

Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara

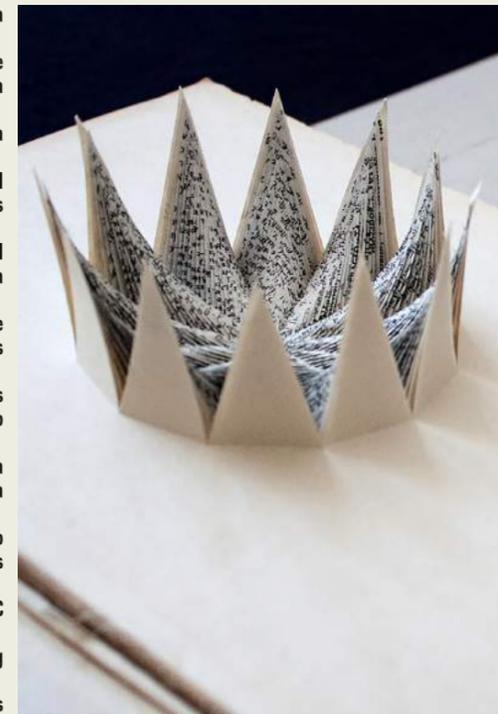
Número 39 / Octubre-diciembre de 2016



ISSN: 1665-3572

Revista de Educación y Desarrollo ■ Número 39 ■ Octubre-diciembre de 2016

- Competencias de la supervisión clínica en medicina
 - Persistencia de los pensamientos de muerte posteriores a la tentativa suicida
- Desarrollo del locus de control en las etapas de la adolescencia
 - Relaciones de poder y burnout en el contexto laboral de edecanes, secretarías y enfermeras
 - Conocimientos, actitudes y prácticas sobre el virus de papiloma humano y su vacuna
 - Representaciones sociales de estudiantes de secundaria sobre docentes exitosos
 - Nivel de pensamiento crítico en estudiantes universitarios de pregrado y posgrado
 - Actitudes sobre la tutoría en estudiantes de la licenciatura en Cirujano Dentista
- Análisis del hábito de lectura y consumo de periódico en estudiantes universitarios
- Modelos educativos contemporáneos asistidos por las TIC
 - El valor de la pregunta hermenéutica en Hans-Georg
- Educación y emoción: algunas propuestas teórico prácticas



\$40.00

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Mtro. Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla
Rector General

Dr. Miguel Ángel Navarro Navarro
Vicerrector Ejecutivo

Lic. Alfredo Peña Ramos
Secretario General

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD

Dr. Jaime Andrade Villanueva
Rector

Mtro. Rogelio Zambrano Guzmán
Secretario Académico

Mtra. Saralyn López y Taylor
Secretaria Administrativa

Comité científico editorial:

MÉXICO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Mtra. Irma Susana Pérez García (CUCS-UdeG)

Dra. Maritza Alvarado Nando (CUCS-UdeG)

Universidad Virtual

Mtra. Ana Rosa Castellanos Castellanos (*Universidad Virtual*)

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Dr. Ricardo Romo Torres (CUCSH)

Dr. Luis Vicente de Aguinaga Zuno (CUCSH)

Dra. Sara Catalina Hernández (CIPS. *Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales SE Jalisco*)

Dra. Alma Vallejo Casarín (*Universidad Veracruzana*)

Dra. Graciela Cordero Arroyo (*Universidad Autónoma de Baja California*)

ESPAÑA

Dra. Teresa Gutiérrez Rosado (*Universidad Autónoma de Barcelona*)

Dr. Enric Roca Casas (*Universidad Autónoma de Barcelona*)

Dr. Jaume Sureda Negre (*Universitat de les Illes Balears*)

Dr. Rafael Jesús Martínez Cervantes (*Universidad de Sevilla*)

Dra. María Xesús Froján Parga (*Universidad Autónoma de Madrid*)

Dra. África Borges del Rosal (*Universidad de La Laguna, Campus Guajara*)

COSTA RICA

Mtra. Irma Arguedas Negrini (*INIE-Universidad de Costa Rica*)

ARGENTINA

Mg. Ariana De Vincenzi (*Universidad Abierta Interamericana*)

Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara
Número 39 / Octubre-diciembre de 2016. ISSN: 1665-3572

DIRECTORIO

Director y editor general:

Baudelio Lara García

Mesa de redacción:

Fabiola de Santos Ávila

Raúl Romero Esquivel

Jorge Martínez Casillas

Asesor editorial:

Juan Pablo Fajardo Gallardo

Asesora artística:

Lorena Peña Brito



La *Revista de Educación y Desarrollo* es una publicación trimestral. Publica artículos científicos que constituyan informes de bibliográficas referidos a cualquier ámbito de la educación para la salud, la psicología educativa y, en general, las ciencias de la educación. Los trabajos enviados deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por un mínimo de tres evaluadores externos (*peer review*). Se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo doloso de información por parte de los autores.

La *Revista de Educación y Desarrollo* está incluida en los siguientes índices y bases de datos: LATINDEX, PERIODICA, CLASE, IRE-SIE, Google Académico, Ulrich's International Periodical Directory (Directorio Internacional de Publicaciones Periódicas y Seriadas Ulrich), IMBIOMED (<http://www.imbiomed.com>) y en el Servicio de Información y Documentación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura.

Reserva de derecho al uso exclusivo del título: 04-2002-062713040000-01. ISSN: 1665-3572.

Este número se publica con el apoyo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Sierra Nevada 950, puerta 16, edificio "I", 1er. nivel, Guadalajara, Jalisco, México. Código postal 44340. Tel./Fax (01) (33) 10.58.52.00, ext. 33857. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/ E-mail: baulara@yahoo.com, con copia a: baulara@redudg.mx Diseño y diagramación: Cuauhtémoc Vite, *ViteArte*.

Tiraje: 1,000 ejemplares. Fecha de impresión: Septiembre de 2016.

