esfuerzo del alumno, la actitud moralizante de la educación, el currículo y la tendencia a la acumulación de información, desde su perspectiva, sin uso de la realidad (Chateau, 1959). Todo esto significó claramente una crítica a la educación del modelo norteamericano y a sus propias vivencias en él.

Los hechos históricos puntuales y transformadores de la sociedad ya nombrados, el ambiente optimista de la revolución industrial, la etapa del progreso en Norteamérica, un sistema educativo aplicado por los administradores de las instituciones de la Primera Guerra (sin formación en temas educativos) y las propuestas fraguadas en un siglo anterior sin actualización ni consciencia del cambio social que sufría la sociedad norteamericana (y el mundo), fueron algunos de los elementos rastreables que configuraron un posible caldo de cultivo para los conceptos y las concepciones desarrollados por Dewey. Aquí solo se describen para la comprensión contextualizada de los mismos.

A continuación, pasaremos de los hechos a las personas, veremos a los intelectuales, las ideas y los discursos que, desde lo académico, acompañaron el desarrollo de la forma y el contenido del pensamiento deweyano.

1.3. Influencias intelectuales en Dewey

Ya hemos articulado los momentos y escenarios en que profesores, compañeros y otros referentes filosóficos estuvieron presentes en la vida de Dewey. Veamos ahora, una por una, sus ideas semilla y el efecto que tuvieron en nuestro autor. El origen de las especies de Darwin, como ya hemos dicho, influyó a los pragmatistas de los que hacía parte Dewey. Dicha obra dejó rastro en su pensamiento teórico y en varias conferencias realizadas para divulgar sus obras y proponer posibilidades para la filosofía a partir de ella (Dewey, 1910). Darwin propuso que los organismos tal y como los conocemos provienen de un mecanismo progresivo de mejoramiento que denominó “selección natural” (Darwin citado por Thoilliez, 2013, p. 92). El valor que encuentran los pragmatistas, y en general la comunidad académica, en Darwin, es que expone “desde un punto de vista científico que la variedad y el estado de los organismos que conocemos no responden a las formas estáticas e inmutables creadas de una vez por todas por Dios” (Thoilliez, 2013, p. 95). Esto puede haber nutrido la crítica que hacen los pragmatistas norteamericanos —y también otras corrientes del pensamiento europeos que se dan a principios del siglo XX— al cartesianismo y al escolasticismo, de los que para entonces empezaban a distanciarse, defendiendo la madurez de un pensamiento propio norteamericano (Thoilliez, 2013). La crítica a esos sistemas de pensamiento dominantes se dirigían a tres frentes: 1) la duda universal cartesiana, 2) el dogmatismo que nunca cuestiona sus fundamentos, que además están basados en testimonios y sagas de la Iglesia católica y 3) la consciencia individual como última prueba de la verdad o la certeza (Bernstein, 2005). El clima intelectual de la época creó una

respuesta filosófica de los primeros pragmatistas a, por un lado, la implosión estadística que sacude a la ciencia de finales del siglo XIX, y, por el otro, a las teorías desarrolladas por Darwin en *El origen de las especies*. Dos hitos científicos que contribuyeron a la configuración de dos conceptos fundamentales en el desarrollo del pensamiento en las décadas siguientes, y de las que el pragmatismo se nutrió y

que son, respectivamente, la incertidumbre y la contingencia (Thoilliez, 2013, p. 78).

Lo que significó “la incertidumbre” para la filosofía fue la emergencia de un espacio de comprensión de lo cierto o de la certeza con relación a la medición estadística y, posteriormente, a la probabilidad. Esto, si es interpretado a la luz de “la experiencia” como concepto clave del pragmatismo, tiene ya un campo semántico definido por la disciplina estadística que, en ese entonces, estaba en ciernes. Así, la noción de experiencia en el pragmatismo “se pinta” del color de la estadística, de la variabilidad impredecible. Pero a esto se le suma la idea de la contingencia, lo que hace pensar en que dicha variabilidad depende, es contingente, de unas condiciones del ambiente, de la otredad. Ya no se trata de un diseño perfecto que refleja la mano de la divinidad y por ello se piensa en la “idea de contingencia, a través de la cual se asume la imposibilidad de controlar todos los factores que operan en la realidad que habitamos y sobre la cual actuamos” (Thoilliez, 2013, p. 107). Con la contingencia y la incertidumbre, Darwin propone la idea de la adaptación: “para Darwin la configuración de los organismos se explicaba por razones de tipo adaptativo: el ‘diseño’ que las partes de un organismo muestra y las virtualidades de la función realizada por determinada parte de determinado organismo, se explican, fundamental aunque no exclusivamente, por medio de la selección natural” (Thoilliez, 2013, p. 96). Después de esto, el mundo no volvió a pensar en la naturaleza ni en el hombre de la misma manera.

La idea de iteración está presente en el pensamiento deweyano desde la figura darwiniana y la idea de evolución que plantea, la cual, según los biógrafos de Dewey, fue una de sus grandes influencias. En las ideas darwinianas, la iteración es la que permite la adaptación y, por lo tanto, la supervivencia de las especies; sobre esto, Dewey anota: “La influencia de Darwin en la filosofía reside en su conquista del fenómeno de la vida a través del principio de transición, liberando la nueva lógica para aplicarla a la mente y la moral y la vida” (1910, p. 4)⁹⁹.

⁹⁹ En el original: “The influence of Darwin upon philosophy resides in his having conquered the phenomena of life for the principle of transition, and thereby freed the new logic for application to mind and morals and life”. Traducción propia.

Ahora, dado que los pragmatistas tenían la intención de ampliar las formas de hacer filosofía y ciencias humanas, Dewey, influenciado por las ideas darwinianas, propuso que para mejorar nuestra educación y nuestras costumbres, debíamos avanzar en la política y recurrir a las condiciones específicas de generación (Dewey citado por Thoilliez, 2013). Así, integró el indeterminismo y la contingencia en su estructura de pensamiento.

Los biógrafos y autores que abordan la influencia de las ideas darwinianas en Dewey y los pragmatistas la juzgan una determinante para entender “el color” de su pensamiento. Ahora continuaremos con las influencias directas de personas, profesores y compañeros que se proponen contingentes para la formación del pensamiento deweyano, como Peirce y James, y después veremos otras influencias indirectas de referentes como Kant, Hegel y Jefferson.

Charles Peirce (1839-1914) se menciona como una de las influencias filosóficas más claras en el pensamiento de Dewey. Fue fundador del pragmatismo y profesor suyo de lógica. En 1878, publicó un ensayo titulado *Cómo aclarar nuestras ideas*, en el cual sostenía que el pensamiento no tiene más función que generar creencias y que toda creencia es una regla de acción (Peirce, 2007). Así, el pensamiento tiene como finalidad la producción de hábitos, lo que representa una postura metodológica (G. Ruiz, 2013).

Frente a la importancia de la estadística, Peirce no deja de definir a través de ella la lógica de la ciencia moderna (G. Ruiz, 2013) y defiende la idea de que la vida está en todas partes y es espontánea, que muestra como indeterminada la dimensión de la realidad. No obstante, Peirce también creía que el mundo tenía algún sentido y, por ello, dedicó buena parte de sus esfuerzos intelectuales a hacer compatibles estas dos convicciones (que la realidad es a la vez indeterminada pero inteligible, por ejemplo, por medio de la estadística). Los aportes de Peirce a la filosofía tienen relación con su teoría de los símbolos, que se basa en tres convicciones:

[la primera es que] el pensamiento opera siempre a través del diálogo, siendo su naturaleza eminentemente dialógica. Así, los signos no son solo una herramienta fundamental para la comunicación interpersonal, sino también para la reflexión con nosotros mismos (nuestras propias creencias e ideas). La segunda es que el pensamiento no puede separarse de las modalidades a través de las cuales se expresa.

[...]. La tercera convicción de la semiótica peirceana es que los símbolos no son simples figuras del lenguaje, sino que tienen una vida propia (Thoilliez, 2013, p. 252).

Su concepción semiótica de la mente, además, está transversalizada por las ideas de la estadística: no en vano, fue el director de la United States Coast Survey, una de las agencias estadísticas gubernamentales del país (Thoilliez, 2013).

En la teoría deweyana se evidencia un sentido de comunidad, la búsqueda de la verdad y la comunicación son bloques constitutivos (Thoilliez, 2013); tales bloques se atribuyen al trabajo con Peirce, a quien el mismo Dewey calificó de visionario y adelantado a su época.

Por otro lado, William James (1842-1910) “le otorgó al pragmatismo un carácter de teoría metafísica [...]. Como la elección de una creencia no puede basarse en la razón, el individuo tiene el derecho y el deber de elegir la creencia que mejor responda a las exigencias de la vida práctica” (Childs citado por G. Ruiz, 2013, p. 3). Esto implicaba que las preguntas que debía hacerse la filosofía son las que tienen un impacto en la vida práctica (Fesmire, 2014). Esto no suena ajeno a la visión deweyana de la solución de problemas: James tenía una filosofía y una psicología técnica que fue abriéndose paso en la filosofía naturalista de la educación de Dewey (Jorgensen, 2017).

Se explora brevemente, a continuación, este movimiento para tener un contexto completo de las concepciones deweyanas. El término “pragmatismo” derivó de la distinción kantiana entre práctico y pragmático; algunos piensan que fue acuñada por Charles Peirce en el ensayo ya nombrado, planteando el rasgo metodológico como alternativa a la entonces dominante filosofía alemana. Otros dicen que el término fue “presentado en sociedad” por James en 1907, con el ensayo *Pragmatismo: un nuevo nombre para algunos antiguos modos de pensar*. “El pragmatismo básicamente mantiene que el concepto de un objeto se identifica con sus efectos prácticos concebibles” (González Monteagudo, 2001, p. 3.). Se reconoce al mencionado Peirce (1839-1914), a James (1842-1910), a Dewey y a Mead (1863-1931) entre sus exponentes de principios del siglo XX. También se dice que “ellos eran llamados pragmatistas, a pesar de la incomodidad compartida con esta etiqueta [...]. Dewey escribió en una carta de 1940: ‘he usado muy poco la palabra pragmatismo y cuando lo he hecho ha

sido con reservas” (Fesmire, 2014, p. 30)¹⁰⁰. En la búsqueda de una reforma a la sociedad desde el pragmatismo que, “desde la perspectiva de Dewey [...], era entendida como una empresa colectiva y no una tarea individual [...] adhirió al pragmatismo, al movimiento filosófico desarrollado en los EEUU durante el siglo XIX” (G. Ruiz, 2013, p. 3).

Hay que precisar que la versión peculiar del pragmatismo defendida por Dewey se denomina “instrumentalismo”. Este enfoque coincide en parte con el de Peirce (sobre todo en el concepto de “comunidad de investigación”) y con el de James (en particular, en la idea del “continuo de experiencia” como alternativa a las concepciones racionalistas y trascendentales del ser humano), pero posee rasgos específicos que lo diferencian de las otras corrientes pragmatistas. La validez de una teoría, tanto desde la perspectiva epistemológica como ética, dice Dewey, ha de ser determinada mediante un examen práctico de las consecuencias que se siguen de su empleo. En este sentido, las ideas generales son instrumentos (*tools*) para la reconstrucción de situaciones problemáticas (González Monteagudo, 2001); es decir, Dewey le “otorgaba centralidad al valor instrumental del conocimiento” (G. Ruiz, 2013, p. 3).

Entre los conceptos clave del instrumentalismo está el de “comunidad de investigación”, que presentamos antes como una idea trabajada en conjunto con Peirce, y el de “continuo de la experiencia” “como alternativa a las concepciones racionalistas y trascendentales del hombre. Para Dewey la validez de una teoría debía ser determinada mediante un examen práctico de las consecuencias que surgen de su empleo” (G. Ruiz, 2013, p. 4). La noción de conocimiento de Dewey se relacionaba con “la acumulación de sabiduría que genera la resolución de esos problemas” (G. Ruiz, 2013, p. 4) o las consecuencias de dicho examen práctico.

A los pragmatistas clásicos les siguió una generación de neopragmatistas, entre los cuales se encuentran Rorty, Bernstein y Quine, entre otros, quienes reintrodujeron a la filosofía contemporánea algunos planteamientos de los clásicos. Jhon Quay se dedica a estudiar la relación de estos con Heidegger y concluye “postulando el pragmatismo de Dewey y la fenomenología de Heidegger al lado de la estructura de Peirce. Quería mostrar cómo

¹⁰⁰ Traducción del inglés: “The word ‘pragmatism’ I have used it very little, and then with reserves”. Traducción propia.

convergen y se completan entre ellas. Esta visión es muy distinta a la de Rorty (1976), quien identifica diferencias incompatibles e inconmensurables en su trabajo” (Quay citado por Yosef-Hassidim, 2015, p. 2)¹⁰¹.

