

## 4

### FORMACIÓN, ESCUCHA Y HERMENÉUTICA

*Edwin García Salazar*

La formación es un concepto que opera por fuera de la escuela, como generadora de especialidades, y se instala en el campo de la cultura. Para Gadamer, la escuela constituye el lugar en el que se aprende a escuchar y a tolerar: se escucha a los otros, y se aprende de ellos; pero la escuela también es uno de los lugares de la sociedad donde se gesta y desarrolla un pensamiento especializado; por esta razón, la educación y la formación no conviven en el mismo espacio, ya que la primera se entiende como el lugar en el cual nociones como escucha, aprendizaje del otro y tolerancia tienen sentido respecto de un ideal de sociedad, de nación y de Estado, mientras la formación es un concepto versátil que se proyecta según ciertas necesidades argumentativas, en el decir de Gadamer.

Entonces, la formación, en relación con la educación, se sitúa en el terreno de la cultura, ese que está conformado por el lenguaje, la lengua, la tradición, y en relación con la ciencia establece una mediación entre filosofía y ciencias exactas, que la ubica entre las dos disciplinas y la convierte en un discurso que no solo participa del vínculo de las ciencias exactas con la filosofía, sino que contribuye a consolidar el acervo conceptual de la ciencia empírico-experimental, en el sentido de tomar la formación como la armadura conceptual de la ciencia.

Situar la formación en el terreno de la cultura y en la ciencia empírico-experimental implica, de cierta manera, afirmar que este concepto no opera en el campo de la educación, puesto que en la escuela se generan especialidades. El problema nace al plantear que las especializaciones atentan contra la formación: "Circunstancialmente, pueden dar lugar a fructíferas contribuciones científicas; pero en tanto actitud básica para abrirse camino y llegar a estar en casa, en nuestro mundo, las experiencias decisivas y la propia capacidad de juicio y la formación quedan muy restringidas" (Gadamer, 2000, p. 47). Las especialidades atentan contra la formación, y por eso la escuela no forma. La preocupación central no es que las especializaciones afecten el concepto de formación cuando se imponen prematuramente en la escuela; el problema es que la formación y las especializaciones resultan ser discursos de naturaleza completamente distinta si funcionan en el marco conceptual de la escuela.

Las especializaciones se orientan hacia el campo empírico porque su función es determinar al individuo en una práctica específica desde lo experimental, y en su fase inicial se constituyen como un elemento que riga el pensamiento en la escuela y en la universidad; de esta manera, la formación, entendida como la que opera en el campo de la cultura, como el concepto con una larga tradición filosófica que establece una mediación entre filosofía y ciencia, y de paso ejerce un dominio sobre las ciencias humanas, no se sabe cierta en la escuela, ya que en esta las especializaciones se han institucionalizado como discurso y como una práctica que instruye al individuo para la formación en la experiencia empírico-experimental, que se ubica por fuera de la escuela.

Así, Gadamer proyecta el concepto de formación general de la siguiente manera: “Solemos llamarla *formación general*, y con ello hacemos referencia a algo que en efecto es muy importante, a saber, que no se impongan prematuramente las especializaciones” (Gadamer, 2000, p. 37). La formación general es un concepto que atenúa el hecho de que en la escuela se gesten y se desarrollen las especialidades. La naturaleza de la formación general es desarrollar la idea del *terreno propio*, para así eliminar especializaciones que vulneran la especialización. El terreno propio es el que el individuo conquista por su propio esfuerzo. En el fondo, la cuestión de la especialización no es otra que el desarrollo de una actividad en un campo específico del saber. El objetivo con el cual se aplica este concepto no tiene otra finalidad que la de llegar a la noción del trabajo propio; es decir, la formación general funciona cuando al individuo no se le imponen en la escuela y en la universidad las especializaciones, pero sí se le conduce por la senda de un trabajo propio que se convierte en la aplicación de un saber específico en la práctica. La idea es instruir al individuo en un saber que tiene un contenido específico, para que dicho saber se convierta en práctica específica. En este sentido, el planteamiento de Gadamer encuentra pertinente la inclusión de la figura de un individuo especializado en un solo saber; dicho individuo especializado recibirá el título del experto.

Con las plataformas conceptuales que Gadamer proyecta a partir del experto, su proyección filosófica se dirige a la construcción de un experto cuya práctica es la interpretación. En este campo existe una incisión que ubica al lector y al intérprete en lugares diferentes, a causa de la falta de herramientas interpretativas por parte del lector. En términos de interpretación textual, poética y artística, el lector debe limitarse a contemplar el objeto de interpretación de forma meramente corporal y sensitiva. En la relación interpretativa que el hombre establece con el mundo, el intérprete orienta y señala el lugar al que deben apuntar las decisiones que toman las personas. La construcción de un intérprete adquiere validez en este marco conceptual, porque el intérprete es el que puede señalar, orientar y determinar las decisiones que toma el ciudadano. Esta relación hace del ciudadano un simple lector de la realidad al que no le queda otro camino que el de subordinarse a las

normas y las reglas que la ciencia termina orientando, acompañada del discurso industrial y productivo.

La conjugación de una ciencia que es autoridad y control produce una noción de poder orientada en el respeto. Parte del respeto hacia nosotros mismos estriba en escuchar a los otros; el individuo tiene el deber como ciudadano de escuchar al otro, que en este caso es la ciencia, y debe acatar las normas que esta impone y proyecta. Escuchar la ciencia hace parte del respeto, porque trasgredir las fronteras de uno mismo mediante la escucha es comprenderse a sí mismo como un ser limitado, y es proyectar la limitación de los otros en cuanto al saber que poseen.

La ciencia no es responsable de una decisión; la responsabilidad es de todos; es decir, la ciencia conduce las riendas de la sociedad, pero no debemos culparla cuando las líneas que marca son erradas. “Tampoco aquí existe ninguna posibilidad de poner grillos a la ciencia. Sólo existe la posibilidad de un empleo responsable de los resultados, cuya responsabilidad recaerá sobre la sociedad en su conjunto y sobre su organización política” (Gadamer, 1990, p. 143). Según Gadamer, la responsabilidad es de todos, sería un acto *irresponsable* atribuirle responsabilidades a la ciencia y a sus expertos; si esto ocurre no estaríamos mostrando más que una falta de tolerancia<sup>1</sup> y solidaridad. Con este panorama, la obligación del ser humano se reduce a recurrir al conocimiento que produce la ciencia para tomar una mejor decisión. Escuchar se convierte en un deber que el ser humano debe cumplir a cabalidad para tomar una decisión en la que la ciencia ha consolidado sus preceptos de acción.

La legitimidad que la ciencia se ha forjado la consolida como un hecho donde se alberga la totalidad del conocimiento, afirmación que Lyotard pone en cuestión en el texto *La condición posmoderna* (1993), cuando señala la ciencia como un saber que aspira a la totalidad, y así se convierte en saber excluyente.

