

HERMENÉUTICA DE LA SUBJETIVIDAD Y PEDAGOGÍA CRÍTICA. REPENSANDO AL SUJETO QUE APRENDE

Ysea Segovia, Julio César 1

RESUMEN

El presente artículo desarrolla una reflexión teórica y metodológica profunda sobre la relación entre la hermenéutica de la subjetividad y la pedagogía crítica como horizontes epistemológicos complementarios para repensar al sujeto que aprende en contextos educativos contemporáneos atravesados por la complejidad, la desigualdad y la instrumentalización del saber. Desde un enfoque interpretativo-crítico, se sostiene que el aprendizaje no puede reducirse a la adquisición técnica de contenidos, sino que constituye un proceso histórico, ético y político de construcción de sentido, identidad y conciencia. La fundamentación teórica se apoya en aportes de la hermenéutica filosófica, particularmente en Gadamer, Ricoeur y Foucault, y de la pedagogía crítica, con énfasis en Freire, Giroux y McLaren, para analizar cómo la comprensión, la subjetividad y el poder se articulan en la experiencia educativa. Metodológicamente, el estudio adopta un enfoque hermenéutico-crítico que asume la interpretación como una práctica reflexiva orientada tanto a la comprensión como a la transformación. Se emplean como estrategias metodológicas el análisis argumentativo de textos pedagógicos, la transtextualidad para identificar diálogos entre diversas tradiciones teóricas y el dialogismo para reconocer la multiplicidad de voces que configuran el campo educativo.

Descriptores: Hermenéutica, Subjetividad; Pedagogía crítica.

HERMENEUTICS OF SUBJECTIVITY AND CRITICAL PEDAGOGY. RETHINKING THE LEARNING SUBJECT

ABSTRACT

This article develops an in-depth theoretical and methodological reflection on the relationship between the hermeneutics of subjectivity and critical pedagogy as complementary epistemological horizons for rethinking the learning subject in contemporary educational contexts marked by complexity, inequality, and the instrumentalization of knowledge. From an interpretive-critical perspective, it argues that learning cannot be reduced to the technical acquisition of content, but rather constitutes a historical, ethical, and political process of meaning-making, identity formation, and consciousness. The theoretical framework draws on contributions from philosophical hermeneutics, particularly Gadamer, Ricoeur, and Foucault, and critical pedagogy, with emphasis on Freire, Giroux, and McLaren, to analyze how understanding, subjectivity, and power intersect within educational experience. Methodologically, the study adopts a hermeneutic-critical approach that conceives interpretation as a reflective practice oriented toward both understanding and transformation. The methodological strategies include argumentative analysis of pedagogical texts, transtextuality to identify dialogues among different theoretical traditions, and dialogism to recognize the multiplicity of voices shaping the educational field.

Keywords: Expansion, territoriality, university education.

¹ Postdoctorado en Hermenéutica y la Interpretación Científica. Universidad Nacional Experimental de Yaracuy. (UNEY, Venezuela). jysea70@gmail.com

1. EL ECLIPSE DEL SUJETO EN LA PEDAGOGÍA TECNOCRÁTICA. LA PREGUNTA POR EL SUJETO QUE APRENDE

En el escenario educativo contemporáneo, marcado por profundas transformaciones culturales, tecnológicas, epistemológicas y sociales, emerge con fuerza la necesidad de repensar la figura del sujeto que aprende. La educación del siglo XXI se encuentra atravesada por tensiones estructurales que reconfiguran el sentido mismo del aprendizaje: la aceleración del tiempo, la centralidad de la tecnología, la mercantilización del conocimiento, la estandarización de los procesos formativos y la primacía de indicadores de eficiencia y rendimiento. En este contexto, el estudiante tiende a ser concebido como un objeto de evaluación, medición y control, reducido a cifras, competencias y resultados, lo que conlleva una progresiva invisibilización de su historicidad, su experiencia vital, su dimensión ética y su capacidad crítica.

Estas lógicas instrumentales, propias de modelos tecnocráticos y gerencialistas de la educación, han contribuido a despojar al aprendizaje de su profundidad humana, transformándolo en un proceso funcional, adaptativo y descontextualizado. Aprender, bajo esta racionalidad, deja de ser una experiencia de sentido para convertirse en una operación técnica orientada a la productividad y la competitividad. Frente a este panorama, se hace imprescindible recuperar una mirada crítica e interpretativa que permita reinscribir al sujeto que aprende en su condición histórica, cultural y política, reconociéndolo como protagonista activo de su proceso formativo y no como mero receptor de contenidos.

