



El «otro» puede llegar a tener razón: mirando hermenéuticamente al estudiante

Por DIEGO FERNANDO BARRAGÁN GIRALDO
AUDIN ALOISO GAMBOA SUAREZ

1. El «otro» moralizado.

La alteridad suele ser un asunto que se da por sentado. El tema del «otro», como eje de las relaciones humanas, algunas veces aparece con cierta relevancia, al punto que, tal como Derrida al referirse a Lévinas, lo afirma: “Hay algo que se torna mecánico en este uso moralizante de la palabra «otro»” (Derrida, 2001, pág. 49), uso moralizante que termina encasillando al «otro» en el ámbito de lo diferente. Empero, la cualidad de los seres humanos de ser distintos no es lo mismo que la alteridad. Ser distinto refiere a un proceso de diferenciación en relación con «lo otro», es decir con la objetivación de quién aparece como interrogante ante mí; así, el mecanicismo moralizante de la palabra «otro», del que habla Derrida, configura una suerte de cosificación de aquel que me adviene como diferente.

La anterior objetivación de la «otredad» parece establecer sus raíces en la pregunta que pone el acento en el *cogito* de Descartes (1999[1637-1641-1644-1701]); por ello, no parece erróneo afirmar que la idea del *cogito* cartesiano hace imposible comprender el acceso al «sí mismo» y al «otro», pues se llega a una especie de objetivación de la subjetividad, ya que el *cogito* solo es accesible en la medida que se cumplen rigurosamente los procedimientos establecidos por el método (Barragán, 2012). En contraposición, habrá que decir que somos seres sentí-pensantes y esto va a traer consecuencias en las maneras en que nos relacionamos con esos «otros», con quienes compartimos el mundo y con quienes, además, configuramos juicios sobre lo que nos gusta y disgusta respecto a la aparición de las otras subjetividades que se nos presentan como opción de configuración intersubjetiva; así, las concepciones de lo bueno y lo malo, lo aceptable y lo inaceptable, que se instauran en el mundo del sujeto, permiten hacer parte de un sistema relacional en el que se vive con «otros» en sus diversas formas de representación, la cuales, en todo caso, suelen quedar atadas a las configuraciones estereotipadas que la sociedad erige como marcas distintivas y nominativas de sujetos y subjetividades .





En estos términos, discutir sobre la relación con el «otro» puede resultar enigmático pues es siempre adjetivado: amigo-enemigo, bueno-malo, peligroso-seguro, en un mundo donde el «otro» se dispone como una amenaza. No es al «otro», al que se le huye, sino a la representación que de éste se tiene, esto sucede porque todos los seres humanos construimos una imagen de aquellos con quienes habitamos en el mundo, encontrándonos así, con múltiples formas de vincularnos con el «otro»: el «otro» como compañero del mundo que se presenta igual a mí. El «otro», como ser deseado, ese a quien amo. El «otro» como ser extraño e ininteligible. El «otro» como ser intimidante, ese que amenaza y vulnera la seguridad. El «otro» como ser de desprecio; ese merecedor de repugnancia.

El problema del «otro», de ese que piensa y siente diferente de mí, no radica en su singular diferencia, sino por el contrario, en comprender cómo es posible salir de la esfera del «yo» para situarnos en la esfera de un «nosotros». Esta disputa se instala en de los procesos económicos, sociales, políticos y culturales por los que las sociedades contemporáneas atraviesan, por los cambios y las redefiniciones en la forma en que como especie nos miramos a nosotros mismos. Lipovetsky (1986) hablando de estos cambios, advierte que asistimos a una existencia cada vez más anónima, una cultura de la auto-complacencia y de la auto-indulgencia en la que el bienestar propio nos deja sin rostro y obstaculiza el hacernos cargo del «otro» y en esta vía, de un mundo compartido. Es en ese mismo contexto que Chomsky (2016), muestra cómo en la configuración actual de los «otros» existe gran influencia política en la que se estereotipa a quién es diferente culturalmente, al punto de convertirlo en terrorista o en ese que amenaza cierto tipo de democracia y debe convertirse en el enemigo global que se debe eliminar.