Contenido / Summary

Presentación / Presentation	3
Artículos originales / Original articles	
➤ Competencias de la supervisión clínica en medicina: elementos para su evaluación [Competences of Clinical Supervision in Medicine: Elements to its Assessment]	5
Rubén Abdel Villavicencio-Martínez y Edna Luna-Serrano	
➤ Persistencia de los pensamientos de muerte posteriores a la tentativa suicida en una muestra de jóvenes mexicanos [Persistence of Suicidal Ideation Following Suicide Attempts in a Sample of Mexican Adolescents]	15
Isabel de la A. Valadez-Figueroa, Ana María Chávez-Hernández, Vania Vargas-Valadez y María Consuelo Ochoa-Orendain	
➤ Desarrollo del locus de control en las etapas de la adolescencia [Development of Locus of Control in the Stages of Adolescence]	27
César Alberto Carrillo-Álvarez y Damaris Díaz-Barajas	
➤ Relaciones de poder en el contexto laboral de edecanes, secretarías y enfermeras: su impacto en el burnout y el significado psicológico de la prestación de sus servicios [Power Relationships in the Labor Context of Aides, Secretaries and Nurses: Impact on Burnout and Psychological Meaning of the Provision of Services]	35
Adriana Patricia González-Zepeda, Erandi Nallely Romero-Yáñez, Karla Gabriela Mejía-Cordero y Lucía María Dolores Zúñiga-Ayala	
➤ Conocimientos, actitudes y prácticas del virus de papiloma humano y su vacuna en escolares de una escuela rural y una escuela urbana [Knowledge, attitudes and practices about human papilloma virus and its vaccine in students of a rural school and an urban school]	45
Alba Sanjuana Harlen Centeno-Ramírez, Dellanira Ruiz de Chávez-Ramírez y Pascual Gerardo García-Zamora	
➤ Representaciones sociales de estudiantes de secundaria sobre docentes exitosos. [Middle School Students' Social Representations On Their Successful Teachers]	53
Inés Lozano-Andrade	
➤ Evaluación del nivel de pensamiento crítico en estudiantes universitarios de pregrado y posgrado. El caso de un Centro Universitario Temático de la Universidad de Guadalajara [Assessing the Level of Critical Thinking in University Undergraduate and Graduate Students. The Case of a Thematic University Center of the Universidad de Guadalajara]	63
Sara Robles-Rodríguez, Lidia Cisneros-Hernández y Carlos C. Guzmán-Sánchez	
➤ Actitudes sobre la tutoría en estudiantes de la licenciatura en Cirujano Dentista del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Un estudio diagnóstico [Attitudes about Mentoring of Students of the Degree in Dental Surgery of the Centro Universitario de Ciencias de la Salud. A Diagnostic Study]	73
Mario Quiñonez-Ruiz, Lilia Luz Becerra-Ortiz, Juan Manuel Álvarez-Manjarrez, Jorge Gregorio Bautista-López y Baudelio Lara-García	
➤ El sector editorial. Análisis del hábito de lectura y consumo de periódico de estudiantes del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara [The Publishing Sector. Analysis of Reading Habits and Consumption of Newspapers of Students of the Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas of the Universidad de Guadalajara]	81
Pedro Aguilar-Pérez, Martín Vargas-Magaña, Lucila Patricia Cruz-Covarrubias y Rosa Evelia Camacho-Palomera	
➤ Modelos educativos contemporáneos asistidos por las tecnologías de la información y comunicación [Contemporary Educative Models Assisted by Communication and Information Technology]	91
Ricardo Pérez-Zúñiga, José Ángel Partida-Ibarra, Teresa de Jesús Pérez-Patiño y Ernesto Mena-Hernández	
➤ El valor de la pregunta hermenéutica en Hans-Georg Gadamer [The Value of Hermeneutic Question on Hans-Georg Gadamer]	99
Fabio Morandín-Ahuerma	
➤ Educación y emoción: algunas propuestas teórico prácticas [Education and Emotion: Some Theoretical and Practical Proposals]	109
Anna María Fernández-Poncela	
➤ Comparación y caracterización de ideación e intentos suicidas en adolescentes mexicanos de tres regiones [Comparison and Characterization of Suicidal Ideation and Suicidal Attempts in Mexican Adolescents of Three Regions]	121
Alma Vallejo-Casarín, Herminia Beatriz Segura Celis Ochoa, Patricia Andrade-Palos, Diana Betancourt-Ocampo, Mercedes Méndez-Flores y Rosa María Rojas-Rivera	
Normas para la recepción de colaboraciones en la Revista de Educación y Desarrollo	129

El valor de la pregunta hermenéutica en Hans-Georg Gadamer

FABIO MORANDÍN-AHUERMA¹



Resumen

En el presente ensayo se abordan tres aspectos definitorios de la pregunta hermenéutica como didáctica y condición para generar un horizonte compartido de significado. En primer lugar el diálogo entre el texto, autor y lector. Segundo, la apertura del horizonte de sentido a través de la pregunta y su radicalidad ontológica. Tercero, el papel de la tradición en la construcción del discurso racional y el rompimiento a través de lenguajes polisémicos. Finalmente, concluimos que el diálogo que abre horizonte y comparte sentido es el único capaz de construir consensos de largo plazo y, específicamente, soluciones.

Palabras clave: Gadamer, Hermenéutica, Tradición, *Aletheia*, Pregunta didáctica.

The Value of Hermeneutic Question on Hans-Georg Gadamer

Abstract

In the present work is addressed three defining aspects of the question hermeneutics as didactic and condition to generate a shared horizon of meaning. In the first place the dialog between the text, author and reader. Second, the opening of the horizon of meaning through the question and its radical ontological. Third, the role of tradition in the construction of rational discourse and breaking through a language polysemic. Finally, we conclude that the dialog that opens horizon and shared sense is the only capable of building long-term consensus and, specifically, solutions.

Keywords: Gadamer, Hermeneutics, Tradition, *Aletheia*, Didactic Question.

Recibido: 8 de junio de 2016
Aceptado: 16 de agosto de 2016
Declarado sin conflicto de interés

¹ Postdoctorante en el Programa de Neuroética. Centro de Investigaciones Filosóficas (CIF), Buenos Aires, Argentina. fmorandin@uv.mx

I. Texto y diálogo con el autor

La hermenéutica ha sido conocida históricamente como la ciencia de la interpretación y tuvo en la antigüedad básicamente tres campos de aplicación: la filología, en cuanto a lo que el texto *esconde*; la exégesis bíblica como la interpretación de las Sagradas Escrituras; y la jurisprudencia, la interpretación de los fallos antecedentes (Aguilar, 2004:14; Coreth, 1972). Lo que se analiza aquí, sin embargo, es el valor de la pregunta hermenéutica y su capacidad de *abrir horizonte de comprensión* entre los dialogantes (V. gr. autor-lector, ponente-replicante, maestro-alumno, etcétera). Para ello nos valdremos principalmente de la argumentación de Hans-Georg Gadamer en su obra clásica *Wahrheit und Methode I* (1960) específicamente sobre *Derhermeneutische Vorrang der Frage* [la primacía hermenéutica de la pregunta].

