

Formación del profesorado en la era postmoderna: una perspectiva narrativa¹

Miguel A. Martín Sánchez²

Resumen

La escuela tiene que enfrentarse a los nuevos retos, a valores sociales emergentes contra los que no puede competir, pues carece de recursos para ello. En el contexto postmoderno, el currículum escolar está obsoleto, no se desarrolla en paralelo a las demandas sociales, lo cual genera una descontextualización cultural provocando un rechazo y resistencia por parte del alumno. Como consecuencia, el sistema educativo produce pérdida de motivación, falta de identificación, falta de reconocimiento y pérdida de fe en la escuela. La formación académica choca frontalmente con la formación social del alumno postmoderno. Pero también la escuela es el escenario del encuentro con la tradición a través del profesor, que construye las condiciones de posibilidad para el encuentro con el otro y que deja que el sujeto ponga una base para su deseo a través de la relación con el conocimiento, y todo dentro de una lectura narrativa, hermenéutica,

Summary

Education must face new challenges today, as it cannot fight emerging social values without the resources to do so. In the postmodern context, the school curriculum is outdated, and it does not develop in response to social demands; this creates a culture of denial, decontextualization and student resistance. As a result, the educational system produces loss of motivation, lack of belonging, lack of recognition and loss of faith in the school. The academic background clashes with the postmodern student's social education. However, the school is also the place of the encounter with tradition through the teacher, who creates the conditions of possibility to meet others and for eventual relationships between desire and knowledge. From a narrative hermeneutic perspective, this scenario involves subjectivity and plurality. In this paper we reflect on the relation between educational practice and the theoretical discourse on practice. In the postmodern school, teachers face

de relación con el otro a través de la subjetividad y la pluralidad. En el presente trabajo reflexionamos sobre la relación que existe entre la práctica educativa y el discurso teórico sobre la práctica. En la escuela postmoderna los profesores se enfrentan a diferentes problemas, principalmente la cuestión del acceso al conocimiento en el sentido de la búsqueda de algo de sí mismo que pasa a través de la exploración y de la lectura del mundo del otro. Ahora, más que nunca, en esta sociedad postmoderna, se necesita de esa interpretación para hacer un ejercicio de rigor intelectual que permita el avance de la ciencia, la educación, y la sociedad en general, en y desde contextos específicos.

Palabras clave: Formación del Profesorado - Postmodernidad - Hermenéutica - Narrativa.

different challenges which include the access to knowledge as a possibility of exploration and reading into other people's world. In this postmodern society, interpretation is needed as an exercise of intellectual reliability that allows for the advancement of science, education, and society in general, and for specific contexts.

Key words: Teacher Education - Postmodernism - Hermeneutics - Narrative.

Fecha de recepción: 30/09/2013 Primera Evaluación: 05/11/2013 Segunda Evaluación: 09/12/2013 Fecha de Aceptación: 09/12/2013

Planteamiento preliminar: los límites difusos de la educación

No es la primera vez que planteo cuestiones relacionadas con los límites de la educación, con la formación del profesorado, o la alienación y/o emancipación del profesorado; justifica esta búsqueda del conocimiento la dificultad del tema y la complejidad para llegar a una meta clara y satisfactoria. La tarea es inabarcable, y por lo tanto, no espere el lector un texto concluyente, sino un intento más por alcanzar la meta.

Muchos de mis alumnos universitarios, especialmente los de doctorado, me preguntan constantemente acerca de los límites de la educación, de la relación teoría-práctica educativa y de la epistemología competente en pedagogía. La respuesta no es fácil, y casi siempre los académicos caemos en discursos teóricos ininteligibles y alejados de toda realidad profesional. Entonces, ¿hablamos lenguajes diferentes? Basta echar una ojeada a los artículos y revistas científicas en Educación para observar que la terminología utilizada por los académicos y los maestros y profesores de niveles primarios y secundarios es diferente. Unos hablan de unidades y niveles; otros de clases y grupos; unos de tiempo escolar, otros de la clase de primera o última hora; unos de hermenéutica y epistemología, los otros de resolver problemas. ¿Tan difícil es ponerse de acuerdo?

Para empezar, habría que delimitar el concepto de educación y qué entendemos por ella. Etimológicamente hablando,

Gutiérrez Sanz (2002) asociaba el término al latín *educere* (sacar, extraer) y a *educare* (conducir, cuidar, formar), versiones con significados opuestos pero que en la práctica educativa se utilizan conjuntamente, es decir, que mientras se transmiten conocimientos al educando, se procede a extraer aquellos negativos que ha adquirido anteriormente.

