# Hermenéutica de atribución y currículum consensualista: del consenso como fundamento al consenso como efecto semántico

**Eduardo Ovidio Romero**

*Universidad Nacional de Villa de Mercedes, Universidad de Mendoza*
*(eduardo.romero@um.edu.ar)*
https://orcid.org/0009-0003-4703-1402

Recibido: 08/03/2026 / Aceptado: 16/10/2026 / Publicado: 20/11/2026

**Para citar este artículo:**

Romero, E. O. (2026). Hermenéutica de atribución y currículum consensualista: del consenso como fundamento al consenso como efecto semántico. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, 13*(26), 134-144. https://doi.org/10.63314/MISZ1254

## Resumen

El presente trabajo propone una relectura crítica del currículum consensualista desde los desarrollos teóricos de la Hermenéutica de atribución. Partiendo del problema del sentido y de la comprensión en el marco del giro lingüístico, se cuestiona la idea de que el consenso constituya el fundamento originario de la validez y la legitimidad curricular. Frente a los modelos estrictamente consensualistas de la racionalidad educativa, se sostiene que el consenso emerge como un efecto semántico de un orden atribucional previo que hace posible la comprensión intersubjetiva. Apoyándose en la semiótica de Charles S. Peirce -especialmente en las nociones de abducción, legisigno y terceridad-, la Hermenéutica de atribución describe la comprensión como un proceso de ordenamiento semántico interno, no dependiente de supuestos normativos u ontológicos fuertes. Desde esta perspectiva, el currículum es comprendido como una construcción situada cuya estabilidad intersubjetiva depende de una atribución previa de sentido. De este modo, el trabajo ofrece una fundamentación semántica no normativista del consenso curricular en el ámbito educativo.

***Palabras clave:*** hermenéutica de atribución, currículum, consenso, comprensión, semiótica

## Hermenêutica da atribuição e currículo consensualista: do consenso como fundamento ao consenso como efeito semântico

### Resumo

O presente trabalho propõe uma releitura crítica do currículo consensualista a partir dos desenvolvimentos teóricos da Hermenêutica da atribuição. Partindo do problema do sentido e da compreensão no contexto do giro linguístico, questiona-se a ideia de que o consenso constitua o



CC BY NC SA

fundamento originário da validade e da legitimidade curricular. Diante dos modelos estritamente consensualistas da racionalidade educativa, sustenta-se que o consenso emerge como um efeito semântico de uma ordem atribucional prévia que torna possível a compreensão intersubjetiva. Apoiada na semiótica de Charles S. Peirce (especialmente nas noções de abdução, legisigno e terceiridade), a Hermenêutica da atribuição descreve a compreensão como um processo de ordenamento semântico interno, não dependente de pressupostos normativos ou ontológicos fortes. A partir dessa perspectiva, o currículo é compreendido como uma construção situada cuja estabilidade intersubjetiva depende de uma atribuição prévia de sentido. Desse modo, o trabalho oferece uma fundamentação semântica não normativista do consenso curricular no âmbito educativo.

***Palavras-chave:*** hermenêutica da atribuição; currículo; consenso; compreensão; semiótica; educação

### Hermeneutics of Attribution and Consensualist Curriculum: From Consensus as Foundation to Consensus as a Semantic Effect

**Abstract**

This paper offers a critical reexamination of consensualist curriculum theory from the perspective of the Hermeneutics of Attribution. Starting from the problem of meaning and understanding within the context of the linguistic turn, it challenges the assumption that consensus constitutes the original foundation of curricular validity and legitimacy. Against strictly consensualist models of educational rationality, it is argued that consensus emerges as a semantic effect of a prior attributive order that makes intersubjective understanding possible. Drawing on Charles S. Peirce's semiotics (particularly the notions of abduction, legisign, and thirdness), the Hermeneutics of Attribution conceives understanding as an internal process of semantic ordering, independent of strong normative or ontological assumptions. From this standpoint, curriculum is understood as a situated construction whose intersubjective stability depends on a prior attribution of meaning. The article thus proposes a non-normative semantic foundation for curricular consensus in education.