Gadamer entiende que, del mismo modo en que está redactada la obra, es que vamos a entender al texto, al autor, y a la tradición. Pero ¿qué es lo que se capta del texto? Ese es el *asunto mismo*, entender el sentido, la articulación con el mundo al que pertenece. El texto trata de un asunto en términos muy puntuales de la *cosa vista*. Este asunto es lo que analiza y *aprehende* el lector (Zubiri, 1966); el tópico, lo que va a comprenderse, no es discernimiento de un punto u otro, sino la comprensión del sentido del texto en función del horizonte compartido (Gadamer, 1991:440).

No se puede hablar del *sentido único del texto* porque no se obtiene una sola lectura de él. Al mismo tiempo propone, interpela y responde con otra pregunta. Así que el texto puede tener múltiples sentidos, y en este regreso, incluso en el modo de proceder de la pregunta, se encuentra *lo qué* o *a quién* interpela el autor. Se trata de una pregunta sobre el sentido del texto pero al mismo tiempo da respuesta a lo que estaba ocurriendo en el horizonte de quien lo escribe. La pregunta hermenéutica es: ¿con quién dialoga el autor?

Tampoco se puede ocupar totalmente el lugar del otro, en este caso, el autor, ya que, de manera estricta, guarda su *propio* horizonte de comprensión y desde ahí dialoga. Incluso con todo lo que se sepa de él puede resultar marginal el sentido que quiso darle al texto. En este caso, no es consustancial el hecho de que conozcamos el ámbito de comprensión y horizonte del autor para conocer cuál es el sentido exacto que quiso darle al texto (Esteban, 2001; Domingo, 1991). Paradójicamente, la tradición juega un papel preponderante en la conformación

de ese sentido que no permite alcanzar totalmente el horizonte del autor.

Siempre hay un lugar donde se reúnen los horizontes del autor, del intérprete (en este caso el lector) y del texto mismo. Ahí donde se encuentran y llegan a tener *un asunto en común* de la *cosa misma* de que se preguntan si este es el sentido. Ahí es donde surge el conocimiento. No es que el sentido esté latente, es siempre una posibilidad, no es que esté ahí y sólo falte llevarlo al *acto*, sino que es una perspectiva que no corresponde exclusivamente al texto sino al encuentro con el intérprete. Esa posibilidad de sentido no pertenece al intérprete y no pertenece al texto, pertenece sólo al encuentro de ambos. En el cruce es que puede darse el sentido y, por eso, es un asunto del sentido mismo, no del texto. No pertenece al texto sino al lector que *le hace* o no sentido.

Entender lo anterior es entender la articulación con *el mundo* al que pertenece. Se descubre que se puede dialogar con el texto y encontrar un universo de sentido. El horizonte puede ir cambiando de acuerdo con el universo de comprensión del intérprete. No hay un sentido último del texto, sino una pluralidad de sentidos posibles en el texto que van al horizonte del propio intérprete, que hace que cada texto sea siempre nuevo de acuerdo a sus propios referentes.

No se puede decir que se entiende el texto sino únicamente referido a la comprensión del asunto de que trate y genere *sentido* en el lector. En términos de la pregunta, no podemos decir que se ha entendido la *cosa misma*. Y no estamos hablando del *noumeno* kantiano, esto es, de aquellas cosas que no podemos percibir como una *intuición sensible* sino *intelectual* (Kant, KrV: III).

El *asunto mismo* del autor puede descubrirse en la medida en que se descubra cuál es *la pregunta* de ese autor. Si se descubre y se observa su obra desde esa pregunta, entonces se puede encontrar su auténtico sentido de comprensión ¿Cuál es la pregunta que interpela al autor frente a su tradición? Es lo que puede llevar al sentido de comprensión original ¿A qué pregunta del autor responde este texto?

En la pregunta se tiene contenida una delimitación implicada por el horizonte de la misma ¿Cuál es el horizonte de la pregunta? Ésta debe ser la posición inicial (Aguilar, 2004). De ese modo se evita hacer preguntas *sin-sentido* (Gadamer, 1991:440). Hace sentido la pregunta con su propio horizonte y es un aspecto que se debe constatar en el mismo discurso a partir del cual surge esa pregunta.

Se dice que no hay preguntas tontas, lo tonto es

no preguntar. El arte de preguntar es el arte de la escucha y del despojo de *pre-juicios*. Por eso, para hacer una pregunta pertinente se necesita tener el horizonte de comprensión, así ocurre la pregunta dentro de un proceso en el que se van sucediendo las preguntas, no como una intuición o como una ocurrencia, sino una orientación en la que van surgiendo las preguntas *dentro* del mismo sentido del interlocutor (Gadamer, 1991:441; Gende, 2000:150-152; Zúñiga, 1997).

Tampoco hay preguntas malas pero hay preguntas *mejores* que otras. El criterio de cuál es la mejor pregunta es el *horizonte* en que se ubica y no se ubica otra pregunta. Puede haber una pregunta fuera de todo sentido, la cual se debe replantear para poder *integrarla* en el contexto desde el cual se está hablando (Colas, 1983:78-86), compartir horizonte es generar contenidos replicables.

No hay un método preestablecido para formular la pregunta. Sólo el horizonte de comprensión puede darle sentido. No saber en absoluto y darle el horizonte a la pregunta es muy complicado porque el partir de *nada* significa que no se tiene horizonte alguno.

Aparece una paradoja: ¿Cómo pregunto de lo que no sé si para poder hacer la pregunta debo hacerla desde lo que sí sé? De lo que realmente no sé es que debemos saber que no sabemos para poder saber si no sabemos que no sabemos. ¿Cómo podemos llegar a saber si se carece de todo horizonte de comprensión? Uno no sabe que no sabe, solamente cuando sé algo es que puedo preguntar. Es diferente el no saber, que *no tener una idea* sobre algo. Tenemos que aprender a preguntar dentro de un *horizonte de comprensión* (Colas, 1983; Escudero, 2002).

El peor escenario es no saber que no se sabe o, peor aún, creer que se sabe cuando realmente no se sabe. Es el caso de quien cree saber pero puede tener datos falsos, o no saber en absoluto y por una vaga idea, pensar que lo sabe. En cambio, la certeza se relaciona con la seguridad de que cierto evento suceda o que la explicación del mismo no acepte cuestionamientos.