2. El «otro» filosofado

Otra ruta interpretativa lleva a revisar como la fenomenología trascendental de Husserl (1959) parece ser un intento de reivindicar el sujeto, de dar un lugar al sentido de la experiencia que el *mundo de la vida* tiene para el *yo fáctico* instaurado por la modernidad, en especial con el talante cartesiano. Por otra parte, Heidegger (2003) (2002) (1982), a través de su ontología hermenéutica, hará especial énfasis en la acción humana en la que el *Dasein* (ser situado) será un arrojado y, en consecuencia, debe arreglárselas con el mundo; no obstante,





este autor no desarrollará explícitamente la relación con el «otro», solo existen algunas referencias al tema en algunos apartados de su obra *ser y tiempo*: “en su pensamiento no se logra ver suficientemente al otro”, dirá Gadamer (2010, pág. 26). Por su parte, Merleau-Ponty (1966) entenderá que el ser-en-el-mundo conlleva corporalidad y lingüisticidad, lo que implica comprender al «otro» como un verdaderamente «otro» y no como un ser derivado del mundo dado:

[...] yo no tengo en rigor algún terreno en común con otro; la posición del otro con su mundo y mi posición con mi mundo constituyen una alternativa. Una vez colocado el otro, una vez que la mirada del otro sobre mí, insertándome en su campo, saca provecho de mi ser, se comprende bien que no puedo recuperarla a no ser estableciendo relaciones con el otro, haciéndome reconocer libremente por él, y que mi libertad exige para los demás la misma libertad (Merleau-Ponty, 1966, pág. 67).

En consecuencia, los seres humanos, desde esta perspectiva, somos entes portadores de experiencias en un horizonte de sentidos y significados que transitan entre el cuerpo del yo, el cuerpo del otro y el cuerpo del nosotros. Si el cuerpo es la afirmación de la existencia, es necesario entonces, un «otro» que de luz al cuerpo del «yo» como revelación del ser, como existencia; un «otro», que a través del lenguaje y la palabra pueda nombrarme.

Estas aproximaciones, serán, en definitiva, opciones para pensar la alteridad en clave de lo ético y lo político, hasta instalarse la dupla lo *ético-político*, por la cual toda acción ética es inseparable de lo político y viceversa. En estos términos, en la propuesta de Lévinas (2002) la alteridad será una dimensión originaria previa a todo intento de aprehensión de una realidad que se presenta heterogénea, múltiple e inabarcable. Ya no es el ser para la muerte del que hablaba Heidegger sino, un ser para el «otro» que permanece infinitamente trascendente. El encuentro cara-a-cara, es para Lévinas una la relación necesaria para el reconocimiento, compromiso y responsabilidad con el «otro»: “el cara a cara no es una relación de intimidades que se complacen mutuamente... es la apertura generosa que consiste en una puesta en común de la visión del mundo” (Lévinas, 2002, pág. 22), una revelación del rostro del «otro» que apela al lenguaje para reconocer su trascendencia y heteronomía. De esto, puede inferirse que el aparecer es una correspondencia intersubjetiva y ética que se instala en el acto mismo de poner el rostro.



De otro lado, Paul Ricoeur, (1990) aborda la problemática de la alteridad, como una reflexión sobre la vida, en la que el relato y la presencia advienen desde la otredad que desequilibra la propia existencia y que lleva a nutrir la concepción de persona: “la tarea será más bien la de preservar la obligación inicial de pensar lo *psíquico* como asignable a *cada uno*, y, en consecuencia, de respetar también la fuerza lógica del *cada uno*, incluso cuando se recurra a la oposición entre «yo» y «tú», para dar toda su fuerza a la oposición entre sí y otro distinto de sí (pág. 17). Ahora bien, esta relación «yo» y «tú» ha sido explorada por Martín Buber (1994) quién la propone como par inseparable e irreductible a una tensión sujeto objetiva: “ningún hombre es puramente una persona, ninguno es puramente individualidad” (pág. 52), pues el yo necesita del tú y el tú del yo, solo así puede existir la alteridad del uno par con el otro, erigiendo la palabra fundamental: *yo-tu*.