***Keywords:*** hermeneutics of attribution, curriculum, consensus, understanding, semiotics, education

---

## Introducción

Desde el giro lingüístico, la pregunta por el sentido y por la comprensión ocupa un lugar central en la filosofía contemporánea. Las corrientes hermenéuticas han buscado, en ese horizonte, explicar la constitución del significado evitando tanto el objetivismo metafísico como el relativismo interpretativo. No pocas de ellas, sin embargo, siguen descansando -a veces de modo expreso, otras de manera tácita- en presupuestos realistas o normativos, y es precisamente esa dependencia la que vuelve difícil, cuando no imposible, una reconstrucción estrictamente semántica de la interpretación (Romero, 2020).

Las Ciencias de la Educación no han sido ajenas a esta problemática. En ese marco, el presente trabajo problematiza la noción de currículum y el modo en que este se construye y se naturaliza en la praxis educativa cotidiana. Dicha problematización parte de los desarrollos generales de la Hermenéutica de atribución, que se autocomprende como una alternativa necesaria a los enfoques realistas o normativistas de la comprensión.

Para dar cuenta de la comprensión como un ordenamiento semántico interno, la Hermenéutica de atribución recurre a la semiótica de Charles S. Peirce y, de modo particular, a tres de sus nociones: abducción, legisigno y terceridad (Peirce, 2005; Romero, 2026, en prensa). Con ese instrumental es posible hacer explícita la jerarquía que rige toda interpretación sin apelar a compromisos ontológicos fuertes ni a criterios normativos externos. De allí también su vocación de teoría general del sentido, fundada en la estructura lógico-semántica de la razón y, por eso mismo, aplicable a dominios tan distintos como el análisis de textos o las estructuras algorítmicas.

El presente trabajo sostiene que el consenso no constituye el fundamento originario del sentido ni de la validez, sino que emerge como efecto semántico de un orden atribucional previo que hace posible la comprensión intersubjetiva (Romero, 2020, 2025). En el ámbito educativo, y particularmente en la construcción curricular, el consenso debe entenderse como un caso paradigmático de este fenómeno más amplio y general.

Si la praxis, en tanto quehacer cotidiano y situado, ocurre en un mundo real y no hipotético, la construcción del currículum no puede divorciarse de su puesta en marcha. El currículum ha de construirse en situaciones de aprendizaje reales, no hipotéticas, y con estudiantes reales, no imaginarios. Si la praxis se desarrolla en el mundo de la interacción, el currículum no se ocupará solamente de que los estudiantes aprendan *cosas*; el aprendizaje deberá ser reconocido, ante todo, como un acto social. Esto significa que la construcción del ambiente de aprendizaje, en cuanto ambiente social y no físico, resulta decisiva para la praxis curricular. La enseñanza y el aprendizaje se conciben así como una relación dialógica entre docente y estudiante, no autoritaria sino simétrica, que promueva, por un lado, la racionalidad argumentativa y comunicativa y, por otro, la construcción de consensos intersubjetivamente válidos (Romero y Klein, 2024).

La Hermenéutica de atribución sostiene que el consenso no constituye el fundamento de la comprensión ni de la validez, al menos en un nivel originario y originante, sino que emerge como efecto semántico de un orden atribucional previo, estructurado en torno a la dominancia de un ordenador semántico (legisigno) que organiza jerárquicamente el campo del sentido. Frente a los modelos estrictamente consensualistas de la racionalidad, propone que la posibilidad misma del consenso depende de una estructuración semántica previa, a saber, un orden atribucional que, mediante la terceridad del legisigno, crea un dominio de sentido posible y, al mismo tiempo, lo hace inteligible. Solo entonces es posible plantear la "estabilidad intersubjetiva del sentido" por medio del consenso. En otras palabras, el consenso es importante, pero se funda en la emergencia del sentido, y es esa emergencia la que explica la Hermenéutica de atribución, que funciona, entonces, como fundamento de todo currículum consensualista.