Tenemos diferentes grados de verdad, por decirlo de algún modo, esto es, diferentes niveles de conocimiento. Cuando se duda se sabe que no se sabe pero también podría ser que no se sepa en absoluto. La *doxa* u opinión es el *sentir intuitivo* sobre algo sin ninguna precondition de verdad. Tanto vale la sentencia que la afirma como la que lo niega, ambas son relativas. La certeza es saber que se sabe y que puede ser *contrastado* en cualquier circunstancia (Grisales y González, 2009, Gende, 2000; Arnau, 1997:22).

Tenemos sentido de control sobre nuestro entorno en la medida en que somos capaces de *conocer* lo que nos rodea y, de alguna manera, *predecir* lo que va a ocurrir. Realizamos una acción A y *sabemos* tiene una consecuencia B. Lo mismo en nuestro interior y en la relación que guardamos con los demás: sabemos que ciertas conductas racionales pueden ser predecibles tanto en nosotros como en quienes nos rodean. De ese modo vamos por la vida con algún nivel de certidumbre. Aunque haya quienes no opinen así (Ryle, 2005:61-81) y afirmen que una acción mental precedente no es *necesariamente* motivo de una acción subsecuente.

Cuando nos enfrentamos a situaciones limítrofes que nos sacan de nuestra realidad nos preguntamos, una y otra vez, por qué ocurren ciertas cosas: “¿Cómo pudo ser que sucediera tal o cual cosa?” in embargo la pregunta por el ser de este mundo, la pregunta que realmente tiene el horizonte filosófico hermenéutico es: ¿Cómo es posible tener un mundo como éste en el que ocurren ciertas cosas? ¿Cómo se ha dado la *apertura de sentido* en este mundo contemporáneo para que esto sea posible? (Arias, 2010).

Im Wesen der Frage liegt, daß sie einen Sinn hat. Sinn aber ist Richtungssinn. Der Sinn der Frage ist mithin die Richtung, in der die Antwort allein erfolgen kann, wenn sie sinnvolle, sinngemäße Antwort sein will. Mit der Frage wird das Befragte in eine bestimmte Hinsicht gerückt. Das Aufkommen einer Frage bricht gleichsam das Sein des Befragten auf. Der Logos, der dieses aufgebrochene Sein entfaltet, ist insofern immer schon Antwort. Er hat selbst nur Sinn im Sinne der Frage. (Gadamer, 1960:344).¹

Desde el punto de vista de la filosofía se trata de poner cierta distancia y tiempo entre lo ocurrido y la interpretación del evento por el sujeto (Cuesta, 1991). Tiempo y distancia es el ámbito de lo medible porque hay un sentido unívoco. Por lo anterior, debemos reconocer nuestra *distancia*, conocerla, porque un proceso totalmente empático no es posible, incluso desde nuestro tiempo actual en hechos inmediatos, pero no se trata de un horizonte cerrado. El poner la distancia hace que entendamos que dentro del horizonte de comprensión *se pertenece* a un tiempo y una distancia determinados. Lo mismo en el análisis de los hechos inmediatos, la *objetividad* sólo es posible en la medida en que seamos capaces de *poner distancia* ante el hecho. En lo próximo no es posible hacer un análisis ponderado porque las circunstancias se funden con nuestras emociones, lo que puede obnubilar el entendimiento. Esta es la idea del racionalismo.

Se necesita partir de algunas *certezas* para, desde ahí, formular las preguntas pertinentes, no con prejuicios sino con ciertos datos evidentes (Descartes, 1987). Se deben plantear las preguntas, por ejemplo, las preguntas cualitativas que no tengan qué ver con las de relaciones causales. Si se quiere saber el *cómo*, no se debe comenzar preguntando el *porqué*. Observar es la capacidad de preguntar, poner al descubierto ¿Qué significa generar un horizonte que puede ser diferente al horizonte original? Si lo vemos desde la comprensión de la Ilustración vemos que podemos exponer todas sus posibilidades y alcances desde un horizonte racional (Bernal, 1998). Clausurar nuestras posibilidades no significa entenderlo todo en el sentido de la Ilustración, como algo cerrado que se puede conocer a plenitud, en que la razón lo alcanza todo (Gadamer, 1991:442; Escudero, 2002).

El horizonte, el intérprete y el conocimiento previo son los elementos necesarios para aplicar en la escucha, y lo que determina su replicabilidad. De otro modo podríamos estar preguntando algo desde un horizonte *insuficiente*.

Se puede decir si una respuesta es correcta o no lo es dependiendo de la pregunta; sin embargo, el tema irrenunciable es el compromiso con la verdad dentro de la respuesta hermenéutica.

Fragen heißt ins Offene stellen. Die Offenheit des Gefragten besteht in dem Nichtfestgelegtsein der Antwort. Das Gefragte muß für den feststellenden und entscheidenden Spruch noch in der Schwebe sein. Das macht den Sinn des Fragens aus, das Gefragte so in seiner Fraglichkeit offenzulegen. Es muß in die Schwebe gebracht werden, so daß dem Pro das Contra das Gleichgewicht hält. Jede Frage vollendet erst ihren Sinn im Durchgang durch solche Schwebe, in der sie eine offene Frage wird. (Gadamer, 1960:346).²

En todo caso, la respuesta y la nueva postura pueden ser pasajeras y por un momento conceder al otro la viabilidad del argumento, pero eso no significa que cambie sus creencias en el largo plazo. Aquí se puede debatir hasta dónde hay siempre racionalidad del habla y hasta dónde lo sensitivo puede ser un mecanismo de comunicación más efectivo y duradero. El cerebro, más que recordar argumentos, recuerda emociones. Dentro de un horizonte no permanente ¿Cómo dividir lo sensitivo, lo sentiente y lo racional de las creencias de largo plazo? (Bernal, 1998:47, Grisales y González, 2009b).

El lenguaje no explica *el todo* de manera concluyente sino que genera ese universo de comprensión que refiere de manera directa al *hecho en sí*. Tal vez el indi-

viduo no tiene el lenguaje para expresar racionalmente lo inexplicable, en cambio puede, por ejemplo, un lenguaje no unívoco (por ejemplo el de la literatura) ocupar el lugar del binomio *racionalidad-irracional*, que, si bien no lo explica lógicamente, logra hacer comprender al interlocutor desde qué horizonte se puede abordar la problemática.