Volviendo a Ricoeur, merece ser mencionado que la alteridad acontece en términos de la historicidad que se configura mediante las narraciones: “la historicidad, por tanto, *se dice* tanto cuando contamos una historia como cuando escribimos la Historia” (Ricoeur, 2009, pág. 146). Escribir la Historia, significa, en consecuencia, asumir la propia existencia de manera tal que se afecte el presente individual y colectivo, asunto que en todo requiere esfuerzo pues allí es donde radica la principal característica del ser humano: la acción (Ricoeur, 1986).

Jacques Derrida (2001) por su parte, realizará una lectura ético-político de la alteridad, con la que pone en tela de juicio el carácter codificador de la verdad que subyace en las representaciones políticas, culturales y sociales; y las reducirá a prejuicios que operan en un terreno contingente e indecible. Para este autor, “la tolerancia es el inverso opuesto de la hospitalidad. En todo caso es su límite. Si yo creo ser hospitalario porque soy tolerante, es que deseo limitar mi acogida, mantener el poder y controlar los límites de «mi casa» (*chez moi*), de mi soberanía, de mi «yo puedo» (mi territorio, mi casa, mi lengua, mi cultura, mi religión, etc) (Borradori, 2003, pág. 184); de esta manera, para Derrida no basta con la tolerancia condicionada pues se debe ir más allá: la hospitalidad para con el otro, concepto que a su juicio resulta con poco marco de acción en el plano jurídico y político, pero es necesario ponerlo en juego en el debate filosófico de la construcción de la alteridad.





Otra mirada ayuda a seguir ahondando sobre la alteridad. Se trata de lo propuesto por Hannah Arendt, quien plantea que sólo en la medida en que los seres humanos nos diferenciamos de las cosas, de los animales y de los demás seres humanos, afirmamos la unicidad: “la pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá” (Arendt, 1993, pág. 22). La vida del entre-nosotros, es la experiencia de reconocer un mundo, en el que se está con «otros». No se trata de estar entre los «otros», sino de estar con los «otro». La idea de mundo corresponde precisamente a lo que compartimos con esos «otros»: “cada objeto vivo depende de un mundo que aparece sólidamente como localización para su aparición, de las demás criaturas para actuar con ellas, y de los espectadores para que reconozcan y aprecien su existencia” (pág. 46), en esto términos, el discurso y la acción, son desde esta mirada los únicos lugares en donde se puede mostrar la singularidad única, irrevocable e inexpropiable de los seres humanos:

[...] la naturaleza, como decimos, no hace nada en vano, y el hombre es el único animal que tiene palabra. [...] Pero la palabra es para manifestar lo conveniente y lo perjudicial, así como lo justo y lo injusto. Y esto es lo propio del hombre frente a los demás animales: poseer, él sólo, el sentido del bien y del mal. (Aristóteles, 1978, pág. 51).

Las ideas presentadas hasta aquí provenientes de autores de corrientes diversas que con diferencias sutiles coinciden en la relevancia del concepto de reconocimiento del «otro». De lo anterior podemos proponer que la alteridad se da cuando acontece el «otro», ese que llega cargado de historicidad, quién al advenir sin previo aviso, es visto desde los prejuicio y estereotipos, categorías que son necesarias, pero que llegan a dañar la presencia de la otredad. Se trata de resignificar y comprender cuales son los propios prejuicios y estereotipos en la comprensión de los «otros», para que desde allí se pueda resignificar, mediante el diálogo hermenéutico, ese diálogo en el que *el «otro» puede llegar a tener razón*, como la ha enunciado Gadamer.