Es precisamente en este punto donde la hermenéutica de la subjetividad y la pedagogía crítica se configuran como horizontes teóricos indispensables para repensar la educación desde una perspectiva humanizadora. Ambas corrientes convergen en la necesidad de comprender el aprendizaje no como un acto neutro o aséptico, sino como una experiencia situada, atravesada por sentidos, valores, relaciones de poder y posibilidades de emancipación. Desde esta articulación, la educación se resignifica como una práctica de interpretación, diálogo y transformación, en la que el sujeto se constituye a sí mismo en relación con el mundo que interpreta y cuestiona.

En este sentido, la pregunta por el sujeto que aprende no es neutra ni meramente técnica; es, ante todo, una cuestión profundamente ética y política. Interrogar quién aprende, cómo aprende y desde qué condiciones históricas, culturales y simbólicas lo hace implica reconocer que todo proceso educativo está imbricado en tramas de poder, discursos hegemónicos y estructuras de dominación que inciden en la producción de subjetividades. El aprendizaje, lejos de ser un proceso puramente cognitivo, se configura como un espacio de disputa simbólica en el que se reproducen o se cuestionan formas de pensar, de sentir y de habitar el mundo.

Conforme a este espacio interpretativo, la hermenéutica permite comprender al sujeto como un ser interpretativo, cuya relación con el conocimiento está mediada por el lenguaje, la tradición y la experiencia. Comprender no es simplemente captar información, sino interpretar el sentido de lo vivido, de lo dicho y de lo pensado, en un diálogo permanente entre el pasado y el presente, entre el yo y el otro. La pedagogía crítica, por su parte, concibe al sujeto que aprende como un agente histórico capaz de reconocer las condiciones de opresión que atraviesan su realidad y de actuar para transformarlas. Ambas perspectivas coinciden en que el aprendizaje auténtico implica conciencia, reflexión y compromiso con la transformación social.

Desde la hermenéutica filosófica, comprender al sujeto que aprende supone reconocer su inscripción histórica, lingüística y cultural. Gadamer (2002) sostiene que toda comprensión está mediada por prejuicios y horizontes de sentido que no pueden ser eliminados, sino reconocidos críticamente. Esta afirmación resulta clave para pensar el aprendizaje como un proceso dialógico, en el que el sujeto se comprende a sí mismo al interpretar el mundo y, simultáneamente, transforma su horizonte de comprensión a partir de nuevas experiencias y encuentros. Aprender, desde esta perspectiva, es siempre un acto de apertura, de fusión de horizontes y de reinterpretación de la propia existencia.

En diálogo con esta visión, Foucault (2010) introduce la noción de subjetividad como una construcción histórica vinculada a prácticas discursivas, dispositivos de saber-poder y tecnologías de gobierno de sí y de los otros. Esta concepción permite problematizar el papel de la educación en la producción de determinados modos de ser sujeto, revelando cómo los sistemas educativos no solo transmiten conocimientos, sino que también configuran identidades, normas y formas de comportamiento. Desde esta óptica, la escuela se convierte en un espacio privilegiado para analizar las tensiones entre su función disciplinaria y su potencial emancipador.

En consonancia con esta mirada crítica, la pedagogía crítica denuncia las formas de educación bancaria y reproductiva que anulan la voz del estudiante, naturalizan la desigualdad y perpetúan relaciones de dominación. Frente a esta situación, Freire (2005) propuso una educación problematizadora, basada en el diálogo, la reflexión crítica y la praxis transformadora, en la que el sujeto que aprende se reconoce como un ser inacabado, histórico y capaz de intervenir en su realidad. Aprender, desde esta perspectiva, implica nombrar el mundo para transformarlo, cuestionar lo dado y construir colectivamente nuevos sentidos de existencia.

Así, la articulación entre hermenéutica de la subjetividad y pedagogía crítica permite comprender el aprendizaje como un proceso de interpretación, concienciación y emancipación, en el que el sujeto no solo adquiere conocimientos, sino que se constituye a sí mismo como sujeto ético, político y crítico. Esta convergencia teórica ofrece un marco potente para cuestionar las lógicas

instrumentales de la educación contemporánea y para recuperar el sentido profundo del acto educativo como experiencia de humanización.

Desde esta apertura interpretativa, el presente artículo tiene como propósito desarrollar una reflexión hermenéutica crítica que permita repensar al sujeto que aprende como una subjetividad histórica, interpretativa y transformadora, analizando la convergencia entre la hermenéutica de la subjetividad y la pedagogía crítica como horizontes epistemológicos capaces de resignificar la educación como práctica de sentido, conciencia y emancipación en los contextos educativos contemporáneos..