¿Cómo se logra analizar el diálogo a través de un discurso polisémico? Por ejemplo, para el hombre medieval la idea de Dios no era una creencia sino un hecho. La divinidad no representa un problema porque no existía la duda o la línea dubitativa entre un camino u otro. La idea de trascendencia, más que una creencia, era una certeza que no necesitaba ser explicada. Aún hoy, si comprendemos la idea de la trascendencia, renunciamos a una explicación racional dado que el lenguaje no es suficiente dentro de ese horizonte de comprensión (Wittgenstein, 2009; Ferraris, 2004; Nerlich y Domínguez, 1999:80-82).

Cuando se hace una pregunta también se pregunta el porqué se hace esa pregunta y no otra. La pregunta siempre es respuesta a un tipo de interpelación. Cuando la respuesta a una pregunta es otra pregunta abierta, significa que se está en el camino de abrir el *horizonte*. Cuando la respuesta a algo que se pregunta no es una respuesta sino una afirmación entonces se debe aceptar que se ha abandonado el camino de la pregunta hermenéutica. Se trata de disipar una duda pero no de cerrar el camino a nuevo conocimiento (Aguilar, 2004; Arias, 2010; Colas, 1983). Por supuesto, no queremos escuchar otra pregunta como respuesta pero hay preguntas que responden, como en la mayéutica. Esto lo veremos más adelante.

Si se quiere explicar se debe *quebrantar*, tener cierta ruptura con el ser de lo preguntado, lo que lleva al análisis de lo preguntado ¿Existe una relación ontológica hermenéutica que lleva directamente a la pregunta por el Ser? (Heidegger, 1980). Es el modo de la comprensión, porque desde una particular significación que interpela, en el marco del horizonte de comprensión, simplemente *sería así*. El *mostrar* de manera fenomenológica es el *estar ahí*. Develar el ser de las cosas *tal cual son*. El rompimiento, el quebrar la realidad no es un rompimiento arbitrario. Está dentro de un horizonte determinado. El horizonte de la pregunta también tiene sus límites. Relación con límites. La pregunta no se ve a través de una subjetividad porque finalmente tiene fronteras entre el Ser y el no-Ser. Hay una realidad inquebrantable (Heidegger, 1980; Husserl, 1992; León, 2009).

Wer verstehen will, muß also fragend hinter das Gesagte

zurückgehen. Er muß es als Antwort von einer Frage her verstehen, auf die es Antwort ist. So hinter das Gesagte zurückgegangen, hat man aber notwendig über das Gesagte hinausgefragt. Man versteht den Text ja nur in seinem Sinn, indem man den Fragehorizont gewinnt, der als solcher notwendigerweise auch andere mögliche Antworten umfaßt. (Gadamer, 1960:352).³

La pregunta debe ser planteada dentro de un horizonte. El planteamiento de una pregunta debe ser verdadero o falso llegando al terreno de lo auténtico (Heidegger, 1980). Se puede escudriñar si se está preguntando algo en realidad o si sólo se quiere salir de una duda sin horizonte de comprensión (Grondin, 1999).

Se dice que una pregunta está mal planteada cuando se pregunta bajo falsos presupuestos. Aquí se puede hacer una nueva relación entre pregunta y *presupuestos*. Ello implica la limitación implícita de los supuestos y desde los cuales se muestra la cantidad de duda que queda abierta para ser disipada. Ver si hace sentido con la *cosa* de lo preguntado, es la siguiente reflexión:

Auch auf eine schiefe Frage kann es keine Antwort geben, weil sie nur scheinbar und nicht wirklich durch die offene Schwebung führt, in der Entscheidung fällt. Wir nennen sie nicht falsch, sondern schief, weil immerhin eine Frage dahinter steckt, d. h. ein Offenes gemeint wird – das aber nicht in der Richtung liegt, die die gestellte Frage eingeschlagen hat. Schief heißt ja das aus der Richtung Gekommene. Das Schiefe einer Frage besteht darin, daß die Frage keinen wirklichen Richtungssinn einhält und daher keine Antwort ermöglicht. (Gadamer, 1960:347).⁴

Una pregunta sin sentido es una pregunta sin posibilidad de respuesta, es una pregunta no falsa sino que lleva al universo de lo etéreo. Puede haber preguntas que no llegan a la calidad de falso sino que carecen de sentido. Es distinta una pregunta falsa, sin juicios previos, que una pregunta sin sentido, esto es, sin horizonte de sentido. Es cierto que hay una referencia hacia lo abierto, pero esto no significa que lleve un encadenamiento conceptual con la pregunta. Es una pregunta que no lleva el sentido de lo que se pregunta. Existen preguntas sin sentido y preguntas falsas, por lo tanto, una pregunta sin sentido carece de referente, en cambio una pregunta *falsa* carece de horizonte.

Se debe saber en qué momento debemos detenernos para seguir pidiendo demostraciones para no caer al infinito en busca de la fundamentación. Ello tiene su motivación en la búsqueda de las certezas. La idea

de certeza está tan arraigada que lo que tenemos enfrente es, precisamente, la carencia de éstas. En la pérdida de estructura es que comenzamos a trabajar en otro tipo de argumentación que permita ir en varias direcciones (Arnao, 1997).

Dentro de la lógica de la pregunta se debe saber cuáles son los puntos de desacuerdo. Se deben sopesar cuáles son los elementos que pueden ser comparados para, a partir de ahí, generar las preguntas que se consideren pertinentes a la cuestión que se discute, de otro modo ¿Cuál es el sentido de lo que se habla si no tiene lugar la comprensión de empatía en los términos y en el horizonte de sentido? (Coreth, 1972).

II. La pregunta hermenéutica en su radicalidad ontológica

La radicalidad ontológica es encontrar una trama secuencial a la idea de método. Es una red que se activa desde diferentes ángulos a través del sentido del preguntar y su relación con un *estado de cosas*. En un primer momento, se relaciona con el prejuicio, pero después descubrimos que es también en el sentido más amplio en que la secuencia se relaciona con el mundo y encuentra un horizonte de sentido compartido por los participantes de ese *juego de lenguaje* (Wittgenstein, 2009; Coreth, 1972; Grondin, 1999).