3. El estudiante: un «otro» moralizado.

Si se entiende la hermenéutica más allá de la interpretación de textos y se asume como la posibilidad de la acción y de las prácticas, es decir que “comprender es siempre aplicar” (Gadamer, 2001, pág. 380), entonces el «otro» hermenéutico, es ese que es susceptible de



comprensión. De la anterior afirmación se pueden derivar al menos dos consecuencias. La primera es que el «otro» hermenéutico es el *espacio vital* en el que acontece la aplicación y, en consecuencia, se nos presenta como el universo de abierto: “nuestro ser es fundamentalmente un ser en relación con otro” (Gadamer, 2010, pág. 27). La segunda consecuencia es que ese «otro» hermenéutico por ser susceptible de comprensión, está inmerso en la tradición, los prejuicios y, especialmente, es una subjetividad que se presenta como posibilidad de diálogo (Barragán, 2015); de ahí, que es el diálogo el lugar de la alteridad: “la conversación no se limita a intercambiar información, sino que sirve también para aproximarse” (Gadamer, 1995, pág. 232).

A esta altura del discurso, Introduciremos ahora la noción de campo, que se según Bourdieu (2000) es un espacio de interacción social: “los campos se presentan a la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en estos espacios, y que pueden ser analizadas independientemente de las características de sus ocupantes (que en parte están determinadas por las posiciones)” (pág. 112); esta noción implica que quienes interactúan en uno o varios campos se juegan el juego de las tensiones o disposiciones *–habitus¹–* que establecen las rutinas y reglas que permiten la aparición misma del campo y donde las subjetividades que allí experimentan las tensiones:

[...] tienen en común una serie de intereses fundamentales, a saber, todo lo que va unido a la existencia misma del campo: de aquí deriva una complicidad objetiva que subyace a todos los antagonismos. La lucha presupone un acuerdo entre los antagonistas sobre aquello por lo que vale la pena luchar. [...] es decir, sobre todos los presupuestos que se aceptan tácitamente, incluso sin saberlo, por el mero hecho de jugar, de entrar en el juego” (2000, pág. 114)

De esta forma en campo de la educación, las prácticas de los profesores se convierten en el lugar privilegiado de la investigación educativa; en la teorización sobre educación, emerge del tipo de prácticas que se desarrollan en contexto concretos; así proponemos hablar de un

¹ Según Perrenoud (2005) este concepto lo toma Bourdieu de Tomás de Aquino. Para el autor francés el *habitus* es el vector de la acción pedagógica. También Herrera



*campo hermenéutico educativo*², en el que la aplicación es el centro de la reflexión y, en consecuencia, se establece un sistema de interacciones en relación con el saber práctico (*phronesis*, *φρόνησις*) donde la técnica (*τέχνη*), la praxis (*πράξις*) y la *poiesis* (*ποίησις*) configuran las dimensiones éticas y morales del mencionado campo, al punto de configurar el tipo de prácticas que allí se establecen hegemónicamente o aquellas que emergen inesperadamente (Barragán, 2015) .

El *campo hermenéutico educativo* acude a la teorización, desde luego, pero centra su mirada en el quehacer docente, especialmente en las acciones que les permiten optar por una serie de técnicas, instrumentos, evaluaciones, didácticas, entre otras tantas cosas, las cuales siempre nacen de ciertas intencionalidades subjetivas y que configuran los horizontes políticos que el educador se ha trazado; es decir, se asientan en los prejuicios y la tradición de la que ha hablado repetidamente Gadamer (1995) (1998) (2001), al configurar el concepto de historicidad hermenéutica.

En este contexto, las prácticas de los profesores, el «otro», del que hemos hablado en la primera parte de este escrito, es uno de los jugadores del *campo hermenéutico educativo*, y, en consecuencia, puede desplegar todas las tensiones que les son inherentes como jugador del juego. Sin embargo, conviene preguntarnos ¿quién es ese «otro»? y obtendremos múltiples posibilidades de respuestas; provisionalmente, para los fines de este trabajo, estableceremos que el «otro» es el estudiante.