## Formación

El concepto de formación es poseedor de un *estar en casa*, que se justifica a partir de la noción de morada. El acceso a la morada implica un reconocimiento de la

---

<sup>1</sup> El concepto de tolerancia que maneja Gadamer se sustenta en el hecho de que la tolerancia no tiene como eje al otro. Podemos considerar que este pensador construye una noción de tolerancia en la cual la figura del otro desaparece. Gadamer justifica que la tolerancia se centra en un esfuerzo del ser humano, en una *fuerza interior* que propende a la comprensión de lo diverso, y en ningún sentido renuncia a lo propio para hacerse en el otro, es decir, se trata de un movimiento de afirmación propia que reconoce en lo diverso las propias limitaciones. En el texto *La herencia de Europa* (1990), en el capítulo titulado *El futuro de las ciencias filosóficas europeas*, Gadamer elabora una reflexión en la cual el concepto de tolerancia tiene que ver con escuchar lo diferente, asimilarlo. Lo diferente debe incrustarse en el entendimiento, en esto consiste la tolerancia: en escuchar la diversidad de discursos que contiene el mundo.

lengua materna e instalarse en ella. *Se trata de que el hombre acceda a sí mismo a su morada* (Gadamer, 2000, p. 21) como el espacio en el que se forma el individuo, ya que esta es lo propio del hombre, es lo vivo, es el impulso que lo realiza como hombre y como humano.

La lengua materna es aquella estructura viva a la que se vincula el hombre para existir por medio del lenguaje. La morada es la lengua materna, esa en la cual el hombre puede preguntar, puede responder. Por medio de esta es posible establecer conversaciones, se puede aprender, es decir, es la que le da un fundamento a la relación interpretativa que el hombre establece con el mundo.

La pregunta y la respuesta, como condición de la lengua materna, le permiten al hombre cuestionar y entender el mundo en el cual habita. Así, la funcionalidad del concepto de la lengua materna está vinculada al concepto de interpretación, ya que el fin es interpretar el mundo; en esto consiste una relación recíproca entre el hombre y el mundo que lo circunda. A través de esta relación recíproca, el concepto de lengua materna genera un quebrantamiento sobre el mundo objeto de interpretación y comprensión en el cual el concepto de formación comienza a operar de forma significativa.

Cuando la formación pasa a vincularse estrechamente con la lengua materna queda operando por fuera del campo de la educación, de lo que surge que el concepto de formación se sustenta en el campo de la cultura. *La educación es educarse, y la formación es formarse* (Gadamer, 2000, p. 11). La lengua es el dispositivo que posibilita el ingreso al mundo de la cultura. Desde el campo de la hermenéutica el mundo exige establecer una interiorización y exteriorización de signos, símbolos y códigos, de tal suerte que al construirse una tradición, esta se reconoce como el mundo del conocimiento. La cultura es la que transmite el conocimiento, y de esta forma le asigna un lugar a la educación, pero no la inscribe en el mismo espacio de la formación, puesto que la formación aspira al ámbito empírico-experimental.

La reflexión de Gadamer en el campo de la educación se reduce al hecho de categorizar este concepto desde el acto de aprender a hablar, que se desarrolla en la escuela, y entender este acto como fundamento de la educación misma<sup>2</sup>. Esta concepción es bastante limitada, pues reduce el concepto de educación a la institución de la escuela, excluyendo el planteamiento que gira en torno a la

<sup>2</sup> La reflexión de Gadamer en el terreno de la educación se reduce a la cuestión de aprender a hablar, aprender a escuchar, aprender a gritar. El marco en el que se realizan estas cuestiones es la escuela, y por esta razón el alemán asocia la educación con ella. Es posible indicar que esta aridez en el campo de la educación se debe a que esta es tomada como un medio que permite imponer el pensamiento especializado por medio de la transmisión de enunciados que proyectan la validez incuestionable de la ciencia. Por lo tanto, la reflexión en torno a la educación se dirige a observar en esta un mecanismo que sirve para institucionalizar postulados científicos.

preocupación de la educación por la formación del sujeto en la escuela y por fuera de ella. Lo que pone en cuestión con este planteamiento sobre la educación es su funcionalidad reducida al espacio de la escuela, sin conexión con la cultura; por consiguiente, la carencia de argumentos en torno a la educación como un campo cuya función es formar está encaminada a reducir el campo de la educación a la escuela. En este sentido, la escuela es la estructura en la cual la acumulación de conocimiento, la especialización, el pensamiento técnico y la formación de valores sociales y ciudadanos tienen un lugar. La escuela es un aparato en el cual estos enunciados se formalizan en prácticas pedagógicas, cuyo mecanismo se encarga de poner en funcionamiento un cierto tipo de formación del individuo, que impone como tarea al pensamiento la aplicación de una estructura técnico-especializada. Para llevar a término esta tarea, la escuela desarrolla el concepto de escucha, que es una finalidad en la formación del pensamiento técnico-especializado. La implicación que tiene el hecho de que la escuela, a través de la escucha, articule la relación del especialista y el técnico en un solo saber es que la escuela inculca la importancia de la especialización y propugna la aplicación de dicho saber convertido en un técnica profesional.

Según Gadamer, en la escuela se aprende a escuchar<sup>3</sup>, y este ideal es el que se proyecta como la misión de la educación y de la filosofía. La escucha es un proceso y una actividad que se desarrolla mediante la interacción del hombre con la escuela. Escuchar es una tarea, pero también es una herramienta que expone al sujeto a un entorno compuesto por otros sujetos, compuesto por un flujo de preguntas y respuestas. Con estos lineamientos es justificable la idea de la escuela como la instancia en la cual se aprende a ser *auditorio*. "Todos somos auditorio, debemos aprender a escuchar, en uno y otro camino, a luchar siempre contra el ensimismamiento y eliminar el egoísmo y el afán de imposición de todo impulso intelectual" (Gadamer, 1990, p. 145-146). La idea rectora es aprender a escuchar, salirse de las fronteras de uno mismo, transgredirlas por medio de la comprensión. La finalidad es escuchar para aprender de los otros.

Aprendiendo de los otros, el aprendizaje recíproco tiene una realización; cuando se aprende del otro se le escucha, pero lo importante, también, es poder decir algo; el planteamiento en torno a la escucha tiene la mirada puesta en la construcción del oyente, aquel que tiene como posibilidad escuchar para decir algo, para establecer un diálogo. "Tal como yo lo veo, lo más importante sería ser capaz de contestar cuando se nos pregunta y ser, a su vez, capaz de hacer preguntas y recibir respuestas" (Gadamer, 2000, p. 30). Un diálogo en el que preguntas y respuestas fluyen termina en la comprensión, con esta orientación. Cabe decir que el hombre establece un diálogo con todo lo que le rodea; la vida misma es un

<sup>3</sup> "En escuchar lo que nos dice algo, y en dejar que se nos diga, reside la exigencia más elevada que se propone al ser humano. Recordarlo para uno mismo es la cuestión más íntima de cada uno. Hacerlo para todos, y de manera convincente, es la misión de la filosofía" (Gadamer, 1990, p. 156).

diálogo, en tanto que es un devenir de preguntas, de posibles respuestas, y lo más importante: el diálogo fluido es garantía de comprensión.

La reciprocidad de la comprensión se anula si el flujo entre preguntas y respuestas se diluye; este flujo es el que construye la comprensión. El diálogo es con el mundo, con el arte, con la filosofía; por tanto, el diálogo, la escucha y la comprensión constituyen la concepción hermenéutica de Gadamer. “La hermenéutica es el arte de dejar que algo vuelva a hablar” (Gadamer, 2001, p. 259); cuando algo vuelve a hablar tiene sentido por segunda vez. La interpretación, que se vuelve comprensión, expresa algo, dice algo, expone sentido. La hermenéutica, entendida en estos términos, es una exigencia para el ser humano. Dejar que algo vuelva a hablar es escuchar para la interpretación, es decir, para la comprensión.