Finalmente, “la teoría naturalista de la investigación de Dewey es [...] algo así como una síntesis hegeliana de la versión del pragmatismo de James más humanista y de la de Peirce, más lógica y científica” (Brodsky citado por Thoilliez, 2013, p. 149)¹⁰². Esta cita refleja la razón de puntualizar en la influencia de Peirce y James entre muchos otros que se mencionan en la literatura. De la misma manera, traeremos a colación a otros filósofos que, según la literatura revisada, evidencian una huella en el pensamiento deweyano: Hegel, Kant y Jefferson.

Dewey se interesó en Hegel (1770-1831) desde “tres rasgos que le influyeron poderosamente: el gusto por la esquematización lógica, el interés por las cuestiones sociales y psicológicas; y la atribución de una raíz común a lo objetivo y subjetivo, al hombre y la naturaleza” (González Monteagudo, 2001, p. 6). Como se dijo antes, en el proceso formativo de Dewey, Hegel parece estar en el aire que se respira en la época, pero a las ideas de racionalidad absoluta y certidumbre del pensador alemán, Dewey propone la incertidumbre y el error (Abbagnano *et al.*, 1964).

Immanuel Kant (1724-1804) fue el filósofo alemán que más influenció a los pragmatistas norteamericanos en el siglo XIX (Bernstein, 2005). Como dijimos antes, Dewey escribió su tesis de doctorado sobre Kant. Aunque su disertación se ha perdido, queda una carta en la que habla de ella así: “espero poder señalar que él tiene una concepción de razón o espíritu como centro de unidad orgánica de la esfera de la experiencia humana” (Dewey citado por

¹⁰¹ En el original: “By positing Dewey’s pragmatism and Heidegger’s phenomenology side by side within Peirce’s structure, Quay does not mean to imply that the two thinkers are opposed to each other; rather, this picture is meant to convey how they complete each other. This view is essentially different from the one taken by Rorty (1976) who identifies incommensurable or incompatible differences in their work”. Traducción propia.

¹⁰² En el original: “Dewey’s naturalistic theory of inquiry is [...] something of a ‘Hegelian synthesis’ of James’ more humanistic and Peirce’s more logical and scientific versions of pragmatism”. Traducción propia.

Martin, 2003, p. 77)¹⁰³. Las ideas que influenciaron a Dewey vienen del trabajo realizado por Peirce en la “revisión de las categorías kantianas a la luz de nuevos desarrollos en la lógica y en la ciencia” (Bernstein, 2005, p. 26)¹⁰⁴. En este sentido, Kant es la conexión con la tradición de la filosofía que es hegemónicamente europea, pero, también desde Norteamérica, un pensamiento a superar por la producción intelectual de unas escuelas de pensamiento que se consideraban a sí mismas consolidadas.

Para terminar, debemos mencionar al tercer presidente de los Estados Unidos (entre 1801 y 1809), Thomas Jefferson (1743-1826); un político y teórico de la independencia de Estados Unidos, admirado por sus concepciones políticas y sociales y también por los efectos que tuvo su pensamiento en la sociedad norteamericana. Dewey “admira a Thomas Jefferson por encima de todos los otros americanos, por varias razones, una de ellas que compartía la idealización de la vida rural” (Martin, 2003, p. 14)¹⁰⁵, en dicha idealización encuentra un complejo científico-técnico que generará desequilibrios en el desarrollo social. Dewey piensa que ese complejo debería ser fuente de emancipación, pero que tiene el peligro de convertirse en una forma de dominación (Estévez & Menéndez, 2017).

1.4. Pensamiento pedagógico de Dewey

Hemos dicho reiteradamente que Dewey es un pensador con diversas facetas imposibles de separar con precisión. Por esta razón, la dimensión pedagógica de su pensamiento debe presentarse con relación al arte, la política, la economía y la filosofía, subrayando los efectos de dichas relaciones en la educación. Algunos autores deciden presentar el pensamiento de Dewey, primero, desde una orientación filosófica general, luego sistematizan sus métodos y

¹⁰³ En el original: “I hope to be able to point out that he had a conception of Reason or Spirit as the center and organic unity of the entire sphere of man’s experience”. Traducción propia.

¹⁰⁴ En el original: “his attempt to revise the Kantian categories in light of new developments in logic and science”. Traducción propia.

¹⁰⁵ En el original: “Dewey admires Thomas Jefferson above all other Americans, for several reasons, one being that he shared with Jefferson an idealization of rural life”. Traducción propia.

sus explicaciones sobre el proceso de pensamiento, y luego abordan sus ideas como teoría social de la educación; tal es el caso del libro *Historia de la pedagogía* (Abbagnano *et al.*, 1964). Aquí mantendremos esta estructura, pero además puntualizaremos en los conceptos que interesan a este estudio.

Después de hablar del contexto general de la vida de Dewey y sus influencias, podemos describir su orientación filosófica general como naturalista en el movimiento filosófico pragmatista clásico. Para él no hay una separación epistemológica entre las ciencias naturales y las humanidades, que considera complementarias. Su filosofía se preocupó por los problemas de la cotidianidad de la vida del hombre y en ella enfocó su lógica y su ética. Estos intereses lo llevaron a pensar en la educación como un problema central y un lugar para superar los obstáculos que impedían, a su juicio, el progreso decimonónico norteamericano. Empezaremos hablando de sus concepciones sobre la educación de manera general, entraremos en la red de conceptos interdisciplinarios (nos enfocamos particularmente en el concepto de “experiencia”) y volveremos a revisar los efectos que tiene la interdisciplinariedad en la educación.

Hemos dicho que Dewey dispone como una de las bases de su crítica a la educación tradicional su propia vivencia, cosa que se amplifica al ver esta que no se transforma al ritmo de los vertiginosos cambios que observa conforme transcurre su vida. También dijimos que esa vivencia está fundamentada en un modelo educativo propuesto por Herbart —en su crítica lo llama “escuela tradicional”— en el siglo anterior. Dewey admiraba los métodos y desarrollos de las ciencias (que también eran característicos de su época) y estos formaron en él una postura naturalista que derivó en la analogía darwiniana de la educación como proceso evolutivo; Dewey criticaba el currículo basado en el contenido, divorciado de la aplicación, y lo contraponía a un programa de la experiencia: “el niño debe lograr una visión más clara y ser cada vez más eficaz en la prueba con la realidad” (citado por Chateau, 1959, p. 360).

Dewey también criticó la jerarquía de la escuela, que se asemeja a la del Estado y crea una atmósfera social de sumisión y obediencia donde el profesor se asume como propietario de la verdad. En una atmósfera social democrática (por eso se habla de “individualismo democrático”), la autoridad de la certeza o la verdad la tiene una comunidad que hace

constates pruebas con la realidad y el profesor hace parte indispensable de esa comunidad, al tener un poco más de experiencia. Según Dewey, esta es la semilla para lograr los cambios en el orden social que requiere la democracia, que, en sus propios términos, significa un modo de vida basado en un individuo participativo desde la reflexión de su entorno (Estévez & Menéndez, 2017b). Los cambios en el orden social que se generan mediante la violencia son rápidos, pero no son duraderos; para que dichos cambios sucedan, estos deben provenir de transformaciones internas de las disposiciones morales y mentales de esos individuos a través de la reflexión y el espacio... para esto es la educación, que “constituye el método fundamental del progreso y cuando un docente despliega sus estrategias de enseñanza no sólo educa a un individuo sino que además contribuye a la conformación de una vida social justa” (G. Ruiz, 2013, p. 2).

Estos son algunos elementos centrales de la postura educativa de Dewey, la cual, al reaccionar a lo tradicional, se suma a otras tendencias que surgen en la misma línea y se llaman “escuela nueva”. Como Dewey reacciona a la pasividad de la relación entre el aprendiz y el conocimiento, también se habla de “Escuela activa” (Gadotti, 2002; López, 2003). Para Dewey, “la pedagogía consiste en compartir con el alumno no solo el capital basado en la experiencia de la raza, sino también la experiencia de hacer y obrar de acuerdo con las propias decisiones” (Dewey citado en Chateau, 1959, p. 362).

En el centro de la propuesta de Dewey está la noción de “experiencia”, la cual, desde el marco teórico que hemos construido en este texto, parece estar al nivel de la verdad, la certeza en la tradición filosófica y educativa. Su noción de conocimiento siempre inacabado y reiteradamente contrastado con la realidad, transversalizado por la idea de incertidumbre y contingencia, dispone a sus lectores a entender una fuente importante de la certeza o la verdad en la búsqueda o la investigación y en su concepción presente y acotada de la misma; su mera proposición es una crítica al conocimiento como representación inmediata (Bernstein, 1961, 2005). La concepción de experiencia en Dewey “abarca no sólo la conciencia, sino también la ignorancia, el hábito, los aspectos desfavorables, inciertos, irracionales e incomprensivos del universo” (G. Ruiz, 2013, p. 4).

La relación entre experiencia y educación, además de acentuar la crítica a la educación tradicional con la fuerza de la actividad y la novedad, puede pensarse como “una constante

reconstrucción de la experiencia en la forma de darle cada vez más sentido, habilitando a las nuevas generaciones a responder a los desafíos de la sociedad. Educar, más que reproducir conocimiento, implica incentivar a las personas para transformar algo” (G. Ruiz, 2013, p. 6). Según Pugh y Girod, Dewey “encontró en el arte un contexto fértil para una conceptualización de una experiencia enriquecida y óptima. Dewey creía que la participación exitosa en las artes epitomizaba lo que él llamaba “experiencia”. Como un drama, una experiencia es un evento que tiene su propia completitud, genera recordación y se diferencia de otros” (2007, p. 5)¹⁰⁶. Esto es importante porque nuestro ejercicio interpretativo buscará encontrar las coincidencias con las posturas de Gadamer, quien también encuentra fértil el campo de las artes en su propuesta.

1.5. Consecuencias del pensamiento deweyano

Se integra a este contexto lo que dice la literatura sobre los efectos del pensamiento deweyano en la educación en Estados Unidos, en particular, y en el mundo, en general. Se dice que tuvo su mayor impacto en vida, pero otros aseveran que el verdadero efecto fue posterior a su muerte, como se verá a continuación.

La propuesta pedagógica deweyana intentó transformar el sistema educativo de Estados Unidos, lo que implica que su mira estaba puesta en la educación pública, pero realmente “se llevó a cabo en pocos establecimientos educativos del país y de manera experimental o alternativa, ya que sus implicancias organizativas resultaban de difícil implementación en una escala masiva, a diferencia del movimiento de los tests de medicación del rendimiento, derivados del desarrollo de la psicología estadounidense” (G. Ruiz, 2013, p. 13). Es decir, dada la dificultad de transformar la educación según su manera de entenderla, su pensamiento se convirtió en un modelo para las escuelas independientes del sistema público de educación.

¹⁰⁶ En el original: “In the arts, Dewey found a fertile context for conceptualizing an ‘enriching’ or ‘optimal’ experience. Dewey (1934/1958) believed that successful participation in the arts epitomized a very special type of experience –what he called an experience. Like a drama, an experience is an event that has its own completeness, is easily remembered, and is readily differentiated from other events and experiences”. Traducción propia.

A finales del siglo XIX, momento en que se consideraba que algunas de las ideas de Dewey habían tocado el centro del sistema educativo, el Gobierno realizó una evaluación general del estado de la educación en el país y los resultados mostraron una inferioridad frente a otros países potencia en ese momento como Suiza y Holanda (Martin, 2003). Martin interpreta dicha inferioridad como coherente con sus resultados, pues lo evaluado implicaba una noción de conocimiento que la propuesta pedagógica deweyiana criticaba, a saber: la acumulación de información inservible y sin contexto, la no aplicación de este y la prevalencia de la memoria sobre otras habilidades del pensamiento como la reflexión y la argumentación, entre otros aspectos (pero no evaluaba de manera consistente las ideas de Dewey que lograron llegar a la práctica).

Después de dicha evaluación, las ideas de Dewey cayeron en una especie de desprestigio en el campo escolar aplicado y administrativo, pero no en el campo filosófico y de formación de formadores, aunque la evaluación no incluía dichas apropiaciones y, por lo tanto, no estaba habilitada para evidenciar sus efectos. “Por otro lado, el informe asociaba la crisis en los niveles de rendimiento educativo de los estadounidenses con la decadencia moral y cultural, la cual era resultado de las reformas promovidas por la educación progresista. Ello dio lugar a un ataque contra este movimiento y los postulados derivados de la filosofía de la educación de Dewey” (G. Ruiz, 2013, p. 18).

Quienes continuaron con la aplicación de sus ideas “se focalizaban en la construcción del significado del individuo más que en las derivaciones sociales del conocimiento, como era el planteamiento de Dewey” (G. Ruiz, 2013, p. 13).