En el ámbito educativo, el consenso curricular no debe comprenderse como principio fundante del sentido, sino como resultado de una atribución semántica previa que organiza la experiencia educativa y hace posible la comprensión mutua. La racionalidad consensual es, entonces, el efecto y no la condición del sentido. No hay consenso sin comprensión previa, como tampoco hay comprensión sin una atribución semántica que ordene el sentido.

A partir de estos supuestos, el presente artículo propone una relectura del currículum consensualista (Romero y Klein, 2024) desde la Hermenéutica de atribución, para mostrar cómo la racionalidad consensual puede ser comprendida como efecto de una atribución semántica previa que organiza la experiencia educativa. Para ello, en el primer apartado se presentan los fundamentos de la Hermenéutica de atribución, cuya formulación más extensa puede encontrarse en otros trabajos (Romero, 2026, en prensa); en el segundo se presentan las ideas centrales del currículum consensualista y, finalmente, en el tercero se propone el paso de la racionalidad consensual a la racionalidad atribucional.

## 1. Hermenéutica de atribución: el analogado principal como ordenador semántico

Conviene comenzar por la noción de analogado principal. No se trata de un universal ontológico ni de un criterio de corrección normativa, sino de un elemento que, dentro de un dominio, alcanza centralidad interpretativa porque vuelve inteligible la mayor cantidad de relaciones internas al menor costo conceptual; su estatuto es, por lo tanto, semántico. Que un elemento y no otro ocupe ese lugar es el resultado de una inferencia abductiva: ante una multiplicidad de candidatos, el intérprete se decide por aquel que mejor ordena el conjunto. Tal elección no es caprichosa, aunque tampoco cuenta con una garantía previa, pues se rige por la lógica de la hipótesis más fecunda y queda siempre expuesta a la corrección que pueda imponer el objeto dinámico. En este marco, la operación que define a la Hermenéutica de atribución es la metonimia, que aquí no designa un tropo retórico, sino el modo mismo en que el sentido se estructura: el analogado principal produce contigüidad semántica, dispone relaciones de cercanía y reparte relevancias en el interior del dominio.

En este contexto, resulta posible proponer ejemplos de aplicación de la Hermenéutica de atribución a campos del saber muy disímiles entre sí en el plano del contenido. Ello obedece a que la Hermenéutica de atribución no es ni más ni menos que una teoría del funcionamiento lógico-semántico de la razón (y, por lo tanto, estructural), capaz de explicitar el estatus epistemológico de conceptos y nociones que, de otro modo, quedarían condenados a la autocontradicción performativa (Apel, 1985) o tendrían una dudosa posición gnoseológica.

Ejemplo 1: en Educación, el currículum puede ser entendido como un campo semántico o de sentido construido sobre un dominio de elementos heterogéneos, en el que el "sentido educativo", en tanto "planificación" y "secuencias didácticas", funciona como analogado principal o legisigno que brinda inteligibilidad a una serie de contenidos que, de otro modo, serían incomprensibles o estarían organizados de manera distinta. El analogado principal, en tanto ordenador semántico o legisigno, funciona entonces como el hilo de Ariadna (metonimia) dentro del laberinto, o de los múltiples laberintos posibles, del sentido emergente. Por esto sostenemos que el consenso puede interpretarse como un efecto de este proceso atribucional constructivo y no como su fundamento, dado que primero es preciso comprender algo en tanto que algo para luego poder validarlo.

Ejemplo 2: en sistemas algorítmicos -especialmente en programación orientada a objetos- es posible identificar clases o módulos que funcionan como analogados principales. Estas estructuras no representan el sistema, sino que lo organizan: regulan flujos, jerarquizan funciones y convierten una multiplicidad de operaciones en un dominio coherente de sentido computacional.