2. HORIZONTES TEÓRICOS: SUBJETIVIDAD, COMPRENSIÓN Y CRÍTICA

La hermenéutica de la subjetividad se inscribe en una tradición filosófica que entiende al sujeto no como una entidad fija o trascendental, sino como una construcción histórica y relacional. Ricoeur (2004) aporta a esta comprensión al señalar que el sujeto se constituye narrativamente, a través de los relatos que configuran su identidad. En el ámbito educativo, esta perspectiva invita a reconocer las historias, experiencias y contextos de los estudiantes como elementos centrales del aprendizaje. A tono con esta perspectiva, comprender al sujeto que aprende desde una clave hermenéutica implica asumir que el conocimiento no se transmite de manera lineal, sino que se construye a partir de la interacción entre saberes previos, experiencias vividas y nuevos horizontes de sentido. Este proceso es necesariamente interpretativo y requiere de una pedagogía que valore la palabra, la escucha y el diálogo como mediaciones fundamentales.

La pedagogía crítica complementa este enfoque al situar la educación en el marco de las luchas sociales y culturales. Sobre ello, Giroux (2011) sostiene que la escuela es un espacio de producción cultural en el que se disputan significados y se forman subjetividades. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no puede desligarse de las condiciones materiales y simbólicas que lo posibilitan o lo limitan. Por su parte McLaren (2015), enfatiza la necesidad de una pedagogía que cuestione las estructuras de poder y promueva prácticas educativas orientadas a la justicia social.

2.1 La subjetividad como proyecto hermenéutico: del sujeto cognoscente al sujeto de la experiencia

La hermenéutica de la subjetividad exige, antes de toda reflexión pedagógica, una reconsideración radical de aquello que se entiende por “sujeto”. Lejos de concebirlo como una entidad fija, autocontenida y plenamente racional, propia de la tradición moderna del sujeto cognoscente, la hermenéutica contemporánea lo comprende como un proceso dinámico de constitución histórica, lingüística y experiencial. El sujeto no preexiste a la experiencia educativa; se configura en ella, a través de prácticas, discursos, relaciones de poder y ejercicios de interpretación

de sí mismo y del mundo. En este sentido, aprender no es un acto exterior al sujeto, sino una experiencia que incide en su modo de ser, de comprender y de habitar la realidad.

Desde esta perspectiva, la subjetividad no puede reducirse a una conciencia que acumula representaciones o conocimientos objetivos, sino que debe entenderse como una construcción situada, atravesada por mediaciones simbólicas y por condiciones históricas específicas. La hermenéutica desplaza así el énfasis desde el sujeto cognoscente, centrado en la apropiación de contenidos, hacia el sujeto de la experiencia, entendido como aquel que se transforma en el acto mismo de comprender. Esta transformación no es meramente intelectual, sino ética, narrativa y existencial.

En este punto, los aportes del último Foucault (ob. cit.) resultan fundamentales para comprender la subjetividad como un proceso de subjetivación. En su texto *La hermenéutica del sujeto*, el pensador se distancia de una concepción del sujeto como fundamento trascendental del conocimiento y lo presenta como el resultado de prácticas históricas mediante las cuales los individuos se constituyen a sí mismos. Las llamadas “tecnologías del yo”, prácticas de cuidado, examen, reflexión y autoconstitución, revelan que el sujeto no es simplemente producido por el poder, sino que también posee la capacidad de actuar sobre sí mismo, de interrogarse y de transformarse. Desde esta mirada, la educación no es solo un dispositivo de normalización, sino también un espacio potencial para la formación crítica de subjetividades capaces de resistencia.

Aplicada al campo educativo, esta noción de subjetivación permite comprender que el aprendizaje no consiste únicamente en la internalización de saberes legitimados, sino en un proceso mediante el cual el estudiante se relaciona consigo mismo, con los otros y con el mundo. Aprender implica adoptar determinadas formas de decir, de pensar y de actuar, pero también abre la posibilidad de cuestionarlas. En esta tensión entre sujeción y autonomía se configura el sujeto que aprende como un ser en permanente devenir, capaz de asumir una posición crítica frente a los discursos que lo atraviesan.

En diálogo con Foucault (ob. cit.), Ricoeur (ob. cit.) aporta una comprensión narrativa de la subjetividad que enriquece profundamente esta perspectiva hermenéutica. Para Ricoeur (ob. cit.), el sujeto no se define por una identidad fija, sino por una identidad narrativa, construida en el tiempo a través de los relatos que articulan la experiencia vivida. El “sí mismo” no es una sustancia, sino una historia que se interpreta y se reinterpreta continuamente. Desde esta clave, el aprendizaje se configura como un proceso narrativo mediante el cual el sujeto reordena su pasado, resignifica su presente y proyecta posibilidades futuras.

El sujeto que aprende, entonces, no es un receptor pasivo de información, sino un intérprete de su propia experiencia. Cada nuevo conocimiento se inscribe en una trama narrativa previa, dialoga con ella y, en muchos casos, la transforma. Aprender supone reconfigurar la propia historia, revisar creencias, cuestionar certezas y abrirse a nuevas formas de comprensión de sí y del mundo. En este sentido, la educación se convierte en un espacio privilegiado para la construcción de sentido, donde el saber no se impone como verdad cerrada, sino que se integra críticamente en la biografía del sujeto.