La educación es una realidad compleja, un subsistema sociocultural, con una trayectoria histórica y vital, con una tradición y arraigo cultural que transmite valores, conocimientos, costumbres, principios, hábitos, actitudes... y que posibilita el proceso de socialización de los individuos, preparándolos para la vida y el devenir de la sociedad:

Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podría salir a flote: es preparar al hombre para la vida (Martí, 1975: 281).

En sus orígenes la educación será el “todo” que tiene que ver con la educación. La pedagogía será entonces el saber teórico y práctico, concreto o relacionado (escuela, familia...) con la educación (Colom, 1992).

En la misma línea, como apunta Sarramona (2000), la educación al igual que la salud es una de las cuestiones que más preocupan a las personas, tanto por lo que afecta a la perspectiva social como personal:

Gracias a la educación se llega a la meta de la humanización o dicho en forma negativa, sin educación no hay posibilidad de llegar a esa persona humana en el sentido pleno de la palabra. La educación es tan antigua como el hombre y consustancial al desarrollo del género humano (Sarramona, 2000:13).

La reflexión sobre el concepto y los fines de la educación no debe entenderse como meros apuntes que se sostienen en una estructura ideológica muy apartada de la praxis diaria en los diferentes ámbitos educativos, sino como unas ideas que deben tenerse en cuenta en la práctica educativa.

La educación es una acción y es un efecto. La palabra educación es muy genérica, ya que envuelve todo hecho o fenómeno que provoca cambios en la modificación de la conducta del individuo. En este sentido, la educación puede plantearse como una actividad formativa, como una influencia o manipulación, como una realidad íntima e individual, como un proceso socio-cultural.

Visto así, resulta evidente la complejidad del tema, pero no debemos desanimarnos ni olvidar el principal objetivo de la acción educativa: la formación integral del hombre. Y aquí, nos ponemos de acuerdo todos. En este sentido, como sostiene Agustín de la Herrán (2011) la humildad es la antesala del conocimiento, es la capacidad que permite ser buenos discípulos, y, poco a poco, mejores directores y autores:

Si la educación no es para la Universalidad no será plenamente Educación. Si la Educación es para el descondicionamiento, no superará la cota de la parcialidad, será que estamos adoctrinando, y nos contradiremos a la hora de mostrar la salida del laberinto formativo. Si la Educación no es para el autoconocimiento actuaremos siendo ignorantes de nosotros mismos y cometeremos errores de nesciencia, de los que ya nos provino Sócrates. Si la educación no es para la superación de los egocentrismos será que no habremos aprendido nada de los grandes maestros. (De la Herrán, 2011: 250).

La Educación es una función social que se desarrolla a lo largo de toda la vida de una persona, se transmite de generación en generación y en este proceso la persona va creando su propia identidad cultural. Todos estos conocimientos adquiridos durante toda la vida deben seguir enriqueciéndose y adaptándose a un mundo que está en continuo cambio como fórmula para alcanzar el saber, el sabor del saber (Gervilla, 2006) y el saber hacer. Y aquí radican algunas de las apreciaciones más interesantes en las que se argumenta la complicada relación entre la teoría y la práctica educativa.

Pedagogía y racionalidad pedagógica

Técnicamente, que es lo que nos interesa, la educación es una acción pensada, meditada, reflexionada, intencional, organizada y sistematizada, con un claro objetivo, con unas metas centrales y colaterales. Es entonces cuando hablamos de acción pedagógica, de racionalidad pedagógica.

La pedagogía, en tanto que hablamos de un campo de conocimiento concreto y delimitado, aborda los procesos educativos generales con la intención de facilitar la acción profesional y mejorar la calidad de la intervención educativa (García Carrasco y García del Dujo, 1996).

La racionalidad pedagógica parte del presupuesto de entender la educación, en nuestro caso en concreto, como una acción o proceso intencionado, con una clara organización y estructura. La acción pedagógica es un hacer, no un pensar, puesto que se trata de intervenir específicamente en entornos sociales y educativos concretos. La racionalidad pedagógica se advierte a través de un fenómeno reflexivo, que averigua, indaga y formaliza la acción educativa como un fenómeno de la comunicación humano. Es, por lo tanto, la acción pedagógica un proceso, generalmente, intencional, para el que es preciso un cierto nivel de inteligencia y esfuerzo, que implica aprender y que debe estar orientado al mundo de los valores, las creencias y las ideologías.