Los textos que hablan de la influencia de Dewey en la pedagogía contemporánea exponen una variedad de hechos que se presentarán aquí en tres grupos. Uno está relacionado con la posibilidad de rastrear sus ideas en diversidad de pedagogos contemporáneos, otro con los comentarios sobre sus viajes y, finalmente, mediante las muestras de admiración por parte de la academia en general.

Rastrear todos estos autores y textos excede el alcance de este estudio, pero se hablará de los pedagogos posteriores a él en los que la literatura revisada reconoce una conexión; tales autores son “norteamericanos y europeos de reconocido prestigio: Childs y Piaget” (López, 2003, p. 2), también “Kerchensteiner —escuela del trabajo—, Cleporede —pedagogía

funcional—, Cousinet —trabajo colectivo libre—, Ferriere —escuela activa—, Decroly —centros de interés—, Kilpatrick —método de proyectos—” (Bustamante Vélez & Córdoba Serna, 1985, p. 8). De igual forma, hay influencias en generaciones posteriores, pues alumnos y seguidores de quienes acabamos de nombrar también han sido autores y practicantes reconocidos de sus ideas, como Donald Schön, profesor en el Massachusetts Institute of Technology (MIT), quien devolvió las ideas de Dewey a la psicología; el teórico de la educación estadounidense David Kolb, quien habla del aprendizaje experiencial y diferencia cuatro tipos de este; o, ya en el contexto colombiano, el profesor Diego Antonio Pineda, reconocido por la corriente de filosofía para niños creada inicialmente por Matthew Lipman, teórico estadounidense que fue alumno de Dewey (Olivera, 2018).

Una forma de abordar las consecuencias mundiales de la filosofía de Dewey es hacer referencia a sus viajes. Viajó por Europa, tuvo una amplia recepción en Italia (Fermoso, 1991) y pasó un período considerable en Oriente (vivió en China aproximadamente dos años y desde allí divulgó sus ideas); también estuvo en Japón y más adelante en Rusia:

En Turquía, México y Rusia [las ideas de Dewey] sirvieron como una herramienta de modernización de la sociedad, aunque no fue fácil superar la cultura teocrática turca y sus costumbres familiares para implementar ideas democráticas. En México, con una economía de capitalismo dependiente dificultaron la implementación de la teoría educativa deweyana en el país. Rusia significó un instrumento funcional para resolver tareas políticas del nuevo régimen revolucionario. Para Japón, que tiene un fuerte mecanismo de conservación de tradiciones, el concepto democrático de Dewey era una tecnología de Occidente que luchó con la moralidad de Oriente (Rogacheva, 2016, p. 2)¹⁰⁷.

¹⁰⁷ En el original: “For Turkey, Mexico and Russia it served as the tool for modernization of society though it was not easy in Turkey to overcome theocratic culture and specific family structure of the country in implementing democratic ideas into practice. In Mexico with dependent capitalism in economy and lack of resources as blocking factors the implementation of Deweyan educational theory and practice was not easy too. In Russia it also was grasped sometimes very functionally and served as an instrument of solving political tasks of a new revolutionary regime. For Japan that has a strong mechanism for keeping cultural traditions Dewey’s democratic concept was a sign of western technology that had to struggle with eastern morality”. Traducción propia.

La admiración de la academia por Dewey, en distintos países del mundo, se manifiesta por medio de reconocimientos de diversos tipos y títulos honorarios como el que le otorgó la Sorbona en 1930, la Universidad de Beijing en 1920 y, en su propio país, la Universidad de Harvard en 1932 (Fesmire, 2014). En 1934, Dewey realizó los cursos de Terry en la Universidad de Yale, viajó a Sudáfrica con su hija Jane a participar en una conferencia sobre educación y dictó otra, no se especifica el lugar, donde advirtió que Hitler y el hitlerismo eran “la más grande amenaza a la paz del mundo hoy” (Fesmire, 2014, p.40). Esto muestra una actividad académica bastante dinámica que no solo abarca su producción escrita.

La apropiación pedagógica de Dewey en los países latinoamericanos se debe más a una curiosidad académica que a los intereses gubernamentales. Dewey visitó México como profesor invitado para hablar de los problemas de la educación y en la Universidad de Columbia tuvo un alumno argentino, Alejandro Jasclevich, quien, al volver a su país, tradujo al español muchas de sus obras. Por ello, se cree que Argentina fue uno de los países latinoamericanos más receptivos a las ideas de Dewey, junto con Brasil, donde Anisio Texeira (1900-1971), llamado “el Dewey brasileño” por sus ideas pedagógicas (Nubiola & Sierra, 2001), incentivó la lectura y apropiación del norteamericano.

Además del profesor argentino, “otro difusor de la Escuela Nueva en Latinoamérica fue el español Lorenzo Luzuriaga Medina (1889-1959)” (Arango, García & Jardilino, 2017, p. 11). Luzuriaga empezó el trabajo de traducción de obras pedagógicas —entre las que se encuentran las de Dewey— en 1916 en España, pero huyó de la dictadura franquista y se exilió en Argentina (Arango *et al.*, 2017). Allí desarrolló “una línea de publicaciones en educación de las que podemos destacar la *Historia de la educación y de la pedagogía*, texto clásico en las facultades de educación en Latinoamérica y en Colombia (Arango *et al.*, 2017).

1.6. Límites y críticas al pensamiento pedagógico deweyano

Las críticas al pensamiento pedagógico deweyano van de las directas (a sus posturas educativas) a las indirectas; desde las críticas que se le hacen a lo educativo hasta las que se le hacen, en lo filosófico, al movimiento pragmatista norteamericano y a la contribución de Dewey al mismo. A continuación, se enunciarán —sin criticarlas ni solucionarlas—, solo

mencionando su origen y sus autores para tenerlos en cuenta durante la lectura y, de manera posterior, si es el caso, poderlas abordar.

John Quay encuentra, como falencia, “una confusión en filosofía y en educación que es el tallo de desacuerdos sobre las prioridades relacionadas a los objetivos de la educación, desacuerdos que resultan en una falta de unidad en el currículo y en el esfuerzo en conjunto” (Yosef-Hassidim, 2015, p.1)¹⁰⁸ y critica que los principios de la pedagogía de Dewey no logren que quienes la apropian en su práctica se pongan de acuerdo en su realización, por lo cual no es posible evaluar el efecto que tienen.

Con relación a la concepción de educación para el mercado laboral de Dewey, los autores le critican que “las diferentes propuestas educativas son vistas como una labor correctiva de los males sociales, al igual que la intervención del estado en su papel regulador de la actividad económica” (González Monteagudo, 2001, p. 19). A esto se suma la divergencia que Gintis y Bowels encuentran sin solución en la propuesta de educación deweyana. Piensan que en ella se “contraponen la realidad alienante de la división jerárquica del trabajo a la propuesta deweyana de la actividad escolar centrada en el niño y el juego” (González Monteagudo, 2001, p. 19). No profundizaremos más en esto, ya que parece inconcluyente, dado que Dewey cuestiona fuertemente las jerarquías y propende (aunque utópicamente, lo que constituye una característica del pensamiento del siglo XX), por el cambio social a través de la educación.

Tales son las críticas directas. Ahora veremos aquellas que cuestionan su movimiento filosófico y sus efectos en la propuesta pedagógica o educativa. Se le critica a Dewey una subjetivación de la razón que su propuesta no logra solucionar. Según Horkheimer, el pragmatismo

[...] mantiene que una idea, concepto o teoría no son más que un esquema o un plan para la acción y que, en consecuencia, la verdad no es sino el éxito de la idea [...], [lo que] supone una visión cientificista de la filosofía, la sustitución de la lógica de la verdad por la lógica de la probabilidad, la primacía de la predicción y del control

¹⁰⁸ Traducción del inglés: “a confusion in philosophy and in education that stems for disagreements about priorities regarding educational goals, disagreements that result in a lack of unity in the curriculum and in the educational endeavor as a whole”. Traducción propia.

y, en definitiva, una forma de pensar que forma pareja con el industrialismo moderno y la cultura mercantil (citado por González Monteagudo, 2001, p. 18).

Por otro lado, al aparecer en el neopragmatismo posturas más radicalmente subjetivistas, se dice que “Dewey ostenta un universalismo mucho menos marcado que el de Habermas o Apel. Quizá debamos situar a Dewey, para ser exactos, en un término medio entre el universalismo de Habermas y el relativismo extremo de Rorty” (Festenstein citado por Gómez, 2011, p. 3).

A la crítica al subjetivismo se suma la crítica de Wells, quien hace una lectura ideológica — desde el marxismo ortodoxo— de la obra de Dewey *School and Society* (1899). Wells aduce que la educación que significa un despliegue de los instintos naturales y los impulsos del niño perpetúa el ideal burgués de educación (González Monteagudo, 2001). Los biógrafos de Dewey mencionan diversas conferencias proferidas por él en contra del marxismo (Martin, 2003); habría que mirar con profundidad el asunto, pero esto efectivamente evidencia que su pretensión de universalidad de los objetivos de la educación no se compartía.

Por otro lado, a Dewey se le critican sus semejanzas con la teoría de la acción comunicativa, la cual, para ser aplicada a la acción educativa, les parece a los autores superficial e imposible: “La ciencia deweyana, cual método para la vida social, se funda sobre una racionalidad comunicativa [...], lo más incluyente posible de la diversidad existente, en la que los actores participantes se encuentren en la menor asimetría posible de capitales (Bourdieu)” (Seoane citado por Gómez, 2011, p. 3). Los biógrafos no hablan directamente de una lectura de Habermas por parte de Dewey, pero se sabe que aquel fue profesor durante muchos años en el mismo país.

Quéré le cuestiona a Dewey cierta “idolatría del método científico” y precisa que “su método no sería suficiente para dilucidar las variedades de la comprensión/explicación [...] y de los complejos problemas de la práctica”. Quéré considera que en la propuesta de Dewey se trata de sustituir la ciencia por “la inteligencia práctica de la phronesis” (2015, p. 4)¹⁰⁹. Por último,

¹⁰⁹ Traducción del francés: “la méthode de l’enquête, théorisée par Dewey, ne serait pas suffisante pour élucider les variétés de la compréhension et de l’interprétation, et pour nous guider dans la clarification des questions

a Dewey se le critica haber conservado elementos fuertes de la epistemología moderna, “lo que es criticado por Rorty y otros como ‘metafísica’” (Harris citado por Gómez, 2011, p. 2). Lo anterior, pues, fue una recopilación, un rastreo de posibilidades de lectura y visiones de distintos autores sobre la obra de Dewey. Advertirá el lector que un criterio de selección de las citas tenía que ver con la argumentación y el hilo narrativo, que demuestra las autoridades del tema, pero también se incluyeron otras que hicieron eco con algunas ideas hermenéuticas que se integran a esta investigación.

Este aparte es indispensable para acercarse a lo experimentado. Se hace énfasis en la noción de experiencia, por ser una noción central en el pensamiento de Dewey y, por esta misma razón, se elige entre sus conceptos para el experimento que este ejercicio significa.

1.7. Recepción de Dewey como pedagogo en Colombia

Para acotar las reflexiones existentes sobre las formas y el grado de apropiación de Dewey en Colombia, se recopila un corpus de textos conformado por búsquedas sistemáticas en cuatro direcciones. Empecé revisando títulos y referencias de las revistas de educación adscritas a las universidades con facultad de educación que nombraré más adelante, después hice un proceso de cruce de referencias bibliográficas y busqué los textos citados que no encontré en la primera búsqueda. Luego hice una búsqueda en bases de datos indexadas por palabras clave y citación a Dewey y, finalmente, busqué autores y textos inscritos en Colciencias sobre el pedagogo en cuestión. De estas búsquedas resulta un corpus de aproximadamente 170 documentos entre libros, capítulos de libros, artículos y proyectos de grado (desde pregrado hasta posgrado). En el corpus se encuentra información desde principios del siglo XX hasta la actualidad, aunque solo se encontró una publicación que se refería directamente al proceso de apropiación del autor en Colombia hasta 1990, y otro incluía las influencias de Dewey en la conformación disciplinar de las ciencias de la educación en Colombia.

complexes de la praxis. Cette méthode ne peut pas se substituer à l'intelligence pratique qu'est la phronesis”.

Traducción propia.

En esta parte del texto describiré la apropiación que se ha hecho de Dewey desde los temas y las disciplinas en los que se cita su pensamiento, los espacios en los que ha encontrado aplicación a realidades educativas palpables y, finalmente, paralelo a su tiempo de vida, veremos las dinámicas políticas colombianas que tuvieron efecto de filtro en la apropiación de Dewey desde 1900 hasta la Constitución de 1991, que es la fecha a la que llegan los estudios de su apropiación rastreados. Aquí también se integran lo que se considera aporte intermitentemente de Dewey en la construcción de políticas educativas del país (más contundentemente, en las instituciones encargadas de la formación de maestros) y la tendencia, marcada en los años noventa e incluso hoy (Herrera-González, 2010), a entender el rol investigativo de los maestros.