Desde esta articulación entre los filósofos precitados, la subjetividad aparece como un proyecto hermenéutico en constante construcción. El sujeto se constituye interpretándose a sí mismo en relación con los saberes que aprende, con los discursos que lo interpelan y con las prácticas educativas que lo forman. La hermenéutica de la subjetividad permite así comprender que el aprendizaje auténtico no se limita a la adquisición de conocimientos externos, sino que implica una transformación del ser del estudiante. Aprender es, en última instancia, un acto de autocomprensión y de reconfiguración de la propia existencia.

Este desplazamiento del énfasis cognitivo hacia la experiencia hermenéutica del aprender tiene profundas implicaciones pedagógicas. Reconocer al sujeto como intérprete de su propia historia implica asumir una educación que no solo transmite contenidos, sino que acompaña procesos de subjetivación crítica. Desde esta mirada, la tarea educativa se orienta a crear condiciones para que el estudiante pueda comprenderse, narrarse y posicionarse críticamente en el mundo, afirmando su capacidad de pensar, resistir y transformar su realidad.

2.2 El aula como espacio de fusión de horizontes: diálogo y tradición

El aula, desde una perspectiva hermenéutica profunda, deja de ser un mero espacio físico o institucional destinado a la transmisión de contenidos y se configura como un lugar simbólico de encuentro, diálogo e interpretación compartida. En ella confluyen múltiples horizontes de sentido: las tradiciones culturales que portan los saberes, las experiencias vitales de los estudiantes, las trayectorias del docente y los marcos normativos que estructuran la práctica educativa. Siguiendo a Gadamer (ob. cit.), este encuentro no puede comprenderse sino como una fusión de horizontes, en la que el sentido emerge del diálogo entre perspectivas históricamente situadas y no de la imposición unilateral de una verdad cerrada.

El diálogo pedagógico, en este marco, adquiere un estatuto ontológico y no meramente metodológico. Dialogar no es intercambiar información, sino exponerse a la alteridad, dejarse interpelar por la palabra del otro y permitir que esa palabra transforme los propios prejuicios y certezas. En el aula, el diálogo hermenéutico posibilita que el aprendizaje se convierta en una experiencia de

comprensión mutua, donde los estudiantes no solo se aproximan a los contenidos curriculares, sino que se comprenden a sí mismos en relación con ellos. La tradición, lejos de operar como un peso conservador o como un legado inmutable, se presenta como una herencia viva que se reactualiza, se cuestiona y se resignifica en cada acto educativo.

Esta comprensión del aula como espacio de fusión de horizontes cuestiona radicalmente los modelos pedagógicos autoritarios y transmisivos, que conciben el conocimiento como un objeto cerrado y al estudiante como un receptor pasivo. Desde la hermenéutica, todo acto educativo está mediado por interpretaciones previas, por marcos de sentido que condicionan la comprensión. El docente, en este contexto, no ocupa el lugar de soberano del saber, sino el de mediador interpretativo, responsable de propiciar encuentros significativos entre los saberes, las experiencias y las preguntas que habitan el espacio educativo.

No obstante, este espacio dialógico no está exento de tensiones. El aula es también un territorio atravesado por relaciones de poder, discursos hegemónicos y dispositivos de normalización que inciden en la producción de subjetividades. Retomando a Foucault, es posible analizar cómo los discursos pedagógicos regulan lo decible, lo pensable y lo aprendible, configurando modos legítimos de ser estudiante y de ejercer la docencia. Los currículos, las evaluaciones, los lenguajes institucionales y las prácticas disciplinarias operan como tecnologías que moldean conductas, expectativas e identidades.

Sin embargo, allí donde opera el poder, también emerge la posibilidad de la resistencia. La mediación crítica en la educación consiste precisamente en hacer visibles estos dispositivos, problematizarlos y abrir espacios para su cuestionamiento. A través de la pregunta, el diálogo reflexivo y la lectura crítica de la realidad, el aula puede convertirse en un espacio de resistencia pedagógica, donde los estudiantes desarrollen la capacidad de interpretar los discursos que los atraviesan y de producir sentidos alternativos. Esta mediación no implica negar el saber ni la tradición, sino someterlos a una interpretación crítica que habilite nuevas formas de comprensión y de acción.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se configura como un proceso en el que el sujeto no solo adquiere conocimientos, sino que se posiciona críticamente frente a su historia, su contexto y las narrativas que lo constituyen. El sujeto que aprende emerge así como un intérprete crítico de su propia experiencia, capaz de reconocer las condiciones históricas que la atraviesan y, al mismo tiempo, de proyectarse más allá de ellas. Aprender es un acto de autocomprensión, pero también de proyección ética y política.