Ejemplo 3: conceptos como "inconsciente" en psicoanálisis o "materia oscura" en cosmología funcionan como analogados principales. No describen directamente un objeto empírico, sino que, inferidos por vía indicial a partir de sus efectos, organizan un campo de fenómenos dispersos y permiten la producción de hipótesis y la estabilización de sentido.

La heterogeneidad de los ejemplos anteriores, lejos de ser una muestra de dispersión teórica *ad intra* de la Hermenéutica de atribución, constituye la prueba más clara de que se ha alcanzado el nivel de radicalidad necesario para fundamentar la estructura de la comprensión en tanto construcción de campos semánticos, esto es, de campos del sentido constituidos por analogados secundarios, que funcionan respecto del legisigno como sus réplicas o sinsignos, en el lenguaje de Peirce, a partir de la "dominancia atribucional del legisigno" o, si se prefiere el lenguaje clásico de la analogía de atribución, del analogado principal (Peirce, 2005; Romero, en prensa)[1].

Los ejemplos muestran hasta dónde llega la Hermenéutica de atribución en tanto teoría general de la comprensión, aunque no clausuran el repertorio de sus aplicaciones. Un contraste con la hermenéutica gadameriana permite advertirlo con mayor claridad. Gadamer sostiene que la vía de la experiencia cotidiana es la más adecuada para pensar y replantear las nociones de creación y creatividad (Gadamer, 1999). Contra lo que podría suponerse en una primera lectura, desde la perspectiva gadameriana la única posibilidad de creación de una novedad, en sentido fuerte, tiene que ver más con la alteridad que con nosotros mismos, y se refiere al impacto que esa alteridad tiene en nuestra propia subjetividad por medio de una experiencia cotidiana que puede frustrar nuestra proyección o expectativa sobre un asunto y, de ese modo, mostrarnos otro enfoque. Desde la Hermenéutica de atribución, en cambio, la situación es otra: la novedad ya no depende de una irrupción anárquica de la alteridad, sino de esquemas de comprensión organizados en torno a analogados principales *qua* ordenadores semánticos. Lo dicho permite formular tres tesis.

Tesis a: Comprender es una operación analógica, pero no porque reproduzca por semejanza icónica la estructura de lo real, lo que equivaldría a reintroducir el realismo, sino porque se articula en esquemas que estructuran el sentido. Esto no impide que el legisigno que organiza un dominio sea también, en otro respecto, icónico. Tales esquemas giran en torno a

[1] En un trabajo anterior (Romero, 2026) el término legisigno se empleó en un sentido ampliado, como principio organizador de un campo de sentido, y los analogados secundarios se describieron como cualisignos y sinsignos. Aquí se lo precisa en su acepción peirceana estricta, como ley que gobierna sus réplicas, de modo que los analogados secundarios son las instancias de esa ley (Romero, en prensa). La diferencia responde al propio desarrollo de la Hermenéutica de atribución, que ha vuelto necesaria esa precisión, y no a un cambio en su tesis central.

analogados principales, es decir, en torno a ordenadores semánticos que, por vía metonímica, producen contigüidad en el interior mismo de la semiosis. Así se explica que pueda emerger un sentido nuevo: determinados semas adquieren un orden jerárquico propio en ciertos dominios de significación lingüística y abren, con ello, posibilidades analógicas en el campo de la significación (Rastier, 2005).

Tesis b: Esos dominios pueden caracterizarse como campos semánticos, o como esquemas, en cuyo interior los semantemas quedan vinculados por una contigüidad que no les pertenece por sí mismos, sino que procede del analogado principal: es este el que, por su dominancia abductiva y en tanto legisigno de terceridad, vuelve inteligible la serie semántica de la que forma parte.