En las siguientes revistas colombianas de educación se extraen los grandes temas en los cuales se identifica un interés de lectura y apropiación de la obra de Dewey. Estas publicaciones pudieron rastrearse desde mediados de los años ochenta hasta la actualidad, aunque se sabe que existen otras previas, pero son físicas y revisarlas significaría un trabajo de archivo que excede los alcances de este trabajo. Por esta razón, se integran fuentes secundarias que ya han adelantado parte de ese trabajo (al menos hasta 1960) y son: la revista *Actualidades Pedagógicas*, adscrita a la Universidad de la Salle, la editorial de la Universidad Cooperativa, la editorial del Magisterio, la Universidad San Buenaventura; las revistas adscritas a la Universidad Pedagógica Nacional, cuyos títulos incluyen *Pensamiento, palabra y obra*, *Revista Colombiana de Educación*, *Pedagogía y Saberes* y *Praxis & Saber*, entre otras; la editorial de la Universidad del Valle en Cali; las revistas adscritas a la Universidad Distrital, entre las que están *Cultura saber y poder en Colombia: diálogos entre estudios culturales y pedagogías críticas*; de la Universidad la Gran Colombia está la revista *Entramados: educación y sociedad*; en la Universidad Tecnológica de Pereira está la revista *Miradas*; publicaciones de la Editorial Pontificia Universidad Javeriana; en la Universidad de Antioquia se encuentran revistas como *Historia de la Educación Colombiana* y *Revista de Pedagogía*; la editorial de la Universidad de Caldas; en la Universidad de la Sabana está la publicación *Educación y educadores* y, finalmente, en la Universidad Santo Tomás está la revista *Vestigium*. Como se ve, la selección abarca un rango nacional y por ello hablaremos de los intereses que Colombia ha encontrado en la pedagogía de Dewey.

¿Cuáles son los asuntos educativos o los temas en los que, desde la reflexión colombiana, se hace referencia al pedagogo en cuestión? Dewey es un referente común para reflexionar sobre el rol del maestro y sobre la forma de nombrarlo (profesor, maestro, docente o tutor), tanto en niveles educativos medios como superiores (Reina, 2002; Montes Joya, 2016; Pallarès Piquer & Muñoz Escalada, 2017; J. A. Ruiz, 2018). Dewey también es un referente para los procesos de formación de formadores en general y en diversas disciplinas —por ejemplo, la de profesores de actuación (Montes Joya, 2016)—. Es común también referirse a su obra para reflexionar sobre la formación infantil y juvenil en temas democráticos, morales y de relacionamiento social (Pineda, 1991, 2017; Reina, 2002; Ochoa, 2010; Obregón, 2013; Pallarès Piquer & Muñoz Escalada, 2017; J. A. Ruiz, 2018). En este aspecto, se reflexiona sobre la disyuntiva del aprendizaje de la moral y la democracia como un contenido basado en textos y con un propósito abstracto y memorístico, o en la escuela como espacio esencial para que se observe la misma interacción entre los agentes que la componen (el contenido no estaría en un texto, sino en la experiencia misma del convivir; es decir, se entiende la escuela como una “pequeña” sociedad en la que existen tensiones y libertades, en la que se ejercita el ser social como ser individual reflexivo. Un lugar donde deben tomarse decisiones democráticamente para incentivar experiencias de este tipo en los pequeños y sembrar semillas para un comportamiento democrático en el adulto —con las particularidades de la idea deweyana de democracia que ya explicamos—).

A lo anterior, que remite a aspectos generales de la educación, sumaremos otros cuatro temas que son más específicos y han sido de interés en Colombia. El primero se refiere a la relación entre el ejercicio de la ciencia y su aprendizaje, cómo y en qué sentido se puede hablar de un criterio de verdad y validez en el proceso de construcción del conocimiento en las ciencias para encontrar una forma activa en otro proceso de construcción de conocimiento que es el que se genera en un estudiante que la está aprendiendo (Ramos, 2002). El segundo es la relación del conocimiento y el juego, y su interacción en la experiencia de aprendizaje (Ramos Becerra, 2017), así como la idea de juego que tienen el maestro y el alumno (se cuestiona el sentido que se le da al juego en la escuela, donde este se disocia de la experiencia de aprendizaje y se destina a la recreación y la dispersión). También hay un interés por entender el rol del juego para la creación de experiencias en el sentido deweyano, donde se

relaciona intrínsecamente la experiencia con el aprendizaje, es decir, la creación de conocimiento desde y para lo social, lo emotivo y lo cognitivo. Esta propuesta deweyiana está en contraposición a las corrientes educativas que reducen el aprendizaje al ejercicio de la memoria. El tercer tema gira alrededor de la pregunta como eje de la experiencia educativa, pero no de las preguntas que hace el profesor para saber si los estudiantes recuerdan una información que les fue transmitida, sino del ejercicio de preguntar a aquello que se desea comprender para construir aproximaciones de solución; para Dewey, esta es la forma de la comprensión (Franco & María, 2010). Sobre este tema se cuestiona la capacidad que tiene el docente de preguntarse y preguntar para construir conocimiento y alcanzar, en principio, que los alumnos tengan un referente de dicho ejercicio. El cuarto tema tiene que ver con la enseñanza de las artes como la danza, la música y las artes plásticas, aunque la reflexión estético-educativa deweyiana no se quede solo allí, sino que apunta al rol de la experiencia estética en el proceso de educación. Este rol se explora en los textos colombianos, sobre todo, conceptualmente, lo que muestra una especie de reporte de lectura reflexivo de los planteamientos directos de Dewey sobre la experiencia estética como subclasificación de la experiencia (Ramos, 2002; Oviedo, 2009). Según Dewey, en el proceso educativo debe estar presente la experiencia estética, pues esta hace parte del estímulo para conocer, para solucionar un problema. Está presente siempre que hay una relación de gusto o disgusto tanto con la materialidad del conocimiento como con una experiencia parecida a la espiritualidad que, detonada por la comprensión o por la adquisición de habilidades de solución de una situación, genera juicio crítico, actitud reflexiva y también satisfacción.

Hay un tema más, que muestro de manera aislada a los anteriores, pues no se trata del rol de un elemento o concepto deweyano en el proceso educativo, sino que tiene que ver con los intereses interdisciplinarios entre la filosofía y la pedagogía para la reflexión de aquello que educar puede ser, debe ser y sus efectos en la sociedad. Hay un interés intersticial entre las reflexiones sobre el ser del hombre y las de lo que significa educarlo; la lectura y los estudios de Dewey, entonces, no solo están presentes para modelar proyectos pedagógicos, sino que se plantean en la reflexión misma de la educación. Esto no es extraño en sí mismo; lo que sí lo es, aunque solo lo sea de manera superficial, es que un autor del que se dice que pertenece a la corriente filosófica del pragmatismo americano —en ello parece haber consenso— se

pueda relacionar con otra corriente, además muy distinta, como lo es la fenomenología. Pragmatismo y fenomenología parecen distantes, incluso polares, pero esta relación se ha estudiado para la educación desde la noción de experiencia de Dewey, lo que funciona como nodo conector. Desde esta noción y desde la mirada de dicha corriente filosófica, “se pretende un giro fenomenológico de la educación al voltear la mirada de lo natural de este fenómeno a la consciencia de él mismo” (Jiménez & Vázquez, 2017, p.4). Un autor se debate entre las referencias a Husserl y Dewey para “reflexionar en torno a lo que puede llamarse experiencia educativa, a partir de cierto temperamento fenomenológico” (p. 4). Es preciso aclarar que la referencia de la educación a la filosofía no es nueva, pero al relacionar ambas por medio de dicho concepto se muestra la posibilidad de interrelacionar otras corrientes filosóficas, aunque Dewey ya se haya catalogado en una corriente particular y esto es importante, dada la intención de este estudio de relacionar el pensamiento pedagógico deweyano con la hermenéutica moderna.

Aunque ya hablamos de relaciones conceptuales, también existen evidencias de reflexión en torno a la aplicación de ideas deweyanas en asuntos específicos de la educación en Colombia, como veremos a continuación. Inicio presentando casos específicos en los que se evidencia una influencia en seis instituciones específicas (INEM, Amiguitos del arte, Universidad Pedagógica Nacional, Liceo John Dewey y Colegio Fontán) y en un modelo educativo que toma el mismo nombre de su base, la corriente pedagógica de la “escuela nueva”, diseñado en Colombia y aplicado a nivel nacional con la intención de mejorar la educación en los municipios y las localidades que están catalogadas como población rural. En 1985, dos profesores hicieron su tesis de maestría sobre las llamadas escuelas comprensivas, una de las maneras en las que se nombra la experiencia educativa deweyana aplicada. Además de contextualizar el pensamiento del autor, hicieron un análisis de la institución educativa INEM José Félix de Retrepo de la ciudad de Medellín, con relación a los planteamientos de las escuelas comprensivas que dicen, en principio, tener el mismo objetivo: “responder a las necesidades más sentidas de la población en materia de educación, empleo, ingresos, y status social” (Bustamante Vélez & Córdoba Serna, 1985, p. 6). Sin embargo, en la educación en cuestión no se evidenciaba una filosofía educativa clara ni un reconocimiento de los planteamientos deweyanos que se alineaban conceptualmente. Los

autores concluyeron que podía pensarse que el INEM “toma de las escuelas comprensivas sus principios y finalidades, el espíritu de sus planes de estudio, la nomenclatura, los ciclos de estudio, las materias del plan de estudio, los Departamentos académicos, el Servicio de Consejería Escolar, la Orientación Vocacional; en general, su estructura curricular es muy similar” (Bustamante Vélez & Córdoba Serna, 1985, p. 38), pero que en la institución no se conocían las ideas en las que todo ello se fundamentaba.

Este texto nos muestra una apropiación crítica tanto de las maneras de la práctica educativa en la institución como de las lecturas que hicieron del autor. Nos muestra a unos formadores conscientes de la realidad de la ciudad y del rol de esa institución educativa en ella, y también evidencia las dificultades de ciertas ideas para ser escuchadas, llevadas a la práctica en un contexto político y cultural. Podemos decir, entonces, que la aplicación que muestra está en el experimento mental, en la posibilidad de la imaginación de los educadores que la proponen, pero es efectiva, se realizó en texto, en preguntas, posiblemente en experiencias educativas posteriores de estos educadores.

Hay una aplicación diferente en Amiguitos del arte, una institución de formación musical, y en general artística, que ha desarrollado un modelo pedagógico en el que se busca encontrar una relación teórica con Dewey. Me refiero a un trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Música en la Universidad Pedagógica Nacional, y que trata de sistematizar experiencias en la institución nombrada a partir de conceptos como “educación artística”, “educación musical” y “escuela activa” de Dewey (Cásseres & María, 2014). Aquí vemos una aplicación relativamente reciente en el nivel de pregrado que hace una especie de trabajo de traducción de la experiencia al lenguaje teórico deweyano. Se trae a colación porque aporta información de los contextos formativos en los que se estudia al autor en cuestión.

Otra aplicación se evidencia en una tesis de la Maestría en Docencia de la Universidad de la Salle, relacionada con el Colegio Fontán, un colegio de Medellín que tiene un modelo pedagógico de aprendizaje basado en proyectos, derivado de la pedagogía de Dewey propuesta por su estudiante William Kilpatrick, quien probablemente lo conoció cuando daba clases en la Universidad de Columbia. La tesis rastrea las raíces (nacionales e internacionales) de la pedagogía que se aplica en dicha institución y cómo fue migrando al

“proyecto de aula” (como se denomina actualmente). Los profesores dicen que esta investigación es pertinente, pues en

[...] el contexto de la realidad educativa colombiana se evidencia la necesidad de innovar y crear ambientes, espacios, técnicas y estrategias para una mejor enseñanza, que le incumbe a toda la comunidad educativa de un país como el nuestro, donde se busca que docentes y estudiantes se alejen cada día más de la exclusiva repetición, recepción y pasividad, además de poca participación de parte del estudiante en su proceso de enseñanza y aprendizaje (Martínez, Vásquez, Manaced, Hernández & Roso, 2008, p. 10).

Aquí vemos también una relación distinta de la aplicación de los conceptos deweyanos, pues hay un interés por profundizar en los fundamentos que se identifican como fundacionales de las prácticas educativas actuales para innovar en el contexto educativo, identificando esto como una necesidad.

Una forma más de aplicación aparece de nuevo en una tesis de la Maestría en Teorías Modernas de la Educación en la Universidad del Valle. En el texto se explicita la obra pedagógica deweyana y sus conceptos centrales, y se comenta que dicho estudio inspiró a los autores a crear una nueva institución educativa llamada Liceo John Dewey, que queda en Pereira (Zuluaga Garcés, Molina Osorio, Velásquez Acevedo & Osorio Vega, 1994). En la tesis se integran los siguientes textos de Dewey: *La ciencia de la educación* (1941), *Democracia y educación* (1916), *Las escuelas del mañana* (1915), *El niño y el programa escolar* (1902) y *Escuela y sociedad* (1900).