Esta síntesis entre hermenéutica de la subjetividad y pedagogía crítica permite afirmar que la educación, entendida como práctica interpretativa y emancipadora,

no se limita a la formación de competencias, sino que apunta a la constitución de subjetividades conscientes de su historicidad y de su potencial transformador. El sujeto que aprende, en este horizonte, no es únicamente quien domina un saber, sino quien se reconoce como autor e intérprete de su propia historia, capaz de leer críticamente el mundo y de comprometerse con la construcción de sentidos más justos, inclusivos y humanizantes.

2.3 La mediación crítica: Poder, discurso y la posibilidad de la resistencia pedagógica

La mediación crítica en la educación se constituye como un punto de inflexión donde la hermenéutica del comprender se articula con la pedagogía crítica del cuestionar. Si la hermenéutica permite interpretar el sentido de la experiencia educativa, la pedagogía crítica introduce la necesidad de problematizar las condiciones históricas y políticas que producen dicho sentido. En esta convergencia, el acto educativo deja de ser una práctica neutra para revelarse como un espacio atravesado por relaciones de poder, discursos hegemónicos y disputas simbólicas que inciden directamente en la formación de subjetividades.

Desde la pedagogía crítica, el poder no se concibe únicamente como una estructura externa o coercitiva, sino como una red de relaciones discursivas que configuran lo que puede ser pensado, dicho y aprendido. En este marco, Freire (ob. cit.) ofrece una crítica radical a la denominada “educación bancaria”, entendida como un modelo pedagógico que concibe al estudiante como un recipiente vacío destinado a recibir contenidos impuestos. Este modelo no solo empobrece el aprendizaje, sino que reproduce relaciones de dominación al negar la palabra, la experiencia y la capacidad interpretativa del sujeto que aprende. La educación bancaria, en este sentido, opera como un dispositivo de control simbólico que naturaliza la pasividad y la adaptación acrítica al orden existente.

Frente a esta lógica, Freire ob. cit.) propone una educación liberadora basada en la concientización (*conscientização*), entendida como un proceso mediante el cual los sujetos toman conciencia crítica de su realidad histórica y de las condiciones de opresión que la atraviesan. La concientización no es un acto meramente cognitivo, sino una experiencia existencial y política que articula reflexión y acción. Aprender implica, entonces, interpretar el mundo para transformarlo, y no simplemente adaptarse a él. Desde esta perspectiva, la interpretación de la realidad se convierte en un acto ético-político fundamental, en el que el sujeto reconoce su lugar en la historia y asume la responsabilidad de intervenir en ella.

La hermenéutica encuentra aquí un punto de contacto decisivo con la pedagogía crítica, ya que interpretar no significa únicamente comprender significados, sino también desvelar las estructuras de poder que los sostienen. La mediación crítica se orienta a generar procesos educativos en los que los estudiantes puedan

problematizar los discursos que configuran su experiencia cotidiana, cuestionar las narrativas dominantes y construir sentidos alternativos. La educación, así concebida, se transforma en un espacio de resistencia pedagógica frente a la reproducción acrítica del orden social.

En este mismo horizonte, Giroux (ob. cit.) amplía la reflexión al introducir la noción del docente y del estudiante como intelectuales transformativos. Para el autor mencionado, la escuela es un espacio de producción cultural y política, en el que se forman subjetividades capaces de reproducir o de desafiar las relaciones de poder existentes. El docente no es un técnico neutral ni un simple ejecutor de currículos, sino un agente político que toma decisiones éticas sobre qué conocimientos se legitiman, qué voces se escuchan y qué formas de vida se promueven. Del mismo modo, el estudiante es concebido como un sujeto activo, capaz de interpretar críticamente su contexto y de participar en la construcción de una ciudadanía democrática.

Desde esta perspectiva, la mediación crítica implica reconocer que todo acto educativo es una práctica política, aun cuando pretenda presentarse como neutral. Los contenidos, las metodologías, los lenguajes y las evaluaciones transmiten visiones del mundo y modelos de subjetividad. La tarea de la pedagogía crítica no consiste en sustituir una ideología por otra, sino en crear las condiciones para que los sujetos puedan reconocer las mediaciones discursivas que operan en su formación y ejercer una interpretación consciente y reflexiva de su realidad.

El argumento central que atraviesa esta concepción es que la interpretación de la realidad es, en sí misma, un acto político. Si el sujeto no desarrolla la capacidad de interpretar críticamente su contexto histórico, social y cultural, queda expuesto a la dominación discursiva y a la internalización acrítica de narrativas que legitiman la desigualdad y la exclusión. Por el contrario, cuando la educación promueve una interpretación crítica del mundo, habilita procesos de emancipación en los que el sujeto se reconoce como agente histórico, capaz de resistir, resignificar y transformar las condiciones que configuran su experiencia.