Cuando el «otro» es el estudiante, las relaciones de poder que se establecen en el mencionado campo suelen resultar desiguales, pues muchas veces este simplemente es lugar de las prácticas hegemónicas donde acontece el uso moralizante la otredad (Derrida, 2001). El estudiante resulta siendo solamente lo diferente, lo objetivable, en función de una concepción en la que se le dota de indigencia conceptual y el profesor tiene la funciones salvíficas de sacarlo de ignorancia para introducirlo al mundo de lo igual; es decir, de lo institucionalizado como correcto. Ocurre también, que el estudiante puede llegar a ser visto

² Algunos puentes entre hermenéutica y campo, en el sentido que aquí hemos venido hablando, han sido exploradas por José Darío Herrera (2010) (2013); sin embargo, el tratamiento que hacemos ahora del concepto *campo hermenéutico educativo* es una apuesta para este trabajo.



como uno que simplemente aparece como derivado del mundo dado y, en consecuencia, es susceptible de intelección objetiva, en la que se desplaza eso que Merleau-Ponty (1966), reclamó como parte de la existencia: la corporalidad y la lingüisticidad, negándose, de este modo, la oportunidad de estar con «otros» de la que habla Arendt (1993). En estos términos, una puesta en escena de la noción del estudiante como lo diferente se le llega a negar la posibilidad de otredad (Muñoz, Gamboa, & Urbina, 2014).

Desde esta perspectiva, el gran riesgo, estriba en hacer del estudiante una subjetividad objetivable, en la dicotomía amigo-enemigo, bueno-malo, sabio-ignorante, docente-dicente, profesor-estudiante, maestro-discípulo, por ejemplo y no reconocerlo como un «otro» que interpela, adviene e irrumpe en el mundo de las prácticas del profesor. Cuando esto acontece, el estudiante desafía a los jugadores y las reglas que hegemonícamente controlan el juego establecido en mencionado *campo hermenéutico educativo*. Así, no siempre en este campo de luchas, el estudiante puede ser reconocido como «otro» y simplemente queda objetivado, para que no interactúe como jugador del campo.

4. La necesidad de reconfigurar la noción de estudiante como un «otro»

En oposición a lo expresado líneas atrás podemos decir que cuando el estudiante es un «otro», que juega en el *campo hermenéutico educativo* sus condiciones de alteridad se ven afectadas, así se trata de entenderlo a partir del diálogo hermenéutico en el que se establece que el «otro» puede llegar a tener razón. Así el diálogo, del que hablamos, sobrepasa lo meramente intelectual o cognoscitivo, tiene que ver con lo existencial, es decir el diálogo con una manera de estar en el mundo y no como una simple tolerancia frente a la otredad del estudiante; él es un «otro». Proponemos ahora algunos tres enunciados para generar horizontes interpretativos.

Del estudiante ignorante al que trae saberes. El profesor siempre parece saber más, al menos en lo que respecta a los contenidos académicos, se supone, por eso es quien enseña algo; sin embargo, estos conocimientos que intenta enseñar el educador siempre están definidos por la política pública y hasta por los caprichos epistemológicos del formador. En este sentido muchas prácticas formativas suelen situar al estudiante como el ignorante que



debe ser introducido al mundo verdadero de las disciplinas que la escuela enseña. No obstante, los saberes de ese «otro» que hemos llamado estudiante y que juega en el campo de tensiones de la educación, también son vitales e importantes, al punto de llegar a cuestionar los saberes del docente y del sistema educativo.

Del estudiante estereotipado al auténtico. Muchas veces la mirada que se pone sobre el estudiante se circunscribe al estereotipo que hemos forjado desde el mundo del adulto y remite a ciertas características de quién es el estudiante: obediente, responsable, propositivo, crítico y sobre todo *estudioso*, es decir que se corresponda con su ser de estudiante. Si esto se logra se tienen sujetos que convertidos en estudiantes son articulados por el sistema y son reconocidos dentro del mismo. Esta disposición estereotipada niega la posibilidad de otredad y que el estudiante pueda a configurarse auténticamente como un «otro». Desde luego que los diferentes sistemas formativos harán énfasis en menor o mayor medida en tal configuración, pero en general, lo que suele ocurrir es que existen estudiantes estereotipados: estudiantes tipo.