Tesis c: Los casos examinados en este trabajo tienen, en todas sus variantes, un valor ilustrativo. Muestran cómo operan los analogados principales en tanto "ordenadores semánticos" o legisignos, pero lo que ilustran no se agota en ellos: como teoría de la constitución del sentido y de la comprensión, la propuesta puede, e incluso debe, trasladarse a otras disciplinas. La razón es que la Hermenéutica de atribución se concibe como una teoría *generárquica* del sentido, término con el que se nombra la doble operación por la cual el legisigno, desde su terceridad, genera sentido y a la vez lo jerarquiza, ordenando campos de segundidad que sin él permanecerían ininteligibles (Romero, 2026, en prensa).

De lo expuesto se desprende que la Hermenéutica de atribución reformula el problema del sentido desde un enfoque semántico y posrealista. Posrealista no significa aquí negar que el signo esté determinado por su objeto, sino rechazar que la inteligibilidad de un dominio dependa de su correspondencia con una estructura óntica previamente organizada (Romero, en prensa). En lugar de buscar el fundamento de la comprensión en la semejanza icónica o en una normatividad trascendental, la propuesta lo sitúa en la dominancia abductiva de un analogado principal, y desde allí explica cómo un campo de sentido llega a constituirse desde dentro. Comprender aparece, entonces, como una jerarquización de carácter metonímico, cuyo soporte es la estructura lógico-semántica de la razón. Por eso la Hermenéutica de atribución no se presenta como una teoría regional, sino como una teoría general de la comprensión, pertinente en cualquier ámbito en que se interprete, se hable o se produzca sentido, y capaz de atender un área de vacancia en la Filosofía, en la teoría de la comprensión y en las ciencias en general (Romero, 2025). En el terreno educativo, este modelo permite entender por qué el consenso curricular solo puede surgir una vez estabilizado un "campo semántico atribucional" o "campo de sentido posible", que en educación no es otra cosa que el currículum.

## 2. Consensualismo y prácticas educativas emancipatorias

Uno de los planteamientos sociales críticos más relevantes del siglo XX es el de la Escuela de Frankfurt, y uno de sus representantes más destacados, perteneciente a la llamada segunda generación, es Jürgen Habermas (n. 1929). Si se toman algunos de sus aportes centrales, como el consensualismo y la crítica al monismo epistemológico y metodológico, y se los

traslada al ámbito de la teoría y la práctica educativas, puede advertirse que la ciencia social crítica confronta la creencia positivista en la unidad lógica y metodológica de las ciencias sociales y las ciencias naturales (Habermas, 1992). Habermas elaboró una teoría del conocimiento que pone seriamente en cuestión el cientificismo en dos sentidos. En primer lugar, intenta refutar la pretensión de que la ciencia pueda definir por sí sola las normas con arreglo a las cuales ha de juzgarse cualquier saber. En segundo lugar, procura mostrar cómo los distintos tipos de saber están configurados por el interés humano al que sirven.

En este contexto, Habermas da a su teoría el nombre de teoría de los intereses rectores del conocimiento (*erkenntnisleitende Interessen*) (Habermas, 1973). Según esta teoría, el conocimiento se constituye siempre sobre la base de intereses que se han ido desarrollando tanto a partir de necesidades naturales de la especie humana como de exigencias culturales, y que han sido configurados por condiciones históricas y sociales. El saber resulta, así, de la actividad humana motivada por necesidades naturales e intereses culturales. Estos intereses guían y dan forma al modo en que se constituye el saber en relación con las diferentes actividades humanas y las diversas formas de praxis en el mundo de la vida (Habermas, 1973, pp. 234-262), y de allí que se los denomine también intereses *constitutivos* del conocimiento.

Estos intereses son *cuasi* trascendentales, es decir, funcionan como condición de posibilidad irrebasable del conocimiento. Habermas los clasifica en técnico, práctico y emancipatorio. Como ha mostrado Grundy (1998), cada uno de ellos da lugar a un tipo de currículum, por lo que conviene explicitar qué otros aspectos teóricos y epistemológicos intervienen en la distinción entre estos tres intereses, capaces de originar, cada uno, currículos y prácticas pedagógicas diferentes.