Hay una indeterminación y una incertidumbre pero es distinta de la incertidumbre de la ignorancia. Se puede mover en los límites de lo incierto, pero no se debe detener porque se piense que sea el final, hay aspectos inamovibles en los hechos pero no por ello se abandona el cuestionar (Pages, 1992; Hoyos, 2010; Esquisabel, 2004). La pregunta es interpelar a lo óntico hasta descubrir lo fáctico e incluso proclamar lo axiomático.

La ἀλήθεια [*alétheia*] es aquello que no está oculto o que debemos develar, llámese *verdad*, aunque en estricto sentido se trata de un término que se refiere a la dimensión ontológica de los hechos en el mundo. La pregunta tiene la característica de ser la respuesta a algo que nos interpela directamente pero debemos siempre regresar al *horizonte* de nuestra pregunta ¿Qué significa preguntar? Es la respuesta a aquello que rompe con los horizontes de certezas (Coreth, 1972; Cepeda, 2002:27; Colas, 1983).

La hermenéutica busca aquellos referentes que hacen posible un discurso sobre la *alétheia*. Se necesita de referencias para poder articular un discurso con pretensiones de verdad, de otro modo el discurso queda descontextualizado y desarticulado. Todas las vías

para encontrar en la pregunta posibilidades de respuesta dentro de su horizonte son preguntas contextualizadas (Grisales y González, 2009; Grondin, 1999).

En el texto, no existe un acuerdo entre el lector y el escritor. La pretensión de validez ontológica existe en un contexto de lectura *dado*. No se puede aspirar a que toda lectura sea una búsqueda de pretensión de validez. Cada género tiene un compromiso diferente. La literatura es radicalmente diferente a la filosofía en cuanto a su horizonte de comprensión, aunque algunos pretendan argumentar en el sentido opuesto e incluso afirmar que la filosofía es un *estilo literario* (Rorty, 1989; Lyotard, 1989).

Para la Posmodernidad la construcción de los ídolos no es una cosmovisión en la que una sola persona crea a un dios en un texto, sino que se construye dentro del colectivo, por una verdad por consenso. Es diferente en el caso en que el autor deliberadamente *crea* el sentido, el contenido y la dirección que toma la trama. Son análisis diferentes los que se construyen sin un referente único, de aquellos que se crean sobre un entramado social; algunos llaman a esto *inconsciente colectivo* (Jung, 2003).

Sin embargo, se puede apelar a los acuerdos de grupo que puedan conformarse, pero sólo en un grupo pequeño y no es la manera común de buscar el *sentido del mundo*. La pregunta por el *ser* del mundo es: ¿Qué posibilita que este mundo sea como es? La apertura de sentido es en el nivel colectivo una variable pero no es un acuerdo de un grupo que encuentra la radicalidad en su cultura. No están aislados.

Pero no debemos abandonar la pretensión genuina por la verdad epistémica y ontológica. La pregunta por los fundamentos debe parar en algún momento para no caer al infinito pero no por ello se niega aquí que existan, como en la razón teórica, primeros principios que se vuelven axiomáticos. V. gr. "Todos los ángulos rectos son congruentes", decía Euclides.

Debemos distinguir entre el lenguaje unívoco de las matemáticas y el lenguaje de la comprensión del mundo y sobre lo que se puede compartir de ambos. Cuando se trata de convencer al otro de la creencia que se toma como verdadera, cuando el diálogo es auténtico, se estaría dispuesto a cambiar de opinión si se encontraran los argumentos necesarios y suficientes para hacerlo (Silva, 2001; Zúñiga, 1997).

III. Tradición

En un horizonte de mundo más amplio podemos encontrar que las decisiones colectivas se dan bajo un

marco normativo contextual implícito (Revilla, 1995). El problema de la temporalidad nos refiere a que la tradición no es precisamente algo que *haya sido* en el pasado, sino que la tradición se convierte en presente que genera dinámicas, a partir de un pasado que deja de serlo porque se actualiza en esa misma tradición (Cuesta, 1991; Ferraris, 2004). Esto no es circular sino cíclico.

Se puede analizar si lo que se llama tradición es exactamente lo que interpela como universo compartido de comprensión situada o cultura. Las generaciones van evolucionando, o mejor dicho, desarrollándose, pero no necesariamente en un mejorar cualitativo de la comprensión: No es lo mismo una relación entre el *acontecer* del presente, con el acontecer del *cambio* en el presente. No todo lo que acontece es tradición. No se trata de conservadurismo, la tradición puede desaparecer, ser variada (Heidegger, 1980; Rorty, 1989; Colas, 1983; Aguilar, 2004:15).

Hay otra paradoja, pues mientras algo que es tradición problematiza, interpela, al mismo tiempo el sujeto pertenece a esa tradición. La filosofía no es la forma en que se plantean los problemas cronológicamente. La historia de la filosofía, por ejemplo, dice que no hay más que investigar por qué se cree que ya están dadas todas las preguntas y lo único que nos queda es buscar respuesta a esas preguntas. Por el contrario, el problema epistemológico es la comprensión atemporal de las condiciones del conocer. La pregunta entonces cobra vigencia como la vía directa para develar el ser de la historia.

La hermenéutica va con el acontecer del sentido y por ello siempre es una nueva pregunta. El punto estriba en hacer que cada pregunta que aparece como nueva, vaya dentro del sentido de esa tradición, tal vez no de manera velada, sino tácita con un remanente empírico que hace que por ella misma quede contextualizada dentro del que pareciera su ámbito inmediato. Rompe dentro de una tradición (Grondin, 1999; Revilla, 1995).

El análisis en este caso es el dividir en cada una de sus partes, buscar significados y, sobre todo, analizar si las creencias en que se basa pueden sostenerse o no hacerlo a través de la justificación (pretensión de verdad –correspondencia– remanente empírico –horizonte). En algunos casos puede verse la tradición como la opinión dominante (Arnau, 1997) pero, como la tradición tampoco es hegemónica, entonces se pueden ver creencias alternativas o colaterales no situadas.

Cuando se conoce la tradición, la historia y los ele-

mentos constitutivos se descubre que aquello que parecía nuevo, no lo es tanto. Aun así, el universo para la creatividad es siempre un horizonte abierto e inacabado. La filosofía de la educación consiste precisamente en hacer un meta relato (Lyotard, 1989) sobre cuáles son las mejores estrategia didácticas, no para encontrar respuestas cerradas, sino para generar las condiciones apropiadas para el desarrollo de habilidades cognitivas en el educando que lo haga cuestionar su propia realidad y lo asentado como verdadero. Por ello Sócrates fue considerado un peligro para el *establishment* de su época.