La realización de la escucha para la interpretación se ve mediada por un oído interno; ese oído en el cual habita el acontecimiento de la interpretación, y nace la comprensión. “Usted lea y relea una y otra vez, que la comprensión vendrá por sí sola” (Celan, en Gadamer, 1999, p.153); estas palabras de Paul Celan, citadas por Gadamer, se sustentan por medio de la noción del oído interno, ese oído que escucha la poesía, la literatura, la filosofía, y que en el fondo opera más que en la producción de un sentido para la interpretación, en la producción de sentidos hacia la comunicación de lo comprendido, hacia un decir algo. El oído interno escucha el pensamiento; de ahí que ciertos pensadores hablen desde tan cerca, tal como se expresa mencionando a Platón. El pensamiento que habla desde cerca es el que adquiere actualidad por medio del trabajo que lleva a cabo el oído interno, que escucha la fina voz de lo que habla, de lo que dice a través del tiempo, de lo que exige ser interpretado.

Interpretar tiene que ver con entender. Se entiende el mundo, la literatura, la poesía, pero también se debe entender el acto creador como un texto vivo. Con esta condición se produce la comprensión para la experiencia, es decir, la comprensión hace posible la experiencia que contiene un poema, un discurso, un texto. Cuando la comprensión llega a la experiencia se hace saber comunicable, saber perdurable.

La interpretación debe abrirse hacia el camino de la comprensión. El camino por recorrer es el de la experiencia que deviene comprensión; esta es una de las finalidades que se le proponen al arte, a la poesía, a la literatura: la de llevar su sentido a una experiencia comprensible para todos. “La poesía hace el camino, incluso el camino del arte”<sup>4</sup> (Gadamer, 1999, p. 150-151). Las palabras de Celan dan a entender que la idea es conducir el arte por las sendas de la experiencia.; es

---

<sup>4</sup> Gadamer citando a Celan.

así como nace el planteamiento del arte con una noción de experiencia fijada en su interior, y que debe explorar la interpretación, buscar la comprensión. Para esto se requiere un método científico<sup>5</sup> que busque, que excave en las arenas de las unidades de sentido, en las líneas de *sentidos que vibran* en la obra de arte, en el texto mismo. “Un intérprete que realmente domina todos los métodos de la ciencia sólo los aplicará para hacer posible la experiencia del poema por medio de una mejor comprensión” (Gadamer, 1999, p. 149). La aplicación de los métodos de la ciencia suple la carencia de saber. La ciencia debe aplicar lógicamente todos los métodos para suprimir la carencia de saber, y así aproximarse a la experiencia del poema, a ese concepto que solo puede buscar la ciencia a través de exigencias y aplicaciones.

La ciencia debe aplicarse cuando el saber es insuficiente, cuando no es preciso; el deber del hombre es utilizarla cuando sea necesario. Al arte se le aplica la ciencia cuando se justifica un concepto de experiencia para él, y cuando de dicha aplicación resulta un principio hermenéutico.

El oro de la ciencia también es oro. Como todo oro requiere un uso adecuado. Esto vale sobre todo para la aplicación de la ciencia a la experiencia del arte. En cuanto principio hermenéutico, quiere decir lo siguiente: una interpretación sólo es correcta cuando al final es capaz de desaparecer porque ha penetrado del todo en la nueva experiencia del poema (Gadamer, 1999, p. 153).

Una interpretación solo es correcta cuando el método aplicado para llegar a ella es propiamente científico, y cuando dicho método hace que el intérprete ingrese a la experiencia del poema; entonces, una interpretación es válida cuando el *peregrinaje*<sup>6</sup> hacia los sentidos del poema conduce a la unidad de experiencia que él posee. Una interpretación es acertada cuando el peregrinaje del lector revela el peregrinaje del poema, en pocas palabras, cuando el camino de la interpretación se encuentra con el camino que ha hecho el poema. La aplicación de la ciencia a la experiencia del arte genera un principio hermenéutico que reposa en la ciencia, ya que la ciencia hace más fácil la tarea de llegar a la experiencia del poema; esta experiencia es la que le permite a Gadamer hablar de una aplicación científica al arte, y es la que hace evidente el concepto de experiencia en el poema, hasta el punto de plantear que sin la correcta aplicación de la ciencia la interpretación no llega al estadio de la comprensión.

<sup>5</sup> “Para finalizar, planteemos una vez más la pregunta: ¿Qué debe saber el lector? Me parece indiscutible que el lector y el intérprete, que en este caso soy yo, deberían saber lo máximo posible y que por desgracia no saben lo suficiente. Ahora bien, hay algo íntimamente ligado al principio de la ciencia: el que no sea capaz de ponerse límites. Por tanto, debe aplicar, lógicamente, todos sus métodos, incluidos los que están aún por desarrollar” (Gadamer, 1990, p. 152-153).

<sup>6</sup> El concepto de peregrinaje es planteado por Gadamer en el texto *¿Quién soy yo y quien eres tú?* (1999) con el objetivo de plantear que el poemario *Cristal de aliento*, del poeta Paul Celan, tiene una unidad de sentido que se realiza en el camino al cristal de aliento que conduce a la *indiferencia inerte de la nieve humana*.

Surge entonces la cuestión: ¿quién es el que elabora una correcta interpretación y una comprensión válida? La figura del intérprete<sup>7</sup> aparece frente a este cuestionamiento como aquella que se distancia abismalmente del lector; el intérprete es aquel que, aunque no sabe lo suficiente para interpretar el poema o la obra de arte, lleva a término la interpretación, ya que su práctica es la interpretación, y aunque no sabe lo suficiente, interpreta de acuerdo con la aplicación de un método científico. Por el contrario, el lector se encuentra en una posición inferior, ya que está limitado a lo que soporta su oído poético; un lector "Debe saber tanto cuanto pueda y debe aportar realmente a su lectura del poema, a su escucha del poema. Sólo lo que soporta su oído poético sin ensordecer" (Gadamer, 1999, p. 153). El lector no puede llegar a la comprensión porque su práctica y su saber no es el suficiente, es decir, no es especializado, y, por lo tanto, debe limitarse a escuchar y sentir la obra de arte, la poesía.

De la aplicación del método científico para la comprensión del arte por parte de un intérprete especializado se deduce que en el campo de la literatura y la poesía también es pertinente la figura de un experto cuya funcionalidad sea la de interpretar; este experto excluye otro quehacer interpretativo, como el del lector no especializado, y excluye al lector que no aplica al arte métodos científicos que buscan la experiencia del arte. Es un hecho que el método científico aplicado al arte funciona como esfuerzo de interpretación, y posible comprensión; pero es innegable que dicho método no puede hacer un camino entre el acontecimiento de lo bello, de lo hermoso, no puede seleccionar minuciosamente lo sublime del arte y de la poesía.