Con esta postura, Habermas intenta superar, por medio de una ciencia social emancipatoria, la limitación propia de una teoría meramente crítica. Una ciencia social emancipatoria es, para Habermas, un proceso social que conjuga, por un lado, el trabajo propiamente crítico y orientado a la emancipación y, por otro, la voluntad política de actuar para superar las contradicciones de la acción social y de las instituciones, orientándolas hacia grados crecientes de racionalidad, justicia y solidaridad (Habermas, 2004). La ciencia social crítica será, entonces, aquella que aborde la praxis emancipatoria, esto es, la acción que transforma efectivamente la realidad.

Dicho de otra forma, la ciencia social crítica podría constituirse en una práctica en la que la ilustración de los diversos sujetos tenga como consecuencia directa una acción social transformadora. Esto requiere integrar teoría y práctica en momentos reflexivos, vitales y concretos de un proceso dialéctico y crítico y, eventualmente, de disputa política, llevado a cabo por sujetos sociales interesados en la emancipación y en la inclusión igualitaria de todos los afectados en el discurso público (Habermas, 1987, 2000).

Esta idea se aclara cuando Habermas discute la "organización de la ilustración", esto es, el proceso social por medio del cual las ideas teóricas se vinculan con las exigencias de la praxis (Habermas, 1987). Con ese fin, distingue tres funciones que median la relación entre teoría y praxis:

1) La formación y el desarrollo de teoremas críticos capaces de sostenerse en el discurso científico. El objetivo de esta función son los enunciados verdaderos, y su medio propio es el discurso teórico.

2) La organización de procesos de ilustración, en los que tales teoremas se aplican y se ponen a prueba de un modo peculiar: desencadenando procesos de reflexión en los grupos a los que se dirigen. El objetivo de esta función son las intelecciones auténticas, y lo que la caracteriza es la autorreflexión de los propios afectados.

3) La elección de estrategias adecuadas, la solución de cuestiones tácticas y la conducción de la lucha política. El objetivo de esta función son las decisiones prudentes, que se resuelven en el plano de la deliberación política.

Cada una de estas funciones tiene sus propios criterios de evaluación. Según Habermas, las tres funciones que median la relación entre teoría y praxis en las ciencias sociales pueden distinguirse con arreglo a su *rendimiento*, esto es, a los criterios que sirven para evaluarlas y a las condiciones previas que cada una requiere para desempeñarse con éxito (Habermas, 1987).

Las tres funciones con que Habermas media la relación entre teoría y praxis admiten, a nuestro juicio, una lectura en clave curricular. La formación y el desarrollo de teoremas críticos pueden entenderse como el momento en que se delimitan los problemas que el proceso formativo ha de abordar; la organización de procesos de ilustración, como el espacio en que esos problemas se discuten de manera libre y colectiva; y la organización de la acción, como la instancia en que se elaboran estrategias de transformación. Así entendidas, estas funciones no son un recurso para comprender el interés emancipatorio, sino la forma en que ese interés se realiza en la práctica educativa. Si esto es así, el currículum deja de ser un documento que se aplica y pasa a ser un proceso del que los estudiantes participan como sujetos, en el que lo aprendido adquiere sentido desde su propia experiencia y en el que la reflexión crítica orienta todo el recorrido.

Según lo anterior, y siguiendo a Grundy (1998), una educación que plantea problemas permite a estudiantes y docentes enfrentarse a las dificultades de su existencia y de sus relaciones en busca de superar los desafíos que se les presentan. Les permite, además, afrontar problemas del contexto, adquirir gradualmente una comprensión crítica y despojarse de conductas alienantes. De ello se sigue que la acción pedagógica se compromete con una forma de praxis, asociada al interés emancipador del mismo modo en que la *poietiké* se asocia al interés técnico y la *phrónesis* al interés práctico. La autora da sentido al concepto de praxis a partir de la acepción de Freire (1980, p. 49), para quien la praxis es "reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo". Ello exige que la praxis se desarrolle en el mundo real, no en uno imaginario o hipotético, y que tenga lugar en el mundo de la interacción social y cultural, pues su mundo es el construido y no el natural, y los significados se construyen socialmente.