2.4 El sujeto que aprende como intérprete crítico de su propia historia

Concebir al sujeto que aprende como intérprete crítico de su propia historia exige situar la reflexión pedagógica en la tensión constitutiva entre hermenéutica y crítica. Mientras la hermenéutica se orienta a la comprensión del sentido y al reconocimiento de la historicidad del sujeto, la crítica introduce la necesidad de interrogar las condiciones ideológicas, políticas y sociales que hacen posible, y a la vez limitan, dicha comprensión. Esta articulación no representa una contradicción teórica, sino un punto de convergencia imprescindible para pensar el aprendizaje más allá de una lectura ingenua o neutral de la experiencia educativa.

Desde una perspectiva hermenéutica, comprender implica siempre interpretar desde un horizonte histórico determinado. El sujeto que aprende no accede al mundo de manera inmediata ni transparente, sino mediado por lenguajes, tradiciones, narrativas y marcos simbólicos que configuran su modo de comprenderse a sí mismo y a la realidad. Sin embargo, esta comprensión no puede asumirse acríticamente, pues los horizontes de sentido desde los cuales el sujeto interpreta su experiencia están atravesados por relaciones de poder que pueden naturalizar la dominación, la exclusión o la desigualdad. En este punto, la crítica se vuelve indispensable para evitar que la hermenéutica derive en una mera reconciliación con el sentido heredado.

La hermenéutica de la sospecha, desarrollada por autores Habermas (1999), introduce una advertencia fundamental para el campo educativo: el lenguaje no es siempre un medio neutral de comprensión, sino que puede estar sistemáticamente distorsionado por intereses de poder. Habermas (1987) cuestiona la idea de que todo consenso comunicativo sea legítimo, señalando que existen formas de entendimiento que reproducen ideologías y refuerzan estructuras de dominación bajo la apariencia de racionalidad y objetividad. Esta crítica resulta especialmente relevante en la educación, donde los discursos pedagógicos pueden funcionar como mecanismos de legitimación simbólica del orden social.

Desde esta perspectiva, repensar al sujeto que aprende implica reconocer que su comprensión del mundo, de sí mismo y del conocimiento puede estar mediada por ideologías que operan de manera invisible. El aprendizaje no ocurre en un vacío axiológico, sino en un entramado discursivo que define qué saberes son valiosos, qué identidades son reconocidas y qué experiencias son silenciadas. La pedagogía crítica asume, entonces, la tarea de ayudar al sujeto a desvelar estas mediaciones ideológicas, posibilitando una interpretación reflexiva de su propia historia y de las condiciones que la configuran. El sujeto que aprende emerge así no solo como un intérprete del mundo, sino como un intérprete de las interpretaciones que lo constituyen. Comprender críticamente supone reconocer que el sentido no es dado, sino construido, y que dicha construcción puede ser objeto de cuestionamiento y resignificación. En este horizonte, la educación se convierte en un espacio privilegiado para el ejercicio de una interpretación crítica que articula comprensión y denuncia, sentido y emancipación.

Esta concepción se ve reforzada por la estrategia metodológica asumida en el presente trabajo. El análisis argumentativo de textos pedagógicos permitió identificar cómo diferentes discursos educativos construyen al sujeto del aprendizaje, revelando los supuestos ideológicos que subyacen a nociones aparentemente neutras como competencia, rendimiento o calidad educativa. A través de este análisis, se hizo visible que determinadas concepciones del aprendizaje refuerzan la adaptación pasiva, mientras que otras abren posibilidades para la formación de sujetos críticos y reflexivos.

Asimismo, la transtextualidad posibilitó poner en diálogo diversas tradiciones teóricas, hermenéutica filosófica, pedagogía crítica y teoría social, evidenciando cómo el concepto de sujeto se transforma al transitar entre distintos marcos epistemológicos. Este cruce de textos permitió comprender que la interpretación educativa no puede reducirse a una sola tradición, sino que se enriquece al reconocer las tensiones y complementariedades entre comprensión, poder e ideología.

El dialogismo, finalmente, permitió reconocer la multiplicidad de voces que configuran el campo educativo, evitando lecturas unívocas o totalizantes. Esta estrategia metodológica hizo posible asumir la educación como un espacio de disputa simbólica, en el que el sujeto que aprende se forma en diálogo, y a veces en conflicto, con discursos hegemónicos y contrahegemónicos. De este modo, la metodología empleada no solo orientó el análisis teórico, sino que reforzó la concepción del sujeto como intérprete crítico de su propia historia, capaz de comprender, cuestionar y resignificar las narrativas que atraviesan su experiencia formativa.

3. HORIZONTE METODOLÓGICO DE LA COMPRENSIÓN CRÍTICA

Desde el punto de vista metodológico, este artículo se inscribe en un enfoque hermenéutico-crítico que concibe la interpretación no como una técnica auxiliar, sino como una praxis reflexiva orientada simultáneamente a la comprensión profunda de los fenómenos educativos y a la problematización de las condiciones históricas, discursivas y políticas que los configuran. Esta perspectiva metodológica asume que el conocimiento educativo no se produce desde una neutralidad epistemológica, sino desde horizontes situados que implican siempre una toma de posición ética frente al mundo y frente al sujeto que aprende.