En virtud de este mundo de valores y creencias, la educación debe plantearse en base a una estructura axiológica o ideológica que permita al educando alcanzar un desarrollo moral que le ofrezca la seguridad de poder posicionarse críticamente ante el mundo, y utilizar su capacidad crítica para tomar parte activa del mundo y del mundo de la educación.

Como afirmaba Aristóteles al comienzo de su *Metafísica*, “todos los hombres por naturaleza desean saber” (Aristóteles, 1998: 70), descubrir el mundo que les rodea y su funcionamiento para, en último término, conocerse a sí mismos. La educación, que toma como punto de partida este hecho inexcusable, surge además por otra realidad que también el Estagirita comprendió y analizó: la dimensión social y política, lo que él denominó el “zoom politikón” del hombre. El hombre aprende con otros hombres, y aprende porque desea conocerse a sí mismo y a los demás. Pero es más, aprende porque también la sociedad le exige que aprenda, como afirma Rodríguez Toro (2004). La sociedad, para poder subsistir, necesita de hombres que la mantengan y perpetúen. Esto plantea un problema referido a la naturaleza endogámica de la educación, pues se cimenta en los contenidos, valores e ideas que la sociedad desea que transmitan.

El ideal kantiano de educación es muy interesante, incluso en el plano intelectual, al entender que es preciso conquistar la autonomía de juicio necesaria para la formación de una libre conciencia moral. En este sentido, la autonomía moral de Kant puede considerarse como la más madura formulación de la dignidad que los humanistas habían reivindicado para el hombre y es mediante la educación como se conseguirá dicha madurez.

Sin embargo, la postmodernidad trajo consigo la pérdida de los fundamentos de la razón, el desencanto y la crítica de los metarrelatos. Las consecuencias de la postmodernidad también se observan en la educación, tanto en su discurso teórico como en su puesta en práctica.

Frente a las características de la sociedad de unas décadas atrás, en las que la cultura y los planteamientos filosóficos eran estables y mutaban lentamente, la sociedad actual cambia a un ritmo vertiginoso, caracterizado por la cultura de lo efímero, de lo transitorio. El paradigma kantiano de la modernidad ha dado paso al de la postmodernidad, caracterizado por la crisis, que viene justificada por

...el pluralismo, la carencia de ideologías sólidas, la debilidad de las creencias, la inseguridad y el relativismo moral, junto con la rapidez de las investigaciones científicas y tecnológicas (Gervilla, 1993: 17).

Antes de continuar reflexionando sobre la epistemología educativa en los tiempos postmodernos, me gustaría hacer una pequeña aclaración conceptual para distinguir tres términos similares pero diferentes, que en no pocas ocasiones de utilizan indistintamente, pero que no son exactamente lo mismo y en muchos momentos inducen a errores de interpretación y análisis. Así, *postmodernidad* o *condición postmoderna*, hace referencia a la condición social propia de la vida contemporánea, determinada por la globalización de la economía de libre mercado, la extensión de las democracias formales y el dominio de

un tipo de comunicación vía telemática. La *filosofía postmoderna* se refiere al pensamiento filosófico y científico que se desarrolla tanto por la crítica histórica a los desarrollos unilaterales e insatisfactorios de la modernidad como a la proliferación de alternativas marginales. Por último, el *postmodernismo* hace referencia a la cultura e ideología social contemporáneas que al mismo tiempo se desprenden y legitiman las formas de vida derivadas de la condición postmoderna (Pérez Gómez, 1999). En nuestro caso concreto, entiendo que la postmodernidad influye en la educación a través de los principios de la filosofía postmoderna que sugieren una nueva concepción de hombre social y educado.

Fueron, sin duda, Nietzsche y Heidegger principalmente, con su nihilismo, los que pusieron fin a un periodo importante del pensamiento humano, puesto que “primero se dudó de la racionalidad de lo divino; después de lo humano, y por fin de la racionalidad de la razón” (Díaz, 1985: 172). Entonces, tenemos ante nosotros un escepticismo generalizado y un acusado desencanto (incluso desprecio) de la razón endiosada en la modernidad.

La sociedad ha cambiado. Es un hecho tan incuestionable como evidente. Y en este cambio, la cultura y la educación han evolucionado, o involucionado (según se vea). La cultura postmoderna se caracteriza por la incredulidad de los metarrelatos, y por lo tanto ha afectado a las reglas de juego de la ciencia y la educación (Lyotard, 2000).