Lo que hacía Sócrates era enfrentarse permanentemente a la opinión dominante aunque su preguntar implicaba divergencia; sobre todo tenía un conocimiento completo del tema que abordaba y sobre el cual preguntaba, pero hacía creer que surgían de la inteligencia de sus interlocutores. En eso consistía su método.

Una forma de acercarse a la opinión dominante es cuestionar por qué se considera válida y por qué, incluso, absoluta. Muchas veces se descubre que se trata de una opinión dominante que únicamente se escuda en la autoridad, o en la tradición, pero que no contiene los argumentos para sostenerse por sí misma.

Ein Gespräch führen heißt, sich unter die Führung der Sache stellen, auf die die Gesprächspartner gerichtet sind. Ein Gespräch führen verlangt, den anderen nicht niederzuargumentieren, sondern im Gegenteil das sachliche Gewicht der anderen Meinung wirklich zu erwägen. Sie ist daher eine Kunst des Erprobens. Die Kunst des Erprobens ist aber die Kunst des Fragens. Denn wir sahen: Fragen heißt Offenlegen und ins Offene stellen. Gegen die Festigkeit der Meinungen bringt das Fragen die Sache mit ihren Möglichkeiten in die Schwebe. (Gadamer, 1960:350).⁵

La tradición está siendo cuestionada de manera crítica; es por ello que regímenes autoritarios con más de 40 años en el poder, sin más, se han venido abajo con el beneplácito de sus súbditos quienes, de repente, dentro de un nuevo horizonte de comprensión y gracias a las redes sociales, se autodenominan por vez primera ciudadanos y hacen valer sus derechos, dentro de un mecanismo que tal vez genera una nueva tradición dominante pero poliforme. Se trata de una experiencia democrática y profundamente abierta, contrastante con los regímenes dictatoriales, donde la tradición se aplica por imposición, no por legitimidad.

IV. Reflexiones finales: filosofía y sentido

Preguntar es encontrar las fortalezas afines y no buscar las debilidades. Si se pierde el foco del *corpus* y se quiere sólo descubrir el camino de la descalificación del interlocutor, que se convierte en oponente, independientemente de lo que diga o de su validez argumentativa, el diálogo se convierte en dos monólogos.

No puede el filósofo ser sólo un buscador de puntos débiles de su interlocutor, lo que los convierte en oponentes. Si bien es legítimo que el filósofo haga análisis y teoría crítica, ello no puede interpretarse como cancelar cualquier tipo de interlocución y diálogo real de dos vías. No se puede, ni se debe, pretender dictar una *conferencia magistral* en cada pregunta –que en realidad no es una pregunta sino una *autoafirmación*.

La auténtica pregunta hermenéutica es la que busca las fortalezas del discurso, la que pone a los dialogantes en el horizonte de comprensión compartido y abre las posibilidades a todos los interlocutores. Aun teniendo una creencia encontrada se puede enriquecer con otros horizontes y puntos de vista, no forzosamente en un juego de suma cero, y en ello radica la valía del diálogo y los actos de habla (Silva, 2001).

No es posible que un punto débil en la argumentación de un dialogante sea suficiente para echar abajo toda su concepción con respecto a algún tópico. Son comunes las falacias no formales que se utilizan para denigrar la postura filosófica de los demás.

La auténtica pregunta hermenéutica lo que trata es de ampliar el horizonte de comprensión en dos vías. No es un discurso terminado sino un discurso en proceso permanente, perfectible (Aguilar, 2004). Las preguntas que surgen entonces son: ¿Cuál es el punto de saturación en la construcción de ese discurso? ¿Cuándo debemos pasar a las conclusiones?

Si abordamos el tema desde la perspectiva del ponente y del replicante sin buscar *un ganador*, se puede abonar mucho para la ampliación del universo de comprensión del público. El sentido de lo *auténtico* se refiere a aquella conversación que en realidad va al asunto mismo y que no se pierde en el propio horizonte de comprensión o *δόξα* de cada hablante. Aquel diálogo que no busca tener la razón sino encontrar el *logos*, por eso en griego se denomina *διάλογος* en donde *διὰ* significa *dos, par*, y es un término relacional (Thayer, 2011). Ese es el auténtico preguntar filosófico hermenéutico.

Determinar la escucha significa entrar en el universo temporal de quien habla y de algún modo, por qué

no, de poner en riesgo las certezas de quien escucha (Cepeda, 2002). Es la coyuntura única que hace que las palabras adquieran una significación especial en cada momento ¿Cómo encontrar el sentido último en el ámbito del sentido dado en la temporalidad? ¿Cómo un medieval le hablaba a un medieval? ¿Cómo entendemos hoy los mismos términos? ¿Cómo *abrir* sentido en el otro?

No resta más que entender que somos producto de la historia pero al mismo tiempo la historia es producto de nosotros. Es una historia mutua que se va construyendo como historia interpretativa, no como historia objetiva, pero efectivamente con *un* sentido dentro de *este* horizonte. Un horizonte múltiple pero que puede ser compartido, enriquecido y comprendido en la medida en que asumamos que la universalidad del diálogo es la única manera de construir consensos y, sobre todo, soluciones., que tanta falta nos hacen hoy.

Notas

(Traducción de Aparicio, Ana y Agapito, Rafael. Editorial Sígueme, 1991)

- 1 "Es esencial a toda pregunta el que tenga un cierto sentido. Sentido quiere decir, sin embargo, sentido de una orientación. El sentido de la pregunta es simultáneamente la única dirección que puede adoptar la respuesta si quiere ser adecuada, con sentido. Con la pregunta lo preguntado es colocado bajo una determinada perspectiva. El que surja una pregunta supone siempre introducir una cierta ruptura en el ser de lo preguntado. El logos que desarrolla este ser quebrantado es en esta medida siempre ya una respuesta, y sólo tiene sentido en el sentido de la pregunta" (Gadamer, 1991:439).
- 2 "Preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado consiste en que no está fijada la respuesta. Lo preguntado queda en el aire respecto a cualquier sentencia decisoria y confirmatoria. El sentido del preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta. Se trata de ponerlo en suspenso de manera que se equilibren el pro y el contra. El sentido de cualquier pregunta sólo se realiza en el paso por esta situación de suspensión, en la que se convierte en pregunta abierta" (Gadamer, 1991:440).
- 3 "Así pues, el que quiere comprender tiene que retroceder con sus preguntas más allá de lo dicho; tiene que entenderlo como respuesta a una pregunta para la cual es la respuesta. *Retro-cediendo* así, más acá de lo dicho, se pregunta necesariamente más allá de ello. Un texto sólo es comprendido en su sentido cuando se ha ganado el horizonte del preguntar, que como tal, contiene necesariamente también otras respuestas posibles" (Gadamer, 1991:228).