### **La competencia del experto y la responsabilidad del individuo**

Así, el problema del experto se relaciona con las nociones de sujeto y persona; esta relación es la que permite hablar de un experto cuyo modo de operación en la realidad es completamente práctico, político y social. "El experto tiene además una posición intermedia. No es una encarnación del científico ni tampoco del investigador y profesor. El experto se encuentra entre la ciencia, en la que debe ser competente, y la práctica político-social; esto ya pone de manifiesto que no es una instancia superior para decisiones últimas" (Gadamer, 1990, p. 127-128). El experto debe ser competente en una de las directrices de la ciencia; en la práctica de esta competencia lo instruye la escuela y la universidad por medio de la especialización. De acuerdo con esto, el experto es una figura que, aparte de operar en la construcción de teorías y en la aplicación de experimentos, tiene

<sup>7</sup> "Al entrar en el espacio de la iglesia, experimentamos esta tensión como una respuesta. La experiencia que tenemos ahí me parece un buen ejemplo de lo que es la interpretación: lo que el historiador del arte aporta con su saber de la historia de la construcción y del estilo acaba guiando a la interpretación de algo que todos sentimos y comprendemos casi corporalmente cuando caminamos bajo esa bóveda" (Gadamer, 2001, p. 256).



como función comunicar a los demás las construcciones y conceptualizaciones que la ciencia realiza en torno al concepto de saber. También está en sus funciones dar cuenta del desempeño del saber y su aplicación, que, entre otras cosas, se dirige a la industrialización del conocimiento, en tanto que todo resultado de una investigación científica se industrializa.

Cabe destacar que el espacio en el que se desarrolla la ciencia es el de la industria, ya que el problema estriba en el hecho de que Gadamer propone que la investigación científica debe estar en sintonía con la instrumentalización e industrialización del conocimiento<sup>8</sup>; para ello, este pensador crea la figura de un experto investigador que no construye conocimiento en la academia, pero sí procede en la práctica industrial; esto con la intención de que dicho conocimiento sea configurado a través de la competencia, y el experto práctico le dé un funcionamiento, y también le dé una aplicación. Ser competente implica poder tomar decisiones direccionadas en y para el paradigma científico; además, la competencia en la que se ha formado el experto le permite hacer comunicable el modo de proceder de la ciencia en el ámbito del conocimiento científico.

Este tipo de experto es el que toma decisiones teniendo como referente la práctica en la cual se ha especializado; es un experto de carácter propiamente práctico y técnico, y también es el que contiene la relación entre el saber y la acción. Con este marco de referencia, tenemos una división en el campo de los expertos, ya que existe un experto en el cual la relación saber-acción no es aplicable, es decir, su marco de referencia es investigativo. La división de los expertos tiene como resultado una participación indirecta del experto investigador en la sociedad, en el sentido de orientar la competencia en la que se ha especializado el experto práctico. Lo que cabe destacar es que dicha orientación determina la actividad del experto práctico, hasta el punto de mecanizarla y administrarla.

El problema surge cuando "El experto se ve obligado a decir la última palabra, cuando en realidad un investigador nunca sabe algo como la última palabra" (Gadamer, 1990, p. 129). La sociedad ha hecho del experto una figura necesaria, en la medida en que lo presiona a plantear enunciados concluyentes y definitivos en cuestiones completamente prácticas. Por lo tanto, la sociedad requiere un tipo de experto cuyo modo de proceder sea más técnico que el de un experto investigador. La división de los expertos contiene una relación de poder en la

<sup>8</sup> El campo en el que se desenvuelve el experto es industrial, en tanto que su figura no se puede equiparar con la del investigador, no del profesor. Gadamer lo plantea del siguiente modo: "Pensemos, por ejemplo, en lo que ocurre en los grandes asuntos judiciales, es decir, donde se trata de cosas realmente grandes e importantes, como en los procesos entre grandes compañías petrolíferas o industrias del acero, o en el caso de la adulteración del vino y otros similares. Todos lo hemos vivido. Hoy en día lo que más importa es tal vez contar con el apoyo de los expertos mejor considerados" (Gadamer, 1990, p. 128).

que el experto investigador orienta y encamina el quehacer del experto práctico, pero esto solo se da en la medida en que la especialización se desenvuelva y se realice desde la aplicación práctica<sup>9</sup>. Con esta justificación de la especialización entra en cuestión la idea del experto como especializado, y el experto práctico como persona. El punto es que se denomina como experto el saber que se encuentra especializado, y al saber práctico se le adhiere la categoría de persona. La pretensión es construir un sistema a partir del concepto de saber, dándole un lugar a cada uno de ellos; en ese sistema el saber especializado excluye el saber práctico, porque este no tiene una correspondencia con la esfera de la investigación, y su saber debe limitarse, está determinado, a la aplicación del saber que produce la investigación científica.

Desarrollar una argumentación a partir de la especialidad implica observar a esta como la razón suficiente de la construcción de un sistema en el cual la noción de saber investigativo se eleva por encima del saber práctico; en pocas palabras, el saber que se produce en el campo de la investigación desarrolla conceptos que el saber práctico debe aplicar. Dicha aplicación ubica al saber práctico por fuera del sistema que construye este pensador, ya que queda reducido a la aplicación de un saber, y expuesto a la supervisión de la esfera científico-profesional; esta reducción, en la que se comienza a desarrollar el saber práctico, lo deja en una posición inferior y subordinada frente a las reglas y constructos de la ciencia.

La subordinación de un saber es posible si existe superioridad de un tipo de saber que deviene experiencia. Supervisar la aplicación de los preceptos implica que "Las preguntas que hoy deseáramos formular a la ciencia son tan esenciales que nos vemos obligados, por así decirlo, a hacer de cada científico un experto, es decir, una persona que con la superioridad de su experiencia debe darnos verdaderos preceptos de acción" (Gadamer, 1990, p. 131). La figura que media en la relación entre el experto práctico y el experto investigador es el experto profesional; este experto es un mecanismo que puede operar de forma directa en el modo de proceder del experto práctico. La profesionalización del experto es una articulación que tiene como fin ejercer una presión sobre el experto práctico, en tanto que este tipo de experto no ofrece una garantía y una credibilidad en la aplicación del saber para con la sociedad. El experto profesional es el que representa los horizontes que proyecta la investigación científica, y esta es la figura que Gadamer considera ausente en la ciencia, la del científico profesional; ese que es capaz de traducir los preceptos y configuraciones científicas en saberes aplicables y comprensibles para que se hagan una técnica.

<sup>9</sup> La especialización es una tendencia evolucionista tan evidente de la vida profesional y social que no se necesitan para ella condiciones culturales especiales en cuanto se ha llegado al sedentarismo. Ciertamente no es preciso que haya siempre un conflicto entre el experto especializado por una parte y la persona no especializada que toma las decisiones para la aplicación práctica (Gadamer, 1990, p. 131).

La profesionalización de este científico tiene una consecuencia en el campo del conocimiento, dado que esta profesionalización da lugar a nuevas prácticas universitarias, a nuevos ejercicios y desempeños sociales, que en parte se pueden traducir en saberes de tipo tecnológico que, en cierto sentido, le brindan un soporte a la práctica profesional. Este saber tecnológico es portador de una experiencia en el ámbito laboral, que acredita su capacidad para hacer las veces del experto profesional cuando la situación lo requiera, ya que su función es ser un interlocutor pertinente en términos de la aplicación de reglas que debe llevar a cabo el experto práctico. El saber tecnológico es el que realiza la supervisión hacia el saber práctico, es decir, es el que se encarga de acompañar la práctica técnica determinando su modo de proceder de forma completamente directa, junto con el saber profesionalizado.