Una de las aplicaciones ineludibles de la obra de Dewey y que tiene un rol importante en la historia de las pedagogías alternativas y secularizantes en Colombia se dio con la fundación del Gimnasio Moderno de Bogotá (Sáenz, 2005; Zuluaga, 2006; Ospina Cruz *et al.*, 2011) en 1914 por parte de Agustín Nieto Caballero. El colegio se estableció con el propósito de “enaltecer al individuo, prepararlo para la vida, enseñarlo a pensar en uso de la libertad, la autonomía y la creatividad” (Nieto-Caballero, 1979, p.11). En esta declaración se pueden leer las influencias directas de la pedagogía activa. Esta aplicación se ampliará un poco más al final de esta parte, cuando se tratarán las dinámicas políticas y los hechos históricos condicionadores de la recepción de las teorías pedagógicas en el país.

La última evidencia de tipo institucional que encontré se publicó en 2017. Se trata de un artículo publicado en la *Revista historia de la educación latinoamericana* por parte de los integrantes del grupo de investigación HISULA, de la Universidad Pedagógica Nacional. En él, los autores describen cómo el modelo pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional es humanista crítico (migró de un humanismo cristiano católico, dado su antecedente directo en la Escuela Normal Superior en Colombia) (Arango *et al.*, 2017). El modelo humanista crítico consta de una triada “equilibrada en la cual se llega desde el educador y el educando al centro focal del acto del conocimiento, esto bajo el principio de la dialogicidad y mediado por la responsabilidad social, la pedagogía emancipatoria y la felicidad del ser humano en la construcción de la paz de Colombia” (Arango *et al.*, 2017, p. 2). El artículo concluye con la descripción de cómo el departamento está conformado por líneas de especialización que soportan el nuevo modelo. Dewey entra en la ecuación al ser citado constantemente por personas encargadas de organizar los diseños curriculares en otros espacios de formación de formadores en países como Alemania y Francia, entre otros. Con relación a la influencia de Dewey en el modelo pedagógico de la universidad, el autor es citado varias veces de manera indirecta y, como es usual, también se encuentra presente en el movimiento de “escuela nueva” y los aportes de la psicología y la sociología del niño. No hay una referencia directa ni se citan sus textos, porque quienes se basaron en él son quienes están citados de manera directa; sin embargo, se incluye este texto porque su influencia es contundente en la reiteración de la citación y porque explica las maneras en que empezó a hablarse de ciencias de la educación en el mundo y en Colombia, con un efecto directo en la universidad.

Por último, es necesario hablar de la experiencia de educación rural promovida por el Estado y asesorada por la academia educativa en Colombia, que toma el nombre de “escuela nueva”, aplicación basada en la corriente que tiene el mismo nombre y de la que Dewey es uno de sus pensadores. En Colombia, esta escuela nueva se lleva a cabo en la ruralidad, dada la situación de alejamiento de los grandes centros urbanos y las dificultades que esto conlleva. En los artículos publicados a este respecto, se encuentran falencias en su aplicación desde los preceptos teóricos, pero también en la materialización; al buscar pupitres, cuadernos y materiales para llevar a cabo la propuesta, se tuvieron los mismos obstáculos que describió Dewey en su momento: “Tuvimos una gran dificultad en encontrar lo que necesitábamos y,

finalmente, un comerciante más inteligente que el resto nos hizo esta observación: ‘Me temo que no tenemos lo que desean. Ustedes quieren algo donde los niños puedan trabajar, todo lo que tenemos es para escuchar’. Esta es la historia de la educación tradicional” (Ochoa, 2010, p. 12). La experiencia se diseñó a partir de once principios: el afecto, la experiencia natural del niño, el diseño del medio ambiente como entorno de aprendizaje, el desarrollo progresivo, la actividad como unidad formativa, el buen maestro como ejemplo, la individualización, el antiautoritarismo y el cogobierno, la actividad grupal y la lúdica (Ochoa, 2010). En el nombre de los principios se reconoce la influencia deweyiana, pero también algunas de sus contradicciones cuando en un aparte los autores afirman lo siguiente: “No obstante, si el maestro como protagonista central de la enseñanza no identifica tales principios pedagógicos, no los comprende bien, o los asimila a los viejos criterios de la pedagogía tradicional, se corre el riesgo de que el proceso real de la enseñanza se desenvuelva a la antigua” (Ochoa, 2010, p. 11). Dewey está de acuerdo con que el maestro es muy importante para que suceda el proceso educativo, pero el protagonista del mismo no es el maestro, no puede serlo porque entra en contradicción con los once principios que describen la educación de la escuela nueva en Colombia. Esta, sin embargo, es una experiencia importante, porque se desarrolla en diversidad de contextos alrededor del país, tiene una estrecha relación con el pensamiento educativo académico y también con el mismo Estado, y, además, es objeto de estudio para los planteamientos de la escuela del siglo XXI que necesita responder a condiciones cambiantes e inciertas (Schieffelbein, Godoy, Aranda, Cordero & Corco, 1996).

En los mismos textos se evidencian tensiones, formas de lectura, apropiación y aplicación de las teorías deweyanas a nivel nacional y también, puntualmente, en instituciones educativas que están activas, experimentando, trayendo a este contexto colombiano el discurso educativo del autor norteamericano.

Hasta aquí la descripción de los temas que han interesado a los estudiosos de la educación en Colombia y también las aplicaciones directas, indirectas, conceptuales y prácticas que se evidencian en trabajos de grado y en artículos publicados del corpus seleccionado. Ahora veremos las dinámicas políticas que tuvieron efecto de filtro en la apropiación de Dewey en Colombia hasta la Constitución de 1991 a partir de dos estudios, uno centrado en el mismo Dewey y otro en la conformación de las ciencias de la educación en Colombia.

La apropiación de las ideas de Dewey en Colombia fue estudiada en un capítulo del libro *Inventing the Modern Self and John Dewey*, dedicado a visitar las ideas de Dewey en la contemporaneidad. En él, el profesor de la Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá) Javier Sáenz expone la visión pedagógica del país con relación a diversos eventos políticos y dice: “en la primera mitad del siglo pasado la pedagogía era vista en el país como una práctica privilegiada para lograr los fines morales, políticos y económicos deseados para la nación, propuestos por intelectuales y actores políticos con distintas agendas educativas y versiones de modernidad” (Sáenz, 2005, p.1)¹¹⁰. Esta visión impuso en lo educativo un campo de batalla importante. Entre los reformistas de la educación en los primeros cincuenta años del siglo XX se decía que “aquello que los profesores sean, será lo que la nación es”. Allí vemos el rol central que ya tenía la educación en el proceso de consolidación democrática del país.

En este contexto, “la bienvenida tenue de Dewey como invitado extranjero ha ido mano a mano con breves períodos de consolidación de las prácticas democráticas del país y ha sido más decisiva cuando la fe en la democracia se ha intensificado” (Sáenz, 2005, p. 1)¹¹¹. Dice el profesor Sáenz que para poder hablar de la apropiación que se dio en Colombia de las ideas de Dewey hay que recordar que en los primeros cincuenta años del siglo XX se daban continuos enfrentamientos entre el Estado y la Iglesia, así como entre esta y los intelectuales “modernistas”; y era evidente, además, la polarización entre liberales y conservadores agudizada después de la Guerra de los Mil Días que terminó a inicios de siglo.

Hasta mediados de 1930, el discurso hegemónico de la “modernidad” en Colombia produjo tres filtros de apropiación, es decir, tres fenómenos que influenciaron directamente la distribución de las ideas deweyianas en el país: primero, una profunda desconfianza sobre lo

¹¹⁰ En el original: “In the first half of the last century, pedagogy was viewed in the country as the privileged practice for the attainment of the desired moral, political, and economic ends of the nation by intellectuals and political actors with different educational agendas and versions of modernity”. Traducción propia.

¹¹¹ En el original: “Dewey’s tenuous welcome as a foreign guest, have gone hand in hand with brief periods of consolidation of democratic practices in the country, and have been more decisive when faith in democracy has been intensified”. Traducción propia.

que Sáenz llama, en sincronía con el lenguaje del momento, las “masas pobres” que necesitaban normalización y regeneración y que además atentaban contra la idea de raza patente en la época. Segundo, más desconfianza, pero esta vez hacia dimensiones humanas como la imaginación y las emociones, que debían controlarse, pues iban en contra de los valores morales, el orden social y el progreso económico. Tercero y último, un filtro de censura eclesiástica del pensamiento deweyano, porque, entre otros asuntos, este rechazaba explícitamente las dualidades en las ideas morales.

Según Sáenz, en la Colombia de inicios de siglo XX podían distinguirse dos formas de entender la modernidad que influenciaron directamente la forma de pensar la educación. Una estaba basada en actividades civilizatorias de los animales, a la vez que se incrementaba la fuerza de trabajo y se conservaban las jerarquías sociales (que en ese momento se entendían como un orden de las leyes naturales). La otra era a través de procesos de secularización de la población, con la apropiación de los ideales, las prácticas y los arreglos institucionales de una democracia igualitaria. Ambas posiciones se expresaban en segmentos distintos de la población y en los partidos políticos existentes en el momento.

Sáenz resalta la influencia de la reforma educativa de Boyacá, que en 1920 se basó en la idea de la escuela defensiva, característica de las propuestas del médico y pedagogo Ovide Decroly (1871-1932). Este también es considerado como uno de los precursores de la escuela activa, como Dewey, pero desde el continente europeo (Gadotti, 2002). Decroly le aporta a la pedagogía conceptos como los de “centros de interés para producir aprendizaje”, aunque sus ideas son radicalmente diferentes a las deweyanas.

Los intereses expresados en el discurso hegemónico colombiano sobre la educación parecían alinearse mejor con las ideas de Decroly, ya que en ese contexto la escuela debía tener un propósito civilizador. Según las versiones de modernidad referenciadas por el profesor Sáenz, podemos entender por qué había una empatía total hacia la pedagogía propuesta por Decroly, principalmente por el partido que en ese momento tenía el poder en el país: el Conservador.

Es preciso recordar que en Colombia hubo un periodo intermitente de gobiernos conservadores y liberales que se dio desde el final de la Guerra de los Mil Días (1899-1902) hasta el inicio de la coalición del Frente Nacional (1958-1974). En ese periodo, los distintos

frentes políticos intentaron “reformular” lo que el Gobierno anterior había intentado desarrollar (como las políticas educativas). Sáenz menciona cinco momentos que permiten observar la relación entre una relativa visibilidad, lectura y aplicación de las ideas deweyanas en Colombia y la situación política del país:

2. En 1914 se fundó el Gimnasio Moderno, una de las primeras apropiaciones de Dewey en Latinoamérica. Es un colegio privado, con la vocación de educar a las élites del país y fue fundado por Agustín Nieto Caballero, quien estuvo en contacto directo con las ideas de la pedagogía activa, incluyendo las de Dewey.
3. La realización de debates educativos con intenciones reformistas promovidos por intelectuales “modernos” como Agustín Nieto Caballero y Jiménez López, en los que empieza a formarse lo que se conoce como “movimiento reformista pedagógico”. Sin embargo, tales debates fueron invisibilizados por la oposición reformista conservadora, dado el clima político del momento.
4. Entre 1935 y 1940, el Partido Liberal llegó al poder y realizó varias reformas a la educación con influencias claras de Dewey, no solo en términos educativos, sino también sociales y desde su idea de democracia. “Los resultados fueron poco satisfactorios, debido a la falta de preparación pedagógica de los profesores y, en especial, a la carencia de recursos materiales” (Zuluaga, 2006, p. 53).
5. Finalizando los años cuarenta, los conservadores inician una contrarreforma educativa que “atacó y efectivamente borró de la memoria pública cualquier vestigio de la pedagogía deweyana” (Sáenz, 2005, p. 5)¹¹².
6. En 1990, la Asamblea Constituyente elaboró la Constitución de 1991. Ya se daba un paso en la separación entre Estado e Iglesia y en la secularización de la población colombiana. Dewey, entonces, volvió a leerse.

¹¹² En el original: “the educational and pedagogical counter- reform initiated in the late 1940s under conservative governments that attacked and effectively erased from public memory any vestiges of Deweyan pedagogy”. Traducción propia.