Del estudiante de calidad al excelente y feliz. La reciente carrera por la calidad de los diferentes niveles educativos hace que se busque responder a los estándares internacionales, tal búsqueda parece llevar a una cosificación del estudiante, el cual convirtiéndose en un ser humano de calidad que en función de su condición de estudiante se le es negado su posibilidad de reconocimiento como «otro». Se trata de ver que como jugador del *campo hermenéutico educativo* el estudiante como cuestiona los conceptos de calidad, excelencia y sobre todo de su posibilidad de ser feliz.

Con todo lo anterior, podemos decir que una comprensión de la noción de estudiante, merece ser reconfigurada, pues él como auténtico jugador de un *campo hermenéutico educativo*, pone en conflicto la manera como se ha agenciado la educación y se han impuesto visiones hegemónicas sobre las subjetividades, en este caso en los cuerpos de los estudiantes, de quienes se espera un desempeño futuro en la sociedad. Se trata de abrir el diálogo hermenéutico en el que el «otro» pueda tener razón, es decir un diálogo en el estudiante tal vez pueda tener razón y nos muestre el fracaso de un proyecto educativo planetario que le ha robado la posibilidad de configurarse como un «otro».





Ejes de discusión:

¿En qué medida se sigue tratando al estudiante como un carente conceptual y se le niega la posibilidad de ser «otro»?

¿Qué retos enfrenta la filosofía para pensar la educación desde una mirada del estudiante y proponer asuntos concretos?

¿Qué relaciones filosóficas se pueden escudriñar en para pensar las prácticas de los estudiantes en relación con las de los profesores?

Referencias

Arendt, H. (1993). *La Condición Humana*. Buenos Aires: Paidós.

Aristóteles. (1978). *La política*. Madrid: Gredos.

Barragán, D. (2012). *Subjetividad hermenéutica. Su constitución a partir de las categorías memoria, utopía narración y auto-comprensión*. Bogotá: CINDE.

Barragán, D. (2015). *El saber práctico, Phronesis. Hermenéutica del quehacer del profesor*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Borradori, G. (2003). *La filosofía en una época del terror. Diálogos con Jürgen Habermas y Jacques Derrida*. Bogotá: Taurus.

Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.

Buber, M. (1994). *Yo y tú*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Chomsky, N. (2016). *¿Quién domina el mundo?* Madrid: Ediciones B.

Derrida, J. (2001). *¡Palabra! Instantáneas filosóficas*. Madrid: Trotta.

Descartes, R. (1999[1637-1641-1644-1701]). *Discurso del método. Meditaciones metafísicas. Reglas para la conducción del espíritu. Principios de la filosofía*. Buenos Aires: Porrúa.

Gadamer, H.-G. (1995). *El giro hermenéutico*. (A. Parada, Trad.) Madrid: Cátedra.

Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método II*. (M. Olasagasti, Trad.) Salamanca: Sígueme.





Gadamer, H.-G. (2001). *Verdad y método I*. (A. Agud, & R. De Agapito, Trans.) Salamanca: Sígueme.

Gadamer, H.-G. (2010). *El último dios. La lección del siglo XX. Un diálogo filosófico con Riccardo Dottori*. Barcelona: Anthropos.

Heidegger, M. (1982). *Ontología, Hermenéutica de la facticidad*. Madrid: Alianza.

Heidegger, M. (2002). *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la situación hermenéutica. [informe Natorp]*. Madrid: Trotta.

Heidegger, M. (2003). *Ser y Tiempo*. Madrid: Trotta.

Herrera, J. D. (2010). *La comprensión de lo social*. Bogotá: CINDE.

Herrera, J. D. (2013). *Pensar la educación, hacer investigación*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Husserl, E. (1959). *Fenomenología de la Conciencia del Tiempo Inmanente*. Buenos Aires: Nova.

Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama .

Merleau-Ponty, M. (1966). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.

Muñoz, P., Gamboa, A. A., & Urbina, J. E. (2014). Deberes ciudadanos y diversidad cultural: comprensión de los discursos de estudiantes y docentes desde la alteridad y la subjetividad. *Infancias imágenes*, 13(2), 23-32.

Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (Edits.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (págs. 265-308). México: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Du seuil.

Ricoeur, P. (2009). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.

Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris: Du Seuil.