Al desencanto y debilidad de la razón los encontramos en el cambio progresivo desde el Renacimiento en la confianza y seguridad depositada en la razón. Este cambio se ha ido tornando hacia la desconfianza, la inseguridad, decepciones y engaños. La confianza en la razón, típica de la modernidad, se quiebra para ingresar en los tiempos del pensamiento débil desarrollado por Vattimo. Ángel Pérez (1999) apunta acertadamente que la creencia sin fisuras en la razón ha llevado a intentar buscar un único modelo de verdad, del bien o de la belleza, a concebir la evolución de las sociedades de manera lineal y a establecer una jerarquía entre las culturas, estando en la cúspide de esta jerarquización la cultura occidental, en definitiva, a imponer como privilegiada una determinada forma de civilización.

Desencanto educativo y distanciamiento entre teoría y práctica

La educación es algo más que conocimiento, y éste traspasa los límites de la verificación y certeza, positivismo, dogmatismo y modernidad. La educación otorga preponderancia a la realidad, que no es externa al propio objeto de conocimiento, y propugna una reflexión basada en la acción que invita a conocer, a interactuar unos sujetos con otros; es reflexionar sobre el aquí y el ahora, sobre el ser y estar en el mundo. Lamentablemente, la sociedad moderna ha engendrado un modo de hacer ciencia y educación basado en verdades absolutas y verificables que dejan muchas sombras por el camino.

Es el extravío, la pérdida del rumbo, la falta de entender que la educación, como faceta humana, es pensar y repensar, un leer y releer, una múltiple y constante interpretación (Moreu y Prats, 2010), una forma de ser y estar, donde la educación ejerce la función mediadora entre el hombre y el mundo. Esto es lo que denomino el desencanto educativo, y es aquí donde más radical se vuelve la dicotomía teoría-práctica.

Este desencanto educativo no sólo se observa entre el alumnado, que busca más el cómo o el para qué, que la esencia misma del saber; sino que también lo encontramos en los docentes, que sólo entienden por práctica educativa la práctica docente y la resolución de problemas concretos dentro del microespacio educativo en el que se desenvuelven, utilizando (si acaso) métodos inductivos para la resolución de problemas, ignorando que el conocimiento se construye sistemáticamente a través de la verificación de estructuras teóricas y de la reflexión y transformación de la práctica educativa.

Un primer problema, por tanto, lo encontramos en la reducción de la práctica educativa a la práctica docente por parte de muchos profesionales de la educación. La primera se vincula a la mediación de sujetos y conocimientos, a una acción intencional, es el saber hacer, “tanto si lo realizamos materialmente como si no” (Clemente, 2007: 28). Por otro lado, la práctica docente implica procesos de enseñanza específicos, relacionados con el día a día en instituciones específicamente educativas. Wilfred

Carr (2002) habla de práctica como algo construido en lo social, histórico y político, entendiéndose en forma interpretativa, teniendo en cuenta cuatro planos: las intenciones del profesional, las interpretaciones sociales, el plano histórico (la interpretación en relación con el origen histórico de la situación) y el plano político.

Entonces, asistimos a un primer error conceptual que avoca a un reduccionismo de la práctica educativa a un conjunto de actividades cuyo objetivo es la transmisión de conocimientos dentro de unas peculiaridades pedagógicas.

La práctica educativa es una práctica social, que lejos de encontrarse enfrentada con la teoría educativa se fortalece con ella, la práctica se mejora gracias a las aportaciones y los progresos teóricos, al igual que la teoría se ve favorecida por la actividad realizada en la actividad diaria, es decir, en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como sostiene Martínez-Otero:

[...] toda praxis educadora ha de asentarse en el conocimiento teórico, so pena de ser ineficaz y aún peligrosa. En suma teoría y práctica, lejos de estorbarse, se fortalecen (Martínez-Otero, 2003:31).

Entonces, la práctica educativa es una práctica social, situada en un contexto concreto, e influida por varias dimensiones, tales como el saber hacer, la interpretación, la situación y la acción. Es aquí donde reside la importancia de la relación teoría-práctica, en saber para hacer.

Podemos decir que mientras la teoría de las ciencias naturales también transforma la práctica, dicha práctica no tiene que ver con la teoría. En este sentido, es externa a la teoría. Tendemos a pensar que es una “aplicación” de la teoría, pero en educación, la práctica es el objeto de la teoría. La teoría en este campo se transforma en su propio objeto (Taylor, 1986). Charles Taylor (1986) indica que en las ciencias sociales las teorías sociales se pueden validar porque se pueden llevar a la práctica. Si la teoría puede transformar la práctica, entonces se puede probar dicha teoría, teniendo en cuenta la calidad de la práctica a la que hace referencia la teoría. Lo que hace a una teoría ser correcta es que saca a la luz la práctica y hace que