Un texto que aparece publicado de forma digital y que cita a Dewey antes del quinto momento, en 1985, es un testimonio de las tensiones ya descritas. Se titula *El pensamiento pedagógico de Jhon Dewey y los INEM*. Es una tesis de posgrado en Educación en la Universidad de Antioquia, presentada en 1985, y tiene como objetivo “estudiar analítica y críticamente la política educativa de la enseñanza media diversificada, INEM, buscando sus connotaciones filosóficas y pedagógicas como también su vinculación estrecha con la obra de John Dewey” (Bustamante Vélez & Córdoba Serna, 1985, p. 5). El texto aclara que tiene el objetivo de estudiar críticamente a Dewey para “combatir por todos los medios ideológicos al pragmatismo y sus representantes” (p. 6). En el texto se indaga sobre el conocimiento que se tiene del pragmatismo norteamericano en diferentes instituciones educativas; frente a ello, “la mayoría de directivos, maestros y estudiantes expresaron su rechazo a la penetración ideológica y cultural norteamericana, pero sin precisarla, ni determinarla, ni confrontarla teóricamente” (p. 6).

Los autores infieren que la influencia de Dewey fue más fuerte en los momentos en que los movimientos políticos propendieron por poner la reflexión sobre la sociedad por encima de la acumulación de información, y el control biológico y moral de la población en la práctica educativa. Y aunque no lo dice, es posible deducir que la recepción de las ideas de Dewey fue más fuerte porque, aunque estas no tuvieran gran visibilidad ni efectos en las políticas públicas por los agentes que estaban en el poder en un momento dado, efectivamente estaban siendo leídas por agentes activos políticamente, quienes lograron influir, en unos momentos específicos, en el devenir de las políticas educativas en Colombia.

De esta manera, la pedagogía de Dewey, aunque no se impuso de manera paradigmática entre la sociedad, con personas como Lorenzo Luzuriaga Medina, Jorge Eliécer Gaitán, Agustín Nieto Caballero y Jiménez López, entre otros, emergió un cambio en la forma en que se entendía la educación en el país. Esto garantizó la lectura de Dewey hasta hoy, con su recepción en las instituciones de formación de maestros como las Escuelas Normales Superiores, evidencia encontrada por el profesor Sáenz en las tesis de grado de estos entre 1934 y 1946. En ese año el conservadurismo retomó el poder, acusó “al Partido Liberal de haber impuesto en la formación de los maestros de nuestro país una enseñanza marxista,

alejándolos del sentido apostólico de la enseñanza” (Zuluaga, 2006, p. 55) y reorientó las políticas públicas hacia la “recatolización” de la educación.

Finalmente, los hechos de la recepción de la pedagogía deweyiana y la forma como ha llegado a la práctica en Colombia es interpretada por el profesor Sáenz, quien concluye que en Colombia la recepción responde a su proceso de secularización que está en ciernes en comparación con el de Estados Unidos —que es el contexto inicial del discurso pedagógico en cuestión— y ello implica comprender lo educativo como un campo de batalla entre modernidad y tradición. Adicionalmente, existe una “visión reducida de la modernidad, fundada en concepciones biológicas y positivistas” (Sáenz, 2005, p. 7)¹¹³ y una aplicación inevitablemente matizada por lo que los reformistas ya concebían sobre la educación, que, en varios puntos, era radicalmente distinta a la propuesta deweyiana.

Podemos concluir, entonces, que en Colombia la apropiación de las teorías de John Dewey “significó una discontinuidad con las concepciones sociales de corte evolucionista y determinista, las cuales, como hemos dicho, sustentaron las reformas educativas de las primeras décadas del siglo XX en Colombia” (Zuluaga, 2006, p. 76). Ya han pasado dos décadas del siglo XXI y, aunque no se ha logrado encontrar un estudio que continúe la línea de análisis hasta hoy, se evidencia una gran influencia de Dewey en la concepción educativa del país. Esta es información suficiente para establecer una posibilidad de relectura de las posturas pedagógicas y filosóficas de Dewey para el ejercicio que este estudio se ha propuesto y que se explicó en el aparte 2.2.

¹¹³ En el original: “reductive vision of modernity, founded on biological and positivist conceptions”.

Traducción propia.

1.8. Reporte de lectura breve de las obras elegidas

1.8.1. Experience and Education (reporte de lectura de Experiencia y educación enfocado en la noción de “experiencia” en la pedagogía y filosofía deweyiana)

Si bien este libro es una compilación comprensiva de las propuestas educativas de Dewey y en él se ve la influencia que estas tienen para el desarrollo de la democracia, el libro parece que también resulta de una discusión atemporal con Robert Maynard Hutchins, presidente de la Universidad de Chicago, crítico constante de las propuestas educativas de Dewey y fundador de una propuesta educativa que privilegia un currículo de “los grandes libros” (Greene, 1998, p. 119). Esto puede dar una idea de la razón por la que en el libro hay una parcialización específica entre posturas de la educación que se nombran como “tradicionales” y “progresistas”, y que claramente son contendientes.

El prólogo comienza así: “es el trabajo de una teoría inteligente de la educación cerciorarse de las causas de los conflictos existentes y después, en vez de tomar un lado u otro, indicar un plan de operaciones que procedan de un nivel más profundo y más inclusivo que el representado por las ideas y las prácticas contendientes.” (Dewey, 1998, p. v.)¹¹⁴. A Dewey le interesa, entonces, que su lector identifique claramente las corrientes para que piense con más profundidad el problema educativo; Dewey usualmente enfatiza los errores de la corriente que llama “tradicional” y minimiza u omite los de la progresista, lo que genera dudas sobre la idea de lector que tenía Dewey en mente. En el mismo prólogo hay una pista sobre esos lectores, dirigiendo su propuesta a quienes “miran adelante a una nueva educación adaptada a la necesidad existente de un nuevo orden social” (Dewey, 1998, p. vi)¹¹⁵. Es como si Dewey les hiciera un llamado a quienes, como él, buscan el cambio del orden social. Esto tiene una connotación histórica puntual, ya que para el momento en el que se publicó la obra

¹¹⁴ Traducción propia “It is the business of an intelligent theory of education to ascertain the causes for the conflicts that exists and then, instead of taking one side or the other, to indicate a plan of operations proceeding from a level deeper and more inclusive than is represented by the practices and ideas of the contending parties”

¹¹⁵ En el original: “those who are looking ahead to a new education adapted to the existing need for a new social order”. Traducción propia.

Estados Unidos estaba “cerca del final de la gran depresión que ha expuesto tantas faltas e inequidades del sistema pecuniario” (Greene, 1998, p. 118)¹¹⁶.

El texto está compuesto por ocho capítulos que empiezan con el enfrentamiento de la postura tradicional y la que nombra progresista, haciendo énfasis en lo no progresista de esa postura, en un momento histórico en que el progreso significaba la finalidad de las acciones de la sociedad y que, por lo dicho anteriormente, estaba enfocada en estabilizar los efectos de una gran crisis financiera. En ese capítulo, pues, Dewey hace su crítica a la educación tradicional. En el segundo capítulo, explora la necesidad de una teoría de la experiencia, gran falencia de un sistema tradicional que provee experiencias que maleducan, es decir, “tiene el efecto de llamar la atención o distorsionar el crecimiento de más experiencia” (Dewey, 1998, p. 25)¹¹⁷. En esto último hay una resonancia con la hermenéutica y con un fragmento de los comentarios de Gadamer a la educación, pero veremos qué pasa con esto más adelante en la experimentación. En el tercer capítulo, Dewey define los criterios de la experiencia como una serie de principios y advierte que sobre estos va a realizar un análisis filosófico como posibilidad de incentivar discusiones posteriores. Aquí, a través de principios como la continuidad, el hábito, el crecido (el “*growing*”), el ambiente y la interacción, enmarcados en su comprensión de lo democrático, Dewey caracteriza la experiencia genuina, es decir, educativa. En el cuarto capítulo relaciona las experiencias con “la vieja pregunta sobre la libertad individual y el control social” (p. 54)¹¹⁸, así como con la socialización y la formación de comunidad, y muestra lo educativo como proceso social y de relación con la autoridad. En el quinto capítulo, profundiza en el tema de la libertad y puntualiza en la propuesta del capítulo anterior, que habla del control social, pero desde el lado contrario, el de la libertad

¹¹⁶ En el original: “near the end of the great depression that had exposed so many flaws and inequities of the pecuniary system”. Traducción propia.

¹¹⁷ El original dice: “has the effect of arresting or distorting the growth of further experience”. Traducción propia.

¹¹⁸ El original dice: “the old question of individual freedom and social control”. Traducción propia.

individual. El sexto capítulo habla del propósito de la educación, sin el que la conversación entre el control social y la libertad que genera el autogobierno carecería de sentido. Un propósito es la visión de un fin que se obtiene de la experiencia en forma de consecuencia, la cual necesita de la inteligencia y la interacción con las condiciones circundantes en un momento dado; esto es una operación intelectual compleja que genera la independencia del aprendiz. El séptimo capítulo invierte lo que en la educación tradicional sucede, que es partir de la verdad y los hechos para empezar por lo obtenido de la experiencia, organizado sucesivamente en una forma más completa y rica; con esto, Dewey contrapone su crítica al corpus de conocimiento absoluto, usando esas ideas como hipótesis que generan grados de madurez. El último capítulo reflexiona sobre la educación en general, como anunciaba en el prólogo, buscando ampliar las posturas sobre la misma, sin provocar que el lector se adhiera a alguna de ellas. Allí el enfoque “se abre”, ya que analiza las metas o finalidades de la educación tanto para el individuo como para la sociedad. Se trata de una reflexión corta en la que plantea la necesidad de una educación sin adjetivos ni partes contendientes. Durante todo el libro, Dewey usa los adjetivos para hacer su crítica comparando la nueva con la vieja educación, la pasiva con la activa o progresista. Al final confiesa que usó estos adjetivos en el texto para que la educación progrese no para crear distintas educaciones, “la que sea debe ser merecedora del nombre educación” (p. 115).

En todos los capítulos, Dewey se refiere al rol del docente, del alumno, de la escuela en general y de sus asuntos administrativos. Esta exposición de agentes o de elementos parece mostrar la intención del autor de incentivar la formación de instituciones educativas con personalidad o filosofía educativa clara que abre la posibilidad de una materialización metódica de la clase y de la misma institución, pero con un cuidado riguroso que busca evitar que su discurso se instituya como su método único. Esta estrategia del autor de polarizar mediante adjetivos y de hablarle a los distintos agentes o elementos o roles en lo educativo muestra a su lector ideal inmerso en la actividad educativa.

1.8.2. Experience and Nature (reporte de lectura de Experiencia y naturaleza enfocado en la noción de “experiencia” en la pedagogía y filosofía deweyiana)

Esta obra de Dewey tiene otro tono. Mientras que en la anterior su crítica usaba palabras como “inapropiado” o “pasivo” (algo que para él era negativo), aquí usa palabras como “estúpido” o “absurdo”, lo que agudiza la crítica y tal vez deja ver el clima de la discusión. Aunque Dewey era leído y tenía reputación académica formal, sus propuestas despertaban seguimientos acríticos o controversias. Este tono quizás ayuda a ambas cosas, lo que muestra que Dewey pensaba, además, en su recepción.

Por los títulos de los capítulos, uno podría pensar que está ante un mapa, como si aquellos fueran calles, carreras y avenidas. El libro mantiene la tendencia de poner los conceptos en el centro, usar pocos conectores y casi ningún adjetivo o verbo. El libro, entonces, se podría ubicar entre la avenida de la naturaleza con la calle de la experiencia. El primer capítulo “cruza” el concepto de experiencia con su crítica al método filosófico, y empieza a exponer su propuesta de solución a esta crítica derivando la misma noción de experiencia en cada contexto (“non critical”, “casual”, “everyday experience and reflexive”, “intelectual or critical experience” y “primary, secondary and absolute experience”, entre otras). El segundo hace una reflexión de la existencia como precariedad o estabilidad. Entre el tercero y el séptimo habla del lugar en que la naturaleza se encuentra con la reflexión de los fines y las historias, con los significados y el conocimiento, y con la vida y el cuerpo-mente (“body-mind”). Como si estas bifurcaciones de la avenida de la naturaleza lo llevaran a expandir la reflexión que abre en el segundo capítulo, Dewey llega a la avenida de la existencia, a la que ya se dirigió por medio de la naturaleza y los temas antes nombrados, y finalmente llega a una propuesta sobre el valor, los juicios de los seres humanos y el lugar de la crítica en ello a través del arte, que considera la culminación de la naturaleza y el clímax de la experiencia (capítulo 10). Así, los últimos tres capítulos tienen como vía principal la existencia y como pares de vías alimentadoras la idea y la consciencia, la naturaleza y el arte, y el valor y el criticismo. Revisando su composición, podría pensarse que este texto se propone que la ciencia aplicada cohabite con las ciencias sociales y del espíritu, al entremezclar reflexiones metodológicas y teoría en una constante conversación con la tradición filosófica. La noción

de “experiencia” aglutina todo, dado que este es el espacio de posibilidad de relación con lo natural. En el aparte que sigue hablaremos en detalle sobre esta noción de la obra.