- 4 "Una pregunta sin sentido no tiene posible respuesta porque sólo en apariencia conduce a esa situación abierta de suspensión en la que es posible tomar una decisión. No decimos que la pregunta sea falsa, sino que no tiene sentido, porque es verdad que en ella hay pregunta, esto es, hay una referencia a algo abierto, pero esto no se encuentra en la dirección iniciada por el planteamiento de la pregunta. «Sin sentido» quiere decir pérdida de orientación. La falta de sentido de una pregunta consiste en que no contiene una verdadera orientación de sentido y en que por eso no hace posible una respuesta". (Gadamer, 1991:441).
- 5 "Llevar una conversación quiere decir ponerse bajo la dirección del tema sobre el que se orientan los interlocutores. Requiere no aplastar al otro con argumentos sino sopesar realmente el peso objetivo de la opinión contraria. En esto está el arte de ensayar. Sin embargo, el arte de ensayar es el arte de preguntar; pues ya hemos visto que preguntar quiere decir poner al descubierto y poner en descubierto. Contra la firmeza de las opiniones, el preguntar pone en suspenso el asunto con todas sus posibilidades. El que posee el arte de preguntar es el que sabe defenderse de la represión del preguntar por la opinión dominante" (Gadamer, 1991:450).

Referencias

- AGUILAR, M. (2004). La hermenéutica y Gadamer. Presentación, en *Hermenéutica, analogía y discurso*, Irigoyen, Martha Patricia (Comp.), México: UNAM, 13-24.
- AGUILAR, M. (2002). Formar en el diálogo, la comprensión y la solidaridad para habitar un mundo tecnificado, contribuciones de Hans-Georg Gadamer para una formación integral, en *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 32, 45-63.
- ARIAS, M. (2010). *La universalidad de la hermenéutica ¿Preensión o rasgo fundamental?*, México: Fontamara.
- ARNAU, P. (1997). *Relativismo cognitivo e historicidad*, Dilthey, Collingwood, Gadamer, Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- BERNAL, B. (1998). ¿Qué significa hacer una experiencia hermenéutica con el arte? *Estudios de Filosofía*, 17-18, 45-57.
- CEPEDA, M. (2002). Dialéctica y escucha. *Ideas y valores*, 120, 25-30.
- COLAS, P. (1983). La formulación de preguntas en el acto didáctico, un estudio comparativo. *Enseñanza*, 25, 78-86.
- CORETH, E. (1972). *Cuestiones fundamentales de hermenéutica*. Barcelona: Herder.
- CUESTA, J. (1991). *Teoría hermenéutica y literatura, el sujeto del texto*. Madrid: Visor.
- DESCARTES, R. (1987) [1641]. *Meditaciones metafísicas y otros textos*. Madrid: Gredos.
- DOMINGO, A. (1991). *El arte de poder no tener razón. La hermenéutica dialógica de H.G. Gadamer*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia.

- ESCUADERO, I. (2002). *El preguntar didáctico*. Mimeo. *Lección magistral*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- ESQUISABEL, O. (2004). Experiencia hermenéutica, juego y lenguaje. *Revista Latinoamericana de Filosofía*, 30, 347-359.
- ESTEBAN, J. (2001). La prudencia y la memoria como virtudes pedagógico-hermenéuticas. *Letras de Deusto*, 31, 157-180.
- FERRARIS, M. (2004). *La hermenéutica*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- GADAMER, H. G. (1991) [1960]. *Verdad y Método I, Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- GADAMER, H. G. (1960). *Hermeneutik I - Wahrheit und Methode*, Tübingen, Unveränderte Taschenbuchausgabe.
- GENDE, C. (2000). Los perjuicios del prejuicio en Gadamer. *Analogía*, 14, 147-158.
- GRISALES, L. y GONZÁLEZ, E. (2009). El saber sabio y el saber enseñado, un problema para la didáctica universitaria. *Educación y Educadores* 2, 77-86.
- GRISALES, L. y GONZÁLEZ, E. (2009). La práctica docente como una relación dialéctica entre los contenidos a enseñar y los métodos de enseñanza, la traducción y la pregunta como una posible conciliación. *Uni-pluriversidad*, 9, 1.
- GRONDIN, J. (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona: Herder.
- HEIDEGGER, M. (1980) [1936]. *Introducción a la Metafísica*. Buenos Aires: Nova.
- HOYOS, D. (2010). Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica. *Discusiones filosóficas*, 11.16, 149-167.
- HUSSERL, E. (1992) [1925]. *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.
- JUNG, C. (2003) [1936]. *El concepto de inconsciente colectivo*. Madrid: Trotta.
- KANT, I. (2005) [1781]. *KrV, Crítica de la razón pura*, Dulce María Granja Castro (trad.), México: FCE/UAM/UNAM.
- LEÓN, E. (2009). El giro hermenéutico de la fenomenología en Martín Heidegger. *Polis*, 22.
- LYOTARD, J. (1989). *La condición postmoderna, informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- NERLICH, B. y DOMÍNGUEZ, P. (1999). Cómo hacer cosas con palabras polisémicas, El uso de la ambigüedad en el lenguaje ordinario. *Contrastes, Revista Internacional de Filosofía*, 4, 77-96.
- REVILLA, C. (1995). *Los límites de la textualidad, escritura y diálogo en la hermenéutica gadameriana*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- RORTY, R. (1989). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- PAGES, A. (1992). *Bases hermenéutico-filosóficas de la acción educativa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- SILVA, D. (2001). El diálogo como fundamento ontológico del hombre. *Discusiones filosóficas*, 3, 103-116.
- THAYER'S (2011) *A Greek-English Lexicon*, Oxford, Thomas Sheldon Green.
- WITTGENSTEIN, L. (2009) [1958]. *Los cuadernos azul y marrón*. Madrid: Tecnos.
- ZUBIRI, X. (1966). *Sobre la realidad*. Madrid: Alianza.
- ZÚÑIGA, J. (1997). *El diálogo como juego en la hermenéutica de Gadamer*. Granada: Universidad de Granada.