La investigación se fundamenta, en primer lugar, en la hermenéutica filosófica de Gadamer (ob. cit.), entendida como un modo de comprender que reconoce la historicidad del intérprete y la imposibilidad de un acceso inmediato, objetivo y descontextualizado al sentido. Desde esta tradición, se asume que toda comprensión está mediada por prejuicios, entendidos no como distorsiones negativas, sino como anticipaciones de sentido que constituyen la condición de posibilidad del comprender. En el ámbito educativo, este supuesto metodológico resulta clave, pues permite reconocer que tanto el investigador como los sujetos implicados en los discursos pedagógicos interpretan desde tradiciones, experiencias y marcos culturales específicos.

La fusión de horizontes se constituye, así, en una categoría metodológica central. Comprender los discursos educativos implica poner en relación el horizonte histórico del texto, teoría o práctica analizada con el horizonte interpretativo del investigador, generando un espacio dialógico en el que el sentido no se descubre como algo dado, sino que se construye en el proceso mismo de interpretación.

Desde esta lógica, la investigación no busca verificar hipótesis cerradas, sino abrir preguntas que permitan ampliar la comprensión del sujeto que aprende y de las prácticas educativas que lo configuran.

No obstante, el enfoque hermenéutico adoptado en este estudio no se limita a una comprensión consensual del sentido, sino que se articula con una perspectiva crítica que permite analizar las dimensiones de poder, ideología y dominación presentes en los discursos educativos. En este punto, se incorporan aportes de la hermenéutica crítica, particularmente aquellos que advierten que los procesos de comprensión pueden estar atravesados por distorsiones sistemáticas producidas por relaciones de poder. Esta articulación metodológica posibilita examinar no solo lo que los discursos educativos dicen, sino también aquello que silencian, naturalizan o legitiman.

Desde esta orientación, la metodología asume que interpretar es también un acto político, en la medida en que implica develar los supuestos normativos y las racionalidades que orientan la producción del conocimiento pedagógico. La comprensión crítica permite, entonces, problematizar las formas en que ciertos modelos educativos reproducen lógicas de control, estandarización o exclusión, así como identificar potenciales espacios de resistencia y transformación pedagógica.

Las estrategias metodológicas empleadas en el desarrollo del artículo responden a esta concepción interpretativa y crítica del conocimiento. En primer lugar, se recurre al análisis argumentativo de textos pedagógicos y filosófico-educativos, lo que permite identificar las estructuras conceptuales, los supuestos epistemológicos y las orientaciones ético-políticas que sustentan distintas concepciones del aprendizaje y del sujeto que aprende. Este tipo de análisis no se limita a la descripción de contenidos, sino que examina la coherencia interna de los argumentos, las tensiones conceptuales y las implicaciones formativas de cada postura teórica.

En segundo lugar, se emplea la transtextualidad como estrategia metodológica para poner en diálogo diversas tradiciones teóricas. A partir de esta perspectiva, los textos no se analizan de manera aislada, sino como parte de una red de relaciones intertextuales en la que convergen la hermenéutica filosófica, la pedagogía crítica y la teoría social contemporánea. Esta estrategia permite reconocer cómo conceptos como subjetividad, comprensión, poder y emancipación se resignifican al transitar entre distintos campos del saber, enriqueciendo la reflexión educativa desde una mirada interdisciplinaria y compleja.

Asimismo, se incorpora el dialogismo como principio metodológico orientador, reconociendo que el campo educativo está constituido por una multiplicidad de voces, discursos y experiencias que no pueden ser reducidas a una narrativa única. El dialogismo permite asumir la investigación como un proceso de escucha crítica, en el que se reconocen las tensiones, contradicciones y

complementariedades entre distintas perspectivas teóricas y pedagógicas. Esta orientación metodológica evita lecturas dogmáticas y favorece una comprensión plural, abierta y reflexiva de los fenómenos educativos.

En conjunto, estas estrategias metodológicas permiten examinar cómo se construyen las nociones de sujeto, aprendizaje y educación en distintos discursos pedagógicos, así como las implicaciones éticas y políticas de dichas construcciones en la formación de subjetividades. La metodología no se concibe, por tanto, como un conjunto de procedimientos técnicos, sino como un posicionamiento epistemológico que asume la investigación educativa como una práctica de interpretación crítica, comprometida con la humanización del aprendizaje y con la transformación de las condiciones que limitan la emancipación del sujeto que aprende

4. INTERPRETAR PARA EMANCIPAR. REFLEXIONES FINALES

El recorrido teórico y metodológico desarrollado en este artículo permite afirmar que la hermenéutica de la subjetividad y la pedagogía crítica constituyen un marco epistemológico sólido y fecundo para repensar al sujeto que aprende en clave humanizadora y emancipadora. Los hallazgos alcanzados no emergen de una lectura descriptiva de las teorías abordadas, sino del ejercicio sistemático de una metodología hermenéutico-crítica que asume la interpretación como una práctica reflexiva orientada tanto a la comprensión del sentido como a la transformación de las condiciones históricas y discursivas que configuran la experiencia educativa.