1.9. Análisis de fuentes usadas para la selección de autores, obras y conceptos clave para la lectura del contexto de producción del discurso deweyano

Este anexo pretende ampliar el contenido de este anexo evidenciando algunos aspectos metodológicos que no se mostraron explícitamente en él. Se incluyen las bases de datos, gráficos de análisis de fuentes que soportan las decisiones de fuentes primarias y secundarias para la construcción del texto del anexo y en consecuencia del contexto de selección textual.

1.9.1. Autores, grupos de investigación y universidades exploradas para contextualizar la recepción de Dewey en Colombia

En la tabla que se ve a continuación se muestran los autores, la universidad a la que se asocia su actividad académica, la relación con grupos de investigación, la cantidad de textos revisados y las fechas de los textos. Esta información se revisa en los CVlac, en los grouplac y en los textos que citan las obras de Dewey que fueron elegidas para lectura.

Tabla 4. Autores revisados para explorar los temas en los que se ha citado a Dewey ya sea para analizar su obra o para traerlo a las discusiones de la pedagogía identificadas.

Autor	U.	Grupo de Investigación	Cant	Año
Olga Lucía Zuluaga	U de A	Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia	2	2000,2000
Rafael Flórez	U de A	No es claro	2	2000,2004
Ruber Hernán García Franco	Universidad Santo Tomás	Humanidades Digitales Formación Y Construcción De Paz Territorial	1	2017
Javier Sáenz Obregón	U. Nacional De Colombia- Sede Bogotá	Economía, Políticas Públicas Y Ciudadanía, Historia de la Práctica Pedagógica En Colombia	8	2004,2005,2016
Diego Antonio Pineda Rivera	PUJ	Educación Filosófica.	13	1991,2009-2014,

				2017, 2018,
María Cristina Conforti Rojas	PUJ	Biblioteca Virtual del Pensamiento Filosófico en Colombia.	1	2016
Carlos Manuel Montenegro Ortiz	Secretaría De Educación Distrital (Bogotá)	Música y Desarrollo Humano.	4	2015,2004,2014, 2015
Martha Soledad Montero González	No Es Claro	Educación y Pedagogía, filosofía, educación y pedagogía, Historia y Prospectiva de la U. Latinoamericana.	1	2013
Pablo Rolando Arango Giraldo	U. De Caldas	No es claro	1	2013
Carlos Arturo Londoño Ramos	UPTC	Historia y Prospectiva De La U. Latinoamericana.	1	2002
Martha Jeaneth Patiño Barragán	U. Militar De Nueva Granada (UMNG)	Bioethics group, Humanitas, Grupo de Investigación Filosófica San Alberto Magno.	4	2015,2010,2014, 2017
Fidel Antonio Cárdenas Salgado	No Es Claro	No Es Claro	1	2013
Julián Eduardo Sandoval Bravo	No Es Claro	No Es Claro	1	2010
Lucy Lorena Rocha Gordo	No Es Claro	No Es Claro	1	2014
María Piedad Acuña Agudelo	No Es Claro	Educación y Lenguaje	1	2013
Rubiel Herrera Ramírez	No Es Claro	No Es Claro	1	2002
Andrés Páez Peñuela	U. De Los Andes	Lógica, Epistemología Y Filosofía de la Ciencia.	1	2007

Humberto Quiceno Castrillón	U. Del Valle	Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, Nación, Cultura y Memoria.	1	1996
José De Jesús Núñez RODRIGUEZ	U. De Santander	Ciempies	1	2014
Eleucilio Antonio Niebles Reales	U. Del Atlántico	Holosapiens	1	2005
José Daniel Cabrera Cruz	U. Autónoma De Bucaramanga	Grupo de Investigación en Pensamiento Sistémico.	5	2007
Guillermo Fonseca Amaya	U. Distrital Francisco José De Caldas	Biología, Enseñanza Y Realidades, Investigación en Didáctica de las Ciencias, Intercitec.	3	1997,2004,1997
Juny Montoya Vargas	U. De Los Andes (UNIANDES)	Educación y Evaluación en las Disciplinas.	1	2009
Francisco Sierra Gutiérrez	PUJ	Cosmopolis, Economía Y Humanismo, Arkebios.	1	2010
Diana Melisa Paredes Oviedo	U de A	Educación, Infancia Y Lenguas Extranjeras, Filosofía Política, Grupo de Investigación sobre Formación Y Antropología Pedagógica e Histórica Formaph. Grupo de Investigación en Educación, Sociedad y Paz	7	2012,2016,2009, 2011
Alicia Téllez De Rojas	U. Cooperativa De Colombia	Pedagogía y Lenguajes	2	2010,2013
Humberto Quiceno	U. Del Valle	No Es Claro	1	2004
Julio Santiago Cubillos Bernal	U. Del Valle	No Es Claro	1	2004
E. Orlando Gutiérrez Ramos	U. De Ciencias Aplicadas.	No Es Claro	1	2016

Este cuadro da un contexto de los autores explorados, de las instituciones a las que pertenecen, los grupos de investigación asociados, la cantidad de textos revisados y el año de publicación de los mismos.

1.9.2. Selección de los textos explorados para comprender el contexto de producción del discurso Deweyano.

Las fuentes que se encontraron como se describe en la sección 3.7 de este anexo se pueden visualizar aquí a través de la herramienta conceptualizadora del software usado para sistematizar las lecturas (como se explica en el anexo 2). En él se presentan los textos que se ven enlazados a etiquetas de análisis de las fuentes. En las periferias del mapa se puede ver contrastados los autores colombianos y extranjeros y, en el centro se ven dos grupos que se conectan con estos separados por los que tratan sobre Dewey y los que lo citan para reflexionar sobre algún asunto educativo. Entre estas dos últimas etiquetas se ve la cantidad de textos que se tuvieron en cuenta para los temas biográficos, para revisar su recepción en el mundo y específicamente en Colombia. Se encontraron algunos textos que revisaban el pensamiento de Dewey en relación con la hermenéutica y los de filosofía comparada.

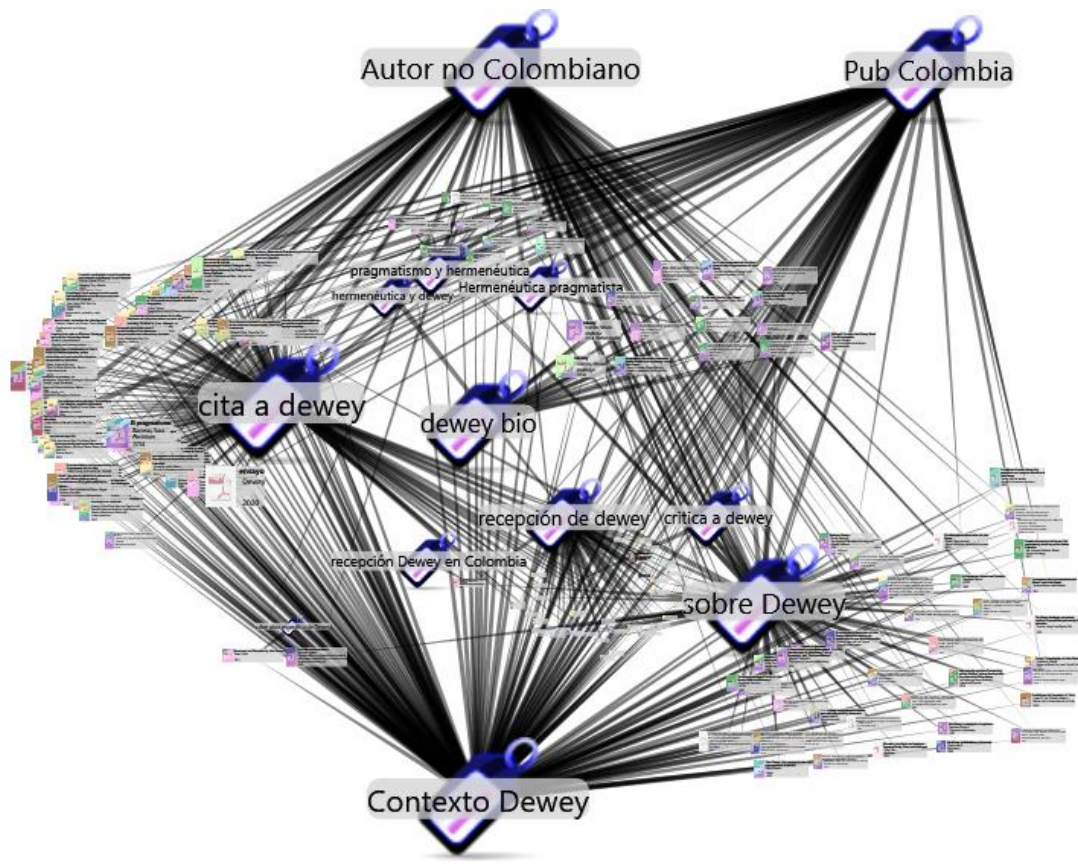


Ilustración 19. Gráfico que permite visualizar la cantidad de publicaciones para hablar de la recepción de Dewey en Colombia (realización propia a través del software Qiqqa – ver

Anexo 2: Técnicas y herramientas de procesamiento de los datos y metadatos de los textos explorados para realizar la lectura interpretativa.

La ilustración permite evidenciar los equilibrios entre autores colombianos y extranjeros, entre los textos revisados que tratan sobre el pensamiento deweyano y los que lo citan para reflexionar sobre algún asunto de la educación. De estos se sistematiza la lectura sobre la noción de experiencia y a partir de allí se construye el contexto biográfico – intelectual del autor. Así los textos elegidos tanto para el contexto intelectual como para la selección de obras y conceptos resultan al cruzar distintos criterios como se ve en la Ilustración 20.

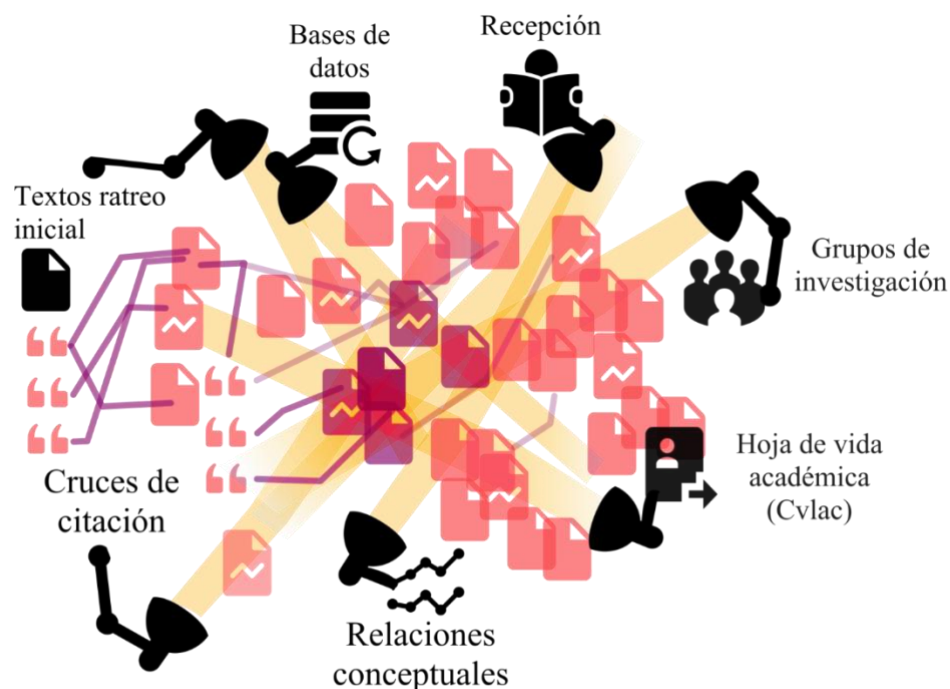


Ilustración 20. Representación del proceso de selección de las citas dentro de la exploración bibliográfica.

Para evaluar la base de datos se añade aquí el siguiente cuadro que muestra la cantidad de textos discriminada por tipos.

Tabla 5. Cantidad de archivos según tipo de publicación revisados para construir el contexto de producción del discurso deweyano

Tipo de archivo	Cantidad	Tipo de archivo	Cantidad
Artículos	107	Tesis de Maestría	10

Libros	38	Tesis de Doctorado	4
Capítulos	3	Pregrado	2
Total			164

Se abarcan en su mayoría artículos publicados, pero se recorre el espectro desde pregrado, posgrado y actividad académica consolidada. A continuación, se presenta otra tabla que muestra la cantidad de textos revisados de los autores colombianos. Se encontraron muchos más, esta cuantificación solo incluye en los que se encontró información para la lectura.