Esta jerarquización<sup>10</sup> sistemática del concepto de saber por parte de la ciencia resulta insuficiente, hasta el punto de que la tarea de orientar a la sociedad se ve comprometida. “Así sucede que los límites del dictamen científico no son con frecuencia suficientes para la necesidad social de una información orientadora” (Gadamer, 1990, p. 130). Los sistemas científicos son limitados, en la medida en que no pueden orientar a la sociedad en un sentido global. El punto es que la sociedad no dilucida lo limitado de la ciencia, porque esta se ha encargado de mantener un cierto prestigio frente a la sociedad, y su opinión resulta valiosa. Así, el experto se encuentra presionado por la sociedad, y no le queda más opción que expresarse de acuerdo con la conciencia científica, y de ahí en adelante expresarse de acuerdo con su conciencia moral, es decir, como ciudadano, pero principalmente como experto. El experto cuya obligación es actuar como ciudadano es el que se desenvuelve en el saber práctico, y es al que se le ha dado la impronta de persona.

El ciudadano y la persona permiten hablar de un individuo que actúa de acuerdo con un saber específico; pero aparte de esto el individuo es aquel que tiene la responsabilidad sobre ese saber aplicado. En el individuo recae el concepto de responsabilidad, y hay que destacar que este concepto no aplica en el campo de la investigación científica. El individuo es responsable por su modo de proceder en torno a la práctica en la cual se ha especializado, y también es responsable de las decisiones que la ciencia, a través del científico profesional, pretende aplicar a la sociedad. Esta situación genera una dialéctica entre la autoridad y la subordinación, concretando así una funcional relación de poder que opera en la sociedad. “En la convivencia de los seres humanos existe siempre la autoridad y la subordinación, es decir, el poder (Gadamer, 1990, p. 133). Esta sencilla composición del poder conduce la ciencia a convertirse en la administradora del

<sup>10</sup> La jerarquización del conocimiento da lugar al problema de la distribución del conocimiento, que se fundamenta en la aplicación de un cierto tipo de educación para las masas, es decir, la educación técnica y tecnológica suple la necesidad de brindarle educación a la población.

conocimiento, y la consolida como autoridad, en oposición al sujeto, la sociedad y el individuo, que se inscriben en la instancia de la subordinación.

Es discutible en esta concepción de poder el determinismo al que se encuentra expuesto el sujeto y el individuo, ya que se limitan a cumplir y aplicar orientaciones normativas que instaura la ciencia para determinar lo que es correcto y válido. La ciencia administra el conocimiento, lo orienta y ejerce un poder sobre la sociedad. La ciencia influye en la sociedad, pero la sociedad no debe y no puede exigirle a la ciencia tomar decisiones, ya que esto implica presionar el dictamen científico. Cuando la sociedad presiona el dictamen científico, el campo de la ciencia se limita en su producción de orientaciones normativas; si un investigador de la ciencia se ve presionado por la sociedad, su función no llega a término, ya que si en la investigación se inscriben categorías como la de control crítico y moral, el investigador se ve sometido a una descentralización de su función esencial, que se basa en la producción de orientaciones normativas, por lo tanto, sus necesidades científicas, que son primordiales, no se pueden satisfacer.

En estas condiciones, la ciencia pasa a ser un campo autónomo que no debe ser regulado por la sociedad, es decir, la ciencia está lejos de tener en su constitución conceptual la noción de responsabilidad, ya que pensar responsablemente la relación que la ciencia establece con el mundo impide el progreso de esta. "Me parece inadmisibles hablar de una responsabilidad de la ciencia porque el abuso de los resultados obtenidos constituye una amenaza" (Gadamer, 1990, p. 135). Una ciencia sin la noción de responsabilidad es posible en la medida en que es la poseedora del concepto de autoridad. El científico, que no es responsable de las orientaciones que se le imponen a la sociedad, es el que se desempeña en la práctica investigativa. La responsabilidad es un concepto que estanca el progreso de la ciencia, ya que es una limitante para el experto, en tanto que la adquisición de saber es más importante que los efectos que trae consigo la aplicación de este saber. El investigador debe adquirir formación científica, lo cual hace parte del saber que lo cultiva como científico, pero a la hora de aplicar este saber en la sociedad no es responsable de tal aplicación; de esta manera, prima la formación en el campo científico sobre la aplicación del saber científico en la práctica. La formación científica prima sobre cualquier aplicación del saber científico en la sociedad, ya que dicha formación se circunscribe en la práctica investigativa; esto implica que la jerarquización del saber científico tiene como representantes al experto técnico, al experto profesional y al experto investigador, de tal suerte que dicha jerarquización protege la esfera investigativa de la ciencia, porque la aísla de toda responsabilidad en la sociedad.

La sociedad debe aprovechar los conocimientos de la ciencia. La sociedad es limitada en cuanto a los conocimientos que posee, entonces, cuando la ciencia dice algo, el deber de las personas es escuchar lo que dice algo, escuchar lo que

habla, dejar que la voz de la ciencia penetre en el entendimiento. Es innegable que el conocimiento humano posee límites, y escuchar lo que nos dice algo transgrede dichos límites, pero la escucha cordial que propasa las fronteras de uno mismo se convierte en un problema cuando deja de ser una sugerencia cordial y se convierte en un enunciado de autoridad. "No es una evolución equivocada de nuestra sociedad el hecho de que los expertos sean escuchados y reconocida la superioridad de su saber. Por el contrario. Es precisamente una obligación del ser humano recurrir en cada decisión a todos los conocimientos posibles" (Gadamer, 1990, p. 138). La sociedad debe escuchar la voz de la ciencia bajo la condición de la responsabilidad. La responsabilidad se le indilga a la persona, ya que toda decisión libre que tome una persona es un acto responsable de ella, entonces, la persona es la responsable de una decisión en la que la ciencia ha fijado sus orientaciones normativas. De esta forma, la ciencia pasa de tener la autoridad a ejercer control sobre los individuos, las personas y la sociedad<sup>11</sup>.

Entonces, la responsabilidad deja de ser un ideal que se le proyecta como tarea a la humanidad y pasa a ser un argumento que juega a favor de un determinismo orientado a la imposición de una normatividad, en la que el sujeto se ve afectado en relación con lo que puede encontrar correcto en el ámbito de las decisiones que toma y que afectan a la sociedad. El concepto de responsabilidad es el que, de forma indirecta pero precisa para las pretensiones de la ciencia como administradora del conocimiento, excluye al sujeto de la relación hombre-mundo y no le deja otro camino que escoger la imposición de una normatividad; hay que dejar claro que esto atenta contra la idea del mundo como objeto de interpretación y comprensión, porque excluye al sujeto de la relación que establece con el mundo y le anula la capacidad de juicio<sup>12</sup> y de interpretar que puede ejercer sobre la realidad. Esta situación hace que el acento de la relación del hombre y los signos que le rodean cambie de forma categórica hasta el punto de encontrarse influenciada y determinada por el dictamen, que no es otra cosa que un producto de la normatividad científica.

<sup>11</sup> "En la estructura del ser humano-social interviene un determinado conjunto de orientaciones normativas que influye en el proceso de crecimiento del ser humano, marcándole al fin de tal modo que sólo encuentre esto, y no otra cosa, natural y correcta" (Gadamer, 1990, p. 132).