Desde la hermenéutica gadameriana, el análisis permitió reconocer que las nociones de sujeto, aprendizaje y educación presentes en los discursos pedagógicos no pueden comprenderse al margen de su historicidad. La interpretación de textos y teorías educativas evidenció que toda concepción del aprendizaje se encuentra mediada por tradiciones de pensamiento, prejuicios epistemológicos y horizontes culturales que condicionan lo que se considera legítimo enseñar, aprender y evaluar. El empleo de la fusión de horizontes como categoría metodológica posibilitó poner en diálogo estas tradiciones con los desafíos contemporáneos de la educación, revelando tensiones entre enfoques tecnocráticos, instrumentales y perspectivas críticas orientadas a la formación integral del sujeto.

Asimismo, la incorporación de la hermenéutica crítica permitió desvelar cómo los discursos educativos analizados no solo producen significados, sino que también reproducen relaciones de poder y modelos específicos de subjetividad. A través del análisis argumentativo de textos pedagógicos, fue posible identificar cómo determinadas narrativas sobre el aprendizaje naturalizan la adaptación, la estandarización y la neutralidad del conocimiento, mientras que otras abren espacios para la conciencia crítica, la participación y la emancipación. Este hallazgo confirma que la comprensión educativa nunca es políticamente inocente y que toda interpretación implica efectos éticos y formativos concretos.

La estrategia de la transtextualidad resultó particularmente relevante para evidenciar los diálogos y desplazamientos conceptuales entre la hermenéutica filosófica, la pedagogía crítica y la teoría social. Al poner en relación autores como Gadamer, Ricoeur, Foucault, Freire y Giroux, se constató que la categoría de sujeto que aprende se transforma significativamente cuando se la examina desde una red intertextual y no desde marcos teóricos aislados. Este cruce de tradiciones permitió comprender al sujeto no como un receptor de saberes, sino como una subjetividad histórica, narrativa y política, constituida en el lenguaje y capaz de reinterpretar críticamente su experiencia.

Por su parte, el dialogismo, asumido como principio metodológico, hizo visible la multiplicidad de voces que configuran el campo educativo. Lejos de una lectura unívoca, el análisis dialógico permitió reconocer la coexistencia de discursos hegemónicos y contrahegemónicos en la educación, así como las tensiones entre prácticas reproductivas y prácticas emancipadoras. Este hallazgo refuerza la idea de que el aprendizaje ocurre en un espacio de disputa simbólica, donde el sentido no está cerrado, sino en permanente construcción.

Como resultado de este ejercicio interpretativo-crítico, se sostiene que la educación, entendida desde la articulación entre hermenéutica de la subjetividad y pedagogía crítica, deja de concebirse como un proceso de adaptación pasiva para afirmarse como una práctica de interpretación, conciencia y transformación. El sujeto que aprende emerge, así, como un intérprete activo de su realidad, capaz de reconocer las mediaciones históricas e ideológicas que atraviesan su experiencia formativa y de posicionarse críticamente frente a ellas.

En contextos educativos marcados por la desigualdad, la exclusión y la creciente instrumentalización del saber, los hallazgos de este estudio invitan a recuperar el sentido ético y político de la educación. Formar sujetos críticos no implica únicamente desarrollar habilidades cognitivas, sino fortalecer su capacidad de interpretar el mundo, cuestionar los discursos dominantes y participar de manera consciente en la construcción de una sociedad más justa. La interpretación, en este horizonte, se revela como un acto de responsabilidad y de emancipación.

5. REFERENCIAS

- Foucault, M. (2010). La hermenéutica del sujeto (H. Pons, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 2001)
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (30.^a ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970)
- Gadamer, H.-G. (2002). Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica.. Ediciones Sígueme. (Trabajo original publicado en 1960)

Giroux, H. A. (2011). Pedagogía crítica, resistencia cultural y la formación del Estado moderno. Miño y Dávila Editores

Habermas, J. (1987). Conocimiento e interés (M. Jiménez Redondo, Trad.). Taurus. (Trabajo original publicado en 1968)

Habermas, J. (1999). Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social (M. Jiménez Redondo, Trad.). Taurus. (Trabajo original publicado en 1981)

McLaren, P. (2015). Pedagogía crítica y lucha de clases Siglo XXI Editores.

Ricoeur, P. (2004). Sí mismo como otro. Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1990)