Si el mundo de la praxis es construido y no natural, el currículum será una construcción conjunta en permanente transformación y no un producto acabado que se enseña. Esto

significa que, mediante el acto de aprendizaje, los grupos de estudiantes se convierten verdaderamente en participantes activos en la construcción de su propio aprendizaje. La praxis curricular implica la crítica de todo saber, aun del más naturalizado y propio de la cultura en la que se participa. Y si la praxis supone una construcción social de significados, la construcción del currículum, en tanto operación capaz de otorgar significado, se transforma en un acto político y emancipatorio.

## 3. Consideraciones finales: de la racionalidad consensual a la racionalidad atribucional. Hacia una fundamentación no normativista del currículum consensualista

De acuerdo con lo desarrollado en los apartados anteriores, es posible concluir que el desacuerdo entre consensualismo y Hermenéutica de atribución no es normativo, sino estructural. El consenso intersubjetivo es la instancia de validación, pero está antecedido por una instancia de constitución del sentido que otras teorías no logran explicar y que la Hermenéutica de atribución sí explica. En otras palabras, para poder argumentar y consensuar en el mundo cotidiano, en general, y en educación (currículum), en particular, debe haber primero "materia significante" (Barthes, 2012), es decir, sentidos atribuidos posibles sobre los cuales debatir. Es en esta instancia de radicalidad y originariedad donde la Hermenéutica de atribución alcanza su pleno rendimiento. Esta propuesta permite comprender el currículum no como un acuerdo originario entre voluntades, sino como la "estabilización intersubjetiva" de un "campo semántico" previamente atribuido y organizado por un analogado principal o legisigno. El consenso deja así de ser principio y se revela como resultado, esto es, no es el fundamento del sentido, sino uno de sus efectos posibles.

De lo anterior se sigue una afirmación más fuerte: cualquier debate o argumentación posterior a la emergencia de un sentido posible obedecerá estructuralmente, en el ámbito del currículum por ejemplo, a la atribución de distintos ordenadores semánticos que intentan organizar, de modos diversos, el campo semántico en cuestión. A la larga, toda discusión es una discusión en torno a la estructura atribucional de un campo de sentido ordenado por un analogado principal de una forma y no de otra.

El desarrollo precedente ha permitido mostrar que los modelos consensualistas del currículum, inspirados en la racionalidad comunicativa, ofrecen una descripción potente de los procesos de legitimación y validación intersubjetiva en el ámbito educativo. Sin embargo, dichos modelos tienden a presuponer como originaria una capacidad de comprensión compartida que, en rigor, permanece insuficientemente tematizada. En este punto se hace visible el aporte específico de la Hermenéutica de atribución, que no niega el consenso, sino que reubica su estatuto teórico y epistemológico. Desde esta perspectiva, el consenso no constituye el fundamento último del sentido ni de la validez, sino que emerge como efecto semántico de un orden atribucional previo. Dicho orden no es de naturaleza ontológica ni normativa, sino estrictamente semántica y, en ese sentido, pre-normativa (Romero, 2026):

se trata de una estructuración interna del campo del sentido, organizada en torno a la dominancia de un analogado principal o legisigno, que hace posible la comprensión intersubjetiva antes de cualquier proceso deliberativo explícito.

En este marco, el currículum puede ser comprendido como un campo semántico atribucionalmente estructurado. Antes de que sea posible la deliberación, el acuerdo o el disenso racional entre los actores educativos, es necesario que el "tema a debatir" se presente como inteligible. Esa inteligibilidad no surge del consenso mismo, sino de una atribución semántica previa que ordena jerárquicamente los significados, establece relevancias y delimita horizontes de comprensión posibles. Solo sobre esta base puede luego emerger la estabilidad intersubjetiva del sentido que el consensualismo describe.