Tabla 6. Periodos de tiempo a los que responden los archivos de autores colombianos leídos

Temporalidad	cantidad
Entre 2019 - 2014	22
La última década (entre 2019-2009)	46
Los últimos 20 años (entre 2019 - 1999)	61
Más de 20 años (Entre 1999 y 1985)	8

La tabla permite concluir que hay una exploración que se puede interpretar ya sea en los últimos 5 años, la última década o los últimos 20 años y que también se buscaron publicaciones antes de esto. Las bases de la temporalidad se definieron con el texto del profesor Sáenz en los años 80 y se encontró una referencia de citación a un texto del profesor Rafael Flórez en 1985 pero no se pudo acceder a él.

Se suma una tabla de revistas y editoriales colombianas que se incluyeron en este estudio con la consciencia de que algunos textos de autores colombianos se encontraron en revistas extranjeras entonces aquí no están todos.

Tabla 7. Revistas colombianas revisadas para construir el contexto de recepción del discurso deweyano en Colombia

Nombre de la revista, editorial o institución	Cant.	Nombre de la revista, editorial o institución	Cant.
Acción pedagógica	1	Praxis & Saber	1
Asociación Colombiana de Universidades. ASCUN	1	Rastros Rostros	1

Ediciones U. San Buenaventura	2	Revista colombiana de educación	4
Entramados: educación y sociedad	1	Revista de la Universidad de La Salle	1
Enunciación	1	Revista educación y pedagogía	11
Escritos (UPB)	2	Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)	1
Historia de la Educación Colombiana	1	Ed. Universidad de Antioquia	8
Itinerario Educativo	1	Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la educación.	1
McGraw-Hill - Bogotá	1	Universidad Pedagógica Nacional	8
Memoria y sociedad	1	Universidad Santo Tomás	1
Pedagogía y Saberes	5	Universitas Philosophica	1
		Pontificia Universidad Javeriana	3
Total			58

También se incluye un inventario de autores revisados para construir el contexto biográfico-intelectual de Dewey en la tabla de que se ve a continuación aunque no todos fueron citados en el texto. En este se seleccionan las citas según los cruces interdisciplinarios y la selección conceptual de este estudio. Se revisaron un total de 24 autores y 69 textos. La ponderación consistió en una revisión del concepto experiencia en su producción intelectual, sus Cvlac y de las citas de sus textos de manera sistemática en Qiqqa (como se explica en el anexo 2). Los textos de los autores con 3 estrellas se estudiaron con mayor profundidad.

Tabla 8. Autores, cantidad de textos explorados y ponderados para la construcción del contexto de producción y recepción de la obra deweyana en Colombia

Nombre del profesor/autor/asesor	Cant	Universidad	Selección
Javier Sáenz Obregón	8	Universidad Nacional de Colombia- Sede Bogotá	★ ★ ★
Diego Antonio Pineda Rivera	13	Pontificia Universidad Javeriana	★ ★ ★
Martha Jeaneth Patiño Barragán	5	Universidad Militar de Nueva Granada (UMNG)	★ ★ ★

Guillermo Fonseca Amaya	3	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	★ ★ ★
Diana Melisa Paredes Oviedo	7	Universidad De Antioquia	★ ★ ★
Sandra Janeth Rojas Panqueva	4	Corporación Universitaria Iberoamericana (no es muy claro, es la última que aparece en su información)	★ ★
Ruber Hernán García Franco	1	Universidad Santo Tomás	★ ★
Carlos Manuel Montenegro Ortiz	4	Secretaría de educación distrital (Bogotá)	★ ★
Martha Soledad Montero González	1	No es claro	★ ★
María Piedad Acuña Agudelo	1	No es claro	★ ★
Humberto Quiceno Castrillón	2	Universidad del Valle	★ ★
Eleucilio Antonio Niebles Reales	1	Universidad del Atlántico	★ ★
José Daniel Cabrera Cruz	5	Universidad Autónoma de Bucaramanga	★ ★
Alicia Téllez de Rojas	2	Universidad Cooperativa de Colombia	★ ★
María Cristina Conforti Rojas	1	Pontificia Universidad Javeriana	★
Pablo Rolando Arango Giraldo	1	Universidad de Caldas	★
Carlos Arturo Londoño Ramos	1	Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia	★
Julián Eduardo Sandoval Bravo	1	No es claro	★
Rubiel Herrera Ramírez	1	No es claro	★
Lucy Lorena Rocha Gordo	1	No es claro	★

Andrés Páez Peñuela	1	Universidad de los Andes (UNIANDES)	★
José de Jesús Núñez RODRIGUEZ	1	Universidad de Santander	★
Juny Montoya Vargas	1	Universidad de los Andes (UNIANDES)	★
Francisco Sierra Gutiérrez	1	Pontificia Universidad Javeriana	★

1.9.3. Cruce de fuentes que permitió tomar decisiones frente a las nociones y los textos en los cuales leer e interpretar tanto en los textos de Dewey como en los de Gadamer.

Para elegir las nociones “formación” y “experiencia” se tuvieron en cuenta diversos criterios como se explica en la sección 2.2.3. Uno de ellos fue una exploración los conceptos a los cuales hacía referencia la bibliografía de Gadamer y de Dewey leída en Colombia, también la que se cita en los cruces entre hermenéutica y pragmatismo y finalmente, que pudiera establecerse relación con los tres asuntos que esta investigación encuentra en la relación entre hermenéutica y pedagogía en Colombia (ver sección 1.3).

Se exploraron 33 conceptos, aquí se muestran 5 que fueron los que mostraron relaciones más estrechas según la lectura. La Tabla 9 es resultado de una exploración y por esta razón, no pretende mostrar todos los textos y autores que se citaron en la monografía escrita. Se muestra en este cuadro la cantidad de textos en la que se explora la noción, los autores que se encuentran directamente relacionados y el nombre del texto citado.

Tabla 9. Extracto de la tabla construida para elegir los conceptos para la lectura interpretativa de la relación entre hermenéutica y pedagogía en Colombia

Conceptos, nociones	Cantidad de textos explorados	Exploración de autores	Nombre del Texto de Dewey/Gadamer citado
Experiencia	20	Martha Jeaneth Patiño Barragán, Javier Sáenz	Gadamer: Langage et compréhension, Vérité et méthode, Le problème de la conscience

		Obregón, Johana Chavarriaga, Louis Quéré, Bernstein, Víctor Kestenbaum, Diego Antonio Pineda Rivera, Melisa Paredes Oviedo, Julián Eduardo Sandoval Bravo, Rubiel Herrera Ramírez, Hansjörg Hohr.	historique, L'art de comprendre, Man and Language - Hermeneutics and Social Sciences, Truth and method, Hermeneutics and the social sciences. Dewey: Experience and education, Experience and Nature, Logic: The Theory of Inquiry, Art as Experience, Democracia como forma de vida – Compilación.
Experiencia estética	7	Jeannot T. M. (Thomas), Christopher C. Kirby and Brolin Graham, Martha Jeaneth Patiño Barragan, Diana Melisa Paredes Oviedo, Carlos Manuel Montenegro Ortiz, Víctor Kestenbaum.	Gadamer: The problem of the historical conscience, Truth and method. Dewey: Art as Experience, The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action, Knowing and the Known, Dewey, Unmodern Philosophy and Modern Philosophy, Logic: The Theory of Inquiry, Experience and Nature.
Formación	7	Gadamer, Clara Inés Ríos Acevedo, Germán Vargas Guillén, Juan Felipe Garcés, Andrés Klaus Runge, Rafael Flórez.	Gadamer: Verdad y método I, Verdad y método II.
Prejuicio	5	Víctor Kestenbaum, Diego Fernando Barragán, Louis Quéré, Jason John Pietzner, Jon Nixon.	Gadamer: Acotaciones hermenéuticas, "El giro hermenéutico, El problema de la conciencia histórica, El último dios. La lección del siglo xx. Un diálogo filosófico con Riccardo Dottori, La educación es educarse, Verdad y método I, Verdad y método II, L'art de comprendre, Rhetoric, Hermeneutics, and the Critique of Ideology: Metacritical Comments on Truth and Method, Reason in the age of science.

Juego	5	Guillermo Fonseca Amaya, Bernstein, Christopher C. Kirby and Brolin Graham , Gadamer,	Gadamer: Man and Language - Hermeneutics and Social Sciences, Truth and method, Hermeneutics and the social science. Dewey: Experience and education, Knowing and the Known, Unmodern Philosophy and Modern Philosophy, Logic: The Theory of Inquiry.
Comprensión	5	José Darío Herrera González, Diego Fernando Barragán, Andrés Klaus Runge, Jon Nixon, Gadamer	Gadamer: Verdad y método I., Verdad y método II, Elogio de la teoría, Philosophical Hermeneutics, Reason in the age of science, Gadamer in conversation: Reflections and commentary (R. Palmer, Trans.), Concerning empty and full-filled time, Philosophical apprenticeships, The Relevance of the Beautiful: Art as Play, Symbol, and Festival, The enigma of health: The art of healing in a scientific age, The beginning of philosophy.

Esta tabla permite ampliar el contenido de la sección 2.2.3 aportando a comprender que la selección de los conceptos se realizó a través de criterios teniendo en cuenta otras nociones y evaluando su pertinencia según el objetivo de la lectura.

Anexo 4: Inventario de textos, autores y obras en los que se exploró sobre la relación entre hermenéutica y pragmatismo

La tabla que muestra este anexo se usó para la sección que se titula “Contexto de las corrientes filosóficas de los autores en cuestión: pragmatismo (John Dewey) y hermenéutica (Gadamer)” y se desarrolla en la página 77.

Comprende una lista de los títulos de artículos y libros revisados para cuidar las relaciones conceptuales ya estudiadas en el contexto de la filosofía y así comprender mejor lo que está en juego en el experimento.

Tabla 10. Textos explorados para acercarse a la relación entre hermenéutica y pragmatismo

Texto		Autor/ Compilador	Conceptos	Obras estudiadas para el texto (Gadamer – Dewey)
Pragmatism and hermeneutics	1999	Richard Bernstein	Cartesianismo, diálogo, experiencia, juego	Man and Language - Hermeneutics and Social Sciences, "Experience and education ", Truth and method, Hermeneutics and the social science
Herméneutique et pragmatisme	2015	Louis Quére	Experiencia, prejuicio, mundo, medio ambiente, comunicación, experiencia hermenéutica	Langage et compréhension, Vérité et méthode, Le problème de la conscience historique, L’art de comprendre.
A propaedeutic to the philosophical hermeneutics of John Dewey	2001	Thomas Jeannot	Arte como forma de conocimiento, experiencia estética, experiencia hermenéutica	Art as Experience, The problem of the historical conscience, Truth and method, The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action

Meaning on the model of truth": Dewey and Gadamer on habit and vorurteil	1992	Víctor Kestenbaum	Prejuicio, habito	Se hizo lectura parcial ya que no se encontró el texto completo.
Pragmatism, Naturalism, and Phenomenology	2006	Scott F. Aikin	-	The Influence of Darwin on Philosophy, Experience and Nature, Gadamer and the Otherness of Nature
The Phenomenological Sense of John Dewey: Habit and Meaning	1977	Víctor Kestenbaum	Habito, sentido, Experiencia	Se hizo lectura parcial ya que no se encontró el texto completo.
Practical Beauty and the Legacy of Pragmatism	2011	Marie Sandy	-	Se hizo lectura parcial ya que no se encontró el texto completo.
Expanding Their Horizons: Hermeneutic Practices and Philosophising with Children	2014	Jason John Pietzner	Prejuicio, texto, fusión de horizontes, Phronesis	Truth and Method, Rhetoric, Hermeneutics, and the Critique of Ideology: Metacritical Comments on Truth and Method.
Gadamer, Dewey, and the Importance of Play in Philosophical Inquiry	2014	Christopher C. Kirby and Brolin Graham	Juego, experiencia estética	Truth and method, Knowing and the Known, Dewey, Unmodern Philosophy and Modern Philosophy, Logic: The Theory of Inquiry.
Hermeneutical Philosophy and Pragmatism: A Philosophy of Science	1998	Patrick A. Hellan	Experiencia, sentido, formación	How we think, Art as experience, Experience and nature.
John Dewey's Metaphysics of experience	1961	Richard Bernstein	Experiencia	Experience and Nature, Logic: The Theory of Inquiry.
Pragmatism and hermeneutics - Review	2009	Fred R Dallmayr	Experiencia	Experience and Nature
Dewey, Paideia and turbulence	2013	Víctor Kestenbaum	Experiencia	Experience and Nature

Anexo 5: Abreviaturas usadas

Palabras de alta frecuencia:

Universidad – U.

Instituciones universitarias

Universidad de Antioquia – U de A

Universidad Pedagógica Nacional – UPN

Universidad Nacional de Colombia- U Nal

Pontificia Universidad Javeriana – PUJ

Universidad Tecnológica de Pereira – UTP

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC

Universidad Autónoma de Colombia – UAC

Federación Colombiana de Educadores – FECODE

Universidad Católica de Oriente – UCO

Universidad Pontificia Bolivariana – UPB