<sup>12</sup> Este enunciado cobra sentido cuando se examina en torno a que las especialidades y la jerarquización del saber no solo atentan contra la formación del individuo, sino que atentan contra la formación del ciudadano. Esta situación da lugar a una pérdida de la noción de sujeto en el marco de la responsabilidad, y una disolución parcial del mismo en el terreno de la interpretación, ya que interpretar tiene que ver con señalar e indicar, tal como lo afirma Gadamer en el texto "Poetizar e interpretar", incluido en el libro *Estética y Hermenéutica* (2001). Siendo la interpretación un dejar hablar la palabra, un señalar y un indicar, con la pérdida de la capacidad de juicio a causa de las relaciones de poder que se generan en la jerarquización del concepto de saber, la interpretación tendría interferencias que anularían la comprensión. Entonces, la interpretación es un concepto influenciado y determinado por la normatividad impuesta desde el campo científico. De esta forma, es cuestionable el planteamiento de la interpretación como el oído que escucha lo que dice algo, ya que la escucha es suprimida por la obediencia.

## Algunas consideraciones

Jean-François Lyotard (1924-1998) ofrece, en *La condición postmoderna*, consideraciones en torno al concepto de saber y su relación con la ciencia, el conocimiento, la formación y la información; este pensador francés marca el acento en la noción *de los juegos del lenguaje*<sup>13</sup>, que ponen de manifiesto la importancia del saber narrativo, cuando cuestiona la idea de lo científico como un oriente normativo que se relaciona con la realidad mediante enunciados de autoridad. Por esta razón es pertinente establecer una relación entre las posturas de Lyotard y las de Gadamer, ya que, de forma inicial, el primero pone en cuestión el hecho de que la ciencia se imponga en la sociedad con la pretensión de regular y armonizar la convivencia humana. Según Lyotard, el saber científico no debe imponerse en la sociedad, en tanto que este tipo de saber no se puede entender como la totalidad de este<sup>14</sup>. El problema es que al entender el saber científico como una totalidad, este se impone en una forma particular de discurso, en la cual habita la relación entre dominantes y dominados; esta relación es de poder, ya que los enunciados de la ciencia cobran importancia y se le imponen a la sociedad, en la medida en que se ven atravesados por la dialéctica de la autoridad y el cumplimiento.

Un acto de habla expone al sujeto, lo sitúa en una posición en la cual debe aceptar o negar un enunciado; en este sentido, el sujeto pasa a una posición de "Sabiente" o pasa a obedecer, de acuerdo con la posición y el papel que desempeña en la sociedad; este problema suscita una formación de oyentes que deben acatar la normatividad científica porque la encuentran válida y pertinente: "La verdad del enunciado y la competencia del que lo enuncia están, pues, sometidas al asentimiento de la colectividad de iguales en competencia. Es preciso, por tanto, formar iguales. La didáctica asegura esta reproducción. Es diferente del juego de la investigación" (Lyotard, 1993, p. 61). El punto es que este pensador considera reprochable el grave asunto que gira en torno a la reproducción en masa de interlocutores de la ciencia. Ello implica que un individuo debe aprender lo que no sabe para convertirse en experto. Lo que se afecta directamente en esta situación es el concepto de formación,

<sup>13</sup> "Cuando Wittgenstein, retomando desde cero el estudio del lenguaje, centra su atención en los efectos de los discursos, nombra los diferentes tipos de enunciados que localiza, y, por tanto, enumera algunos de los juegos del lenguaje. Significa con este último término que cada una de esas diversas categorías de enunciados debe poder ser determinada por reglas que especifiquen sus propiedades, y el uso que de ellas se pueda hacer, exactamente como el juego del ajedrez se define por un grupo de reglas que determinan las propiedades de las piezas y el modo adecuado de moverlas" (Lyotard, 1993, p. 29).

<sup>14</sup> "En principio, el saber científico no es todo el saber, siempre ha estado en excedencia, en competencia, en conflicto con otro tipo de saber, que para simplificar llamaremos narrativo y que será caracterizado más adelante. Lo que no quiere decir que éste pueda imponerse, aunque su modelo esté ligado a ideas de equilibrio interior y de convivialidad, en comparación con las cuales en saber científico contemporáneo queda descolorido, sobre todo si debe someterse a una exteriorización con relación al 'sabiente' y una alienación en sus usuarios todavía más fuerte que ayer" (Lyotard, 1993, p. 22).

en tanto que la trasmisión de conocimiento y saber queda reducida a una mera trasmisión de pruebas, y a una administración de ellas; esto deja entrever el objetivo de consolidar el acervo de la ciencia como una verdad indiscutible que debe ser enseñada. En este sentido, la ciencia no solo administra el conocimiento, sino que su alcance resulta más profundo cuando administra la enseñanza y convierte el conocimiento en una prueba demostrable. De esta forma, el sentido genuino<sup>15</sup> de la formación queda desdibujado por completo. Lyotard considera que: “El antiguo principio de que la adquisición de saber es indisoluble de la formación (*Bildung*) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso” (1993, p. 16). Una de las razones de vital importancia que conduce al *desuso* del concepto de formación en torno a la adquisición de saber es que en el siglo XX la formación pasa de ser un ideal que forma a ser una articulación entre ciencia empírica y ciencias humanas, lo que la descentra de su función originaria.

Entender y justificar la formación como una armadura conceptual de la ciencia marca la decadencia del concepto, ya que no solo desconfigura su función esencial, sino que le suprime la pertinencia en torno a la noción de saber. Cuando Gadamer sustenta la formación en el espacio de la cultura, y la sustrae del campo de la educación, provoca una incisión que marca el porvenir del concepto, porque este queda completamente expuesto a la disposición de la ciencia, y su autonomía, que es dada por la filosofía, queda entre dicho. Entonces, la idea de una formación generadora de la capacidad de juicio participa de la construcción de lazos entre hombre, mundo, arte, poesía, filosofía, y se va diluyendo, comienza a desdibujarse y queda determinada a funcionar como uno de los argumentos que legitiman la ciencia. En este paisaje oscuro la formación ya no orienta al hombre, por el contrario, pasa a ser parte de la configuración de la ciencia, se mezcla entre la constitución de esta y se pierde en la pretensión científica de reducir sistemáticamente el conocimiento a una prueba demostrable.

La consecuencia que trae consigo la disolución del concepto de formación es que con su ausencia, en su sentido genuino, no es posible establecer una diferencia entre las nociones de conocimiento, información y saber<sup>16</sup>; esta

<sup>15</sup> Con el sentido genuino de la formación se quiere plantear que este concepto ha ejercido fuerza sobre las épocas, hasta el punto de generar cambios significativos. Si se contextualiza la formación en la modernidad, es posible ver que fue esta la que puso en cuestión el ideal ilustrado de educación, y dio lugar al desarrollo de la *Bildung*, en la cual la noción de formarse se elevaba a una escala más universal. La cuestión no solo tenía que ver con darle forma a las capacidades, sino que la *Bildung* contenía todo un proceso por el cual se adquiría saber, y el hombre formaba su carácter. Este contenido de la *Bildung* era lo que permitía hablar de una formación romántica, y, lo que es más importante, permitía rastrear la proyección filosófica del idealismo alemán.

<sup>16</sup> Según la postura de Lyotard, la información no es capaz de traducir el conocimiento, ya que se puede *descodificar fácilmente*. El conocimiento no se puede agotar en la información, en la medida que esta solo abstrae lo que es de fácil aprehensión y aísla todo lo demás. El problema es que esta información supone la totalidad del conocimiento, y del saber. Así, el conocimiento se acumula y comienza a circular en forma de utilidad, y cambio, es decir, comienza a tener un valor.

situación se evidencia en la postura de Gadamer, para quien la información es la que orienta la sociedad (1990, p. 130), y su presupuesto normativo resulta valioso. Lyotard, por el contrario, considera que la circulación del conocimiento, en términos de redes monetarias<sup>17</sup>, lo desgasta y lo convierte en información; es decir, cuando el *dato* del conocimiento pasa a vincularse con el hombre y determina el modo en que este vive, en términos prácticos, se convierte en una información que circula, que fluye de forma determinada bajo la pretensión de conocimiento; según el pensador francés, en dicha circulación el conocimiento queda reducido a información, en tanto que comienza a adquirir un valor de cambio que los *productores de saber* administran; así, el conocimiento comienza a acumularse, y en el proceso de acumulación entra en conflicto con saberes cuya naturaleza es diferente a la ciencia. Lo conflictivo de esta acumulación del conocimiento se debe a la cuestión del desarrollo, es decir, existen posturas, como la de Gadamer, que sostienen la idea de la generación de desarrollo a partir de la existencia de gran cantidad de información.

Cuando la información orienta la sociedad, le impone metas, normatividades, preceptos de acción, etc.; si esta información es de fácil acceso, el desarrollo no tiene ninguna limitante, y la información se transforma en una ley orientadora. Este hecho genera una determinación en el concepto de saber, ya que lo delimita y lo circunscribe en un sistema. Hablar de sistema en el saber implica que la información orientadora circula sin interrupción a través de la enseñanza, es decir, se enseña cierto tipo de información con el ánimo de volverla técnica. La información es el concepto que más se acopla a la producción de técnicas comunicables, ya que su circulación es rápida y eficiente, es decir, suple la necesidad de orientar a la sociedad en el ámbito de las decisiones que esta debe tomar en el marco de la política y la educación<sup>18</sup>. El funcionamiento de este sistema a partir del concepto de saber es pertinente en la postura de Gadamer, en la medida en que es cerrado y su fin primordial es la búsqueda de eficacia y optimización. Lo cerrado del sistema radica en que los elementos externos de naturaleza distinta a la del sistema terminan orientados hacia la optimización

<sup>17</sup> En este contexto, las nuevas tecnologías, dado que hacen que los datos útiles para las decisiones (y, por tanto, los medios de control) sean todavía más móviles y sujetos a la piratería, no vienen sino a agravar la urgencia de ese reexamen. En lugar de ser difundidos en virtud de su valor "formativo" o de su importancia política (administrativa, diplomática, militar), puede imaginarse que los conocimientos sean puestos en circulación según las mismas redes que la moneda, y que la separación pertinente a ellos deje de ser saber/ignorancia para convertirse, como para la moneda en "conocimientos de pago/conocimientos de inversión", es decir, conocimientos intercambiados en el marco del mantenimiento de la vida cotidiana (reconstitución de la fuerza de trabajo, "supervivencia") *versus* créditos de conocimientos con vistas a optimizar las actuaciones de un programa (Lyotard, 1993, p. 19).

<sup>18</sup> El pueblo está en debate consigo mismo acerca de lo que es justo e injusto, de la misma manera que la comunidad de ilustrados, sobre lo que es verdadero y falso; acumula las leyes civiles como acumula las leyes científicas; perfecciona las reglas de su consenso por disposiciones constitucionales cuando las revisa a la luz de sus conocimientos produciendo nuevos paradigmas (Lyotard, 1993, p. 70).



y la eficacia de este; en pocas palabras, pasan a constituir parte de él en pro de su autorregulación y autodepuración. Respecto de esto, el sistema cuenta con la figura que Lyotard llama un *decididor*, que, en términos de Gadamer, sería un experto, cuya función es adecuar lo que debe ponerse en el interior del sistema, y lo que debe ponerse fuera de él<sup>19</sup>.

El *decididor* determina el concepto de verdad científica, porque su competencia es decidir qué es lo comunicable, cuál debe ser la información que se debe enseñar; entonces, esta figura compacta una proyección sistemática de saber, en la medida en que legitima, por medio de la clasificación de información, el tipo de educación que se debe brindar a la población. La figura del *decididor* implica la cuestión del decidir. En cuanto a este problema Lyotard justifica que desde la filosofía platónica la labor de decidir se le indilga al legislador (1993, p. 23); de esta forma, el planteamiento apunta al hecho de decidir lo que es verdad. El conocimiento que se considera verdadero es producto de la decisión de quien es competente para decidir; de lo que surge que un legislador, al determinar qué es lo conveniente para la sociedad, de paso decide en torno al conocimiento que en ella debe circular; este hecho hace del sistema del saber un todo autónomo y funcional, en tanto que discrimina lo que no considera pertinente y fructífero para sí mismo.

En el caso de Gadamer, justificar un sistema a partir de la noción de saber es viable, en tanto que el concepto de *verdad*, desde la antigüedad, se ha debatido entre la ciencia y sus posibilidades de justificar, argumentar y demostrar. El saber, antes de ser moderno, es decir, empírico-experimental, posee un carácter demostrativo, tal como ocurre con la filosofía.

En los teóricos alemanes de hoy, la *systemtheorie* es tecnocrática, es decir, cínica, por no decir desesperada: la armonía de las necesidades y las esperanzas de individuos o grupos con las funciones que asegura el sistema sólo es un componente adjunto de su funcionamiento; la verdadera fiabilidad del sistema, eso para lo que él mismo se programa como una máquina inteligente, es la optimización de la relación global de sus *input* con sus *output*, es decir, su performatividad (Lyotard, 1993, p. 34).

El concepto tradicional de filosofía es el que se ve orientado a articularse con la ciencia. En este caso la postura de Gadamer, respecto de la noción de sistema, intenta justificar que este constituye la parte nuclear de la filosofía. Ciertamente, esta justificación se concreta con la mirada del pensador alemán hacia Hegel, más

<sup>19</sup> Lyotard considera que la función de los *decidores* tiene como objeto adecuar los elementos *input/output* que afectan el funcionamiento del todo, en pro de consolidar la primacía del saber científico sobre la sociedad; esto pone de manifiesto que la institucionalización de un sistema a partir del saber implica, según este pensador, que el saber termine reduciéndose a la optimización.

que hacia Nietzsche, *Kierkegaard* y Dilthey<sup>20</sup>. La cuestión es que una filosofía sustentada en la noción de sistema se vuelve totalizante y aspira a la universalidad; esta pretensión totalizante es la que expone el pensamiento a una concepción sistemática cuya existencia se justifica en la optimización de un todo. Parte de la optimización del todo estriba en que la ciencia pueda elaborar un molde desde el cual logre exigir parámetros y patrones que legitimen lo que es analizable, interpretable y comunicable; esta construcción de un axioma general que permita clasificar y categorizar el conocimiento tiene sus cimientos en la exigencia de que los objetos del conocimiento sean observables y puedan ser examinados de forma explícita, para determinar si su inclusión en el sistema es pertinente. Esta tarea la ejecuta el experto<sup>21</sup>.

El experto es el que dictamina lo que se puede decir, lo que se puede comunicar acerca del conocimiento científico, textual, filosófico, artístico, poético. El experto le da unos criterios a la lectura que el hombre debe hacer de la realidad, pero estos criterios se dan en función de un todo (sistema) y son meramente científicos. El problema que esto suscita es que, en la concepción de Gadamer, estos criterios se le deben aplicar al arte, a la poesía, a la literatura. La postura de Lyotard va más allá cuando se sostiene en el hecho de lo insostenible que puede llegar a ser la legitimación del saber científico a partir del saber narrativo, que, entre otras cosas, se ha tomado como una relación *embrionaria*<sup>22</sup>.

Se puede pensar que uno de los lazos que establece la arbitraria relación embrionaria entre el saber científico y el narrativo es el diálogo; por medio de este concepto, concepciones sistemáticas como la de Gadamer encuentran un asilo, ya que la consideración en torno al diálogo como un flujo entre preguntas y respuestas permite determinar reciprocidad en él. Entonces, un diálogo es recíproco cuando las dos partes se entienden y no existe interferencia alguna entre ellas. La

<sup>20</sup> La alusión a estos pensadores tiene como objetivo señalar que sus concepciones en torno a la desaprobación del sistema como parte nuclear de la filosofía siguieron en Gadamer una orientación más encaminada hacia modelos de pensamiento que articulan el pensamiento en un sistema que se desarrolla hacia lo absoluto. Esto se evidencia en la mirada persistente de Gadamer hacia Hegel.

<sup>21</sup> Hay que tener presente la figura del intérprete que forja Gadamer, ya que es el indicado para elaborar una interpretación válida y una comprensión correcta. Lo válido y lo correcto se legitima cuando la ciencia exige que el objeto del conocimiento debe ser observable y se pueda someter a examen. Esta cuestión se puede equiparar con la búsqueda que lleva a cabo el intérprete en el *peregrinaje* hacia la experiencia del arte, ya que en esta búsqueda la figura del intérprete exige de la obra poética, literaria, artística que contenga una experiencia que se pueda abstraer de forma metódica.

<sup>22</sup> "No se puede, pues, considerar la existencia ni el valor de lo narrativo a partir de lo científico, ni tampoco a la inversa: los criterios pertinentes no son los mismos en lo uno que en lo otro. Bastaría, en definitiva, con maravillarse ante esta variedad de clases discursivas, como se hace ante la de las especies vegetales o animales. Lamentarse de la "pérdida de sentido" en la posmodernidad consiste en dolerse porque el saber ya no sea principalmente narrativo. Se trata de una inconsecuencia. Hay otra que no es menor, la de querer derivar o engendrar (por medio de operadores tales como el desarrollo, etc.) el saber científico a partir del saber narrativo, como si este contuviera a aquel en estado embrionario" (Lyotard, 1993, p. 63).

cuestión radica en lo siguiente: ¿El diálogo no queda reducido a una relación entre la autoridad de un enunciado y la aceptación del interlocutor? El diálogo que propone Gadamer tiene su fundamento en la sencilla dialéctica de emitir un enunciado de autoridad y aceptarlo sin consideraciones; esa es la base del entendimiento: que no existan dudas acerca de lo que se dice, que no exista desconfianza en una de las partes, sobre todo a la cual le aplican los enunciados de autoridad y de normatividad científica. Esta concepción niega las condiciones básicas del diálogo, entre ellas la naturaleza conflictiva que posee. El diálogo expone al individuo, lo vulnera, lo trasgrede, ya que no es un simple acto de dar preguntas y recibir respuestas; se trata de un conflicto que trasgrede la interioridad del individuo, en tanto que quebranta su modo de ser en el mundo, su modo de relacionarse con los otros. El diálogo es un acontecimiento que marca al sujeto, deja sus huellas en él, lo impregna de enunciados que determinan la relación que establece con todo lo que le rodea.

Lytard considera que el diálogo tiene un contenido que legitima un discurso; esto pone de manifiesto que es un ejercicio cuya función legitima una idea. En el fondo, esta postura entiende el diálogo como un ejercicio portador de enunciados que tienden a legitimarse, y también a aplicarse; es decir, el diálogo es un vehículo que, en cierto sentido, transporta los fundamentos que construyen un enunciado de autoridad. Esto no quiere decir que el diálogo sea un mecanismo de control; lo que esto advierte es que el diálogo, en la función que le delega Lyotard de albergar un contenido, tiene como característica primordial transgredir al sujeto, vulnerarlo. Esto se realiza más que a manera de flujo entre pregunta-respuesta, en el diálogo como exposición de una idea, como relato en torno a un presupuesto conceptual que se quiere comunicar.

Desde sus comienzos, el nuevo juego del lenguaje plantea el problema de su propia legitimidad: caso de Platón. Este no es el lugar adecuado para hacer la exégesis de los pasajes de los Diálogos donde la pragmática de la ciencia aparece explícitamente como tema o implícitamente como presupuesto. El juego del diálogo, con sus exigencias específicas, la resume, incluyendo en sí mismo las dos funciones de investigación y de enseñanza. (Lytard, 1993, p. 69).

Gadamer ve el diálogo como el lugar en el que habitan la reciprocidad y la comprensión; esta visión del diálogo pone el acento en la relación de poder que de él se produce. El diálogo debe existir, en tanto fundamenta posturas que contienen autoridad. Este pensador le agrega al diálogo un fin optimista, en la medida en que lo propone como actividad que posibilita el ingreso a la comprensión. Lo que se discute en esta configuración del diálogo es el uso que se le asigna y el discurso que Gadamer hace en torno a él. El objeto de elaborar una noción de diálogo justificada en la comprensión, sin mencionar el elemento pragmático, conduce al análisis de este como el vínculo de la comprensión del

otro, de lo diferente; este horizonte es lejano en la postura de Gadamer, y no señala más que una construcción retórica del concepto, con fines a *optimizar* el sistema del saber, y plantear enunciados de autoridad que produce la ciencia<sup>23</sup>.

Lo que se le discute al modelo filosófico de Gadamer, aparte de lo señalado en torno al diálogo, es la utilidad que le da al concepto de formación. La formación no debe ser la armadura conceptual de la ciencia, porque esto implicaría negar la naturaleza del concepto. La formación no puede simplificarse a servir de articulación en la pretensión de *administrar el conocimiento* que tiene la ciencia. El concepto de formación es la herencia de la filosofía a la humanidad. La formación es uno de los conceptos encargado de impulsar cambios que garantizan la continuidad y el devenir de la filosofía, del hombre. La formación es la herencia filosófica del tiempo que se sabe cierta a través del pensamiento, es una herencia que se actualiza y vive.

## Referencias

- Gadamer, Hans-Georg (1990). *La herencia de Europa*. Barcelona: Península.
- Gadamer, Hans-Georg (1999). *¿Quién soy yo y quién eres tú?* Barcelona: Herder.
- Gadamer, Hans-Georg (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, Hans-Georg (2001). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- Gadamer, Hans-Georg (2001). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- Liotard, Jean François (1993). *La condición postmoderna*. Barcelona: Planeta-Agostini.

<sup>23</sup> El aporte de Lyotard en el terreno del diálogo radica en entenderlo como un elemento en el que se circunscribe una pragmática. La reflexión de Lyotard es pertinente y ajustada, en la medida en que devela la naturaleza trasgresora y pragmática del diálogo, oponiéndose así a la visión optimista y retórica de Gadamer. Los enunciados de Lyotard exponen la postura dialógica de Gadamer a una reconsideración, y a una discusión, en la que sale a la luz la supremacía del discurso científico y la clara intención sistemática en el modelo filosófico por el cual propugna el pensador alemán.