Esta relectura permite superar un falso dilema frecuente en la teoría educativa: la oposición entre normativismo y relativismo. Al desplazar el fundamento del currículum desde una instancia normativa trascendental (Apel, 1985, 1997) o cuasi trascendental (Habermas, 1973, 2004) hacia una estructura semántica de atribución, la Hermenéutica de atribución evita tanto la imposición externa de criterios de validez como la disolución del sentido en una pluralidad interpretativa irreductible. El consenso curricular, en consecuencia, no es abolido, sino comprendido como un momento derivado y necesario dentro de un proceso más amplio de constitución del sentido, que es el que se ha venido desarrollando en el presente trabajo.

Desde esta perspectiva, la racionalidad consensual no desaparece, sino que deja de ocupar el lugar de fundamento originario y queda inscrita en una racionalidad más amplia, de carácter atribucional, que en otro lugar hemos denominado configurativa (Romero, 2026). Su función es deliberativa y estabilizadora del sentido, no generativa del mismo. No hay consenso sin comprensión previa, ni comprensión sin una atribución semántica que organice el campo del sentido educativo. La Hermenéutica de atribución permite así dar cuenta de la condición de posibilidad misma del consenso curricular, mostrando que este depende de una estructuración semántica anterior que hace posible tanto el acuerdo como el desacuerdo significativo.

Finalmente, la Hermenéutica de atribución ofrece una fundamentación semántica no normativista del currículum consensualista. Al situar la emergencia del sentido en un orden atribucional previo, permite comprender el consenso no como principio fundante, sino como efecto semántico de la comprensión compartida. De este modo, el currículum aparece no solo como resultado de procesos deliberativos, sino como una construcción situada cuya legitimidad originante se apoya, en última instancia, en la atribución semántica que hace posible tanto el consenso como la experiencia educativa misma.

## Referencias


Apel, K.-O. (1985). *La transformación de la filosofía* (Tomos I y II). Madrid: Taurus.

Apel, K.-O. (1988). *Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Apel, K.-O. (1997). *El camino del pensamiento de Charles S. Peirce*. Madrid: Visor.

Barthes, R. (2012). *El grado cero de la escritura*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

Habermas, J. (1973). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, J. (1985). *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.

Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.

Habermas, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta.

Habermas, J. (2004). *Wahrheit und Rechtfertigung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Peirce, Ch. S. (2005). *El ícono, el índice y el símbolo*. https://www.unav.es/gep/IconoIndiceSimbolo.html

Rastier, F. (2005). *Semántica interpretativa*. México: Siglo XXI.

Romero, E. O. (2020). El problema de la comprensión en Ciencias Sociales. Peirce, Apel y Beuchot. *Revista de Investigación y Disciplinas (RevID)*, (2), 142-155.

Romero, E. O. y Klein, C. (2024). Ética del discurso y educación. Aportes habermasianos para pensar un currículum emancipatorio. *Cuadernos Universitarios*, 17, 103-110.

Romero, E. O. (2025). Comprensión, estructura y novedad. En M. Beuchot y J. Medina (Comps.), *Del aula a la ciudad. Ensayos sobre hermenéutica analógica* (pp. 76-91). México: Editorial UPAEP.

Romero, E. O. (2026). Introducción a la Hermenéutica de atribución: sentido, pre-normatividad y arquitectura semántica. *Revista Filosofía UIS*, 26(1), 1-17. https://doi.org/10.18273/revfil.v26n1-2027005

Romero, E. O. (en prensa). Hermenéutica de atribución: hacia un modelo posrealista de la comprensión. *Revista Latinoamericana de Filosofía*.

---

**Eduardo Ovidio Romero**

Eduardo Ovidio Romero es Doctor en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica Argentina y Posdoctor en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es docente e investigador en la Universidad Nacional de Villa Mercedes y en la Universidad de Mendoza, y desarrolla el programa de investigación de la Hermenéutica de atribución en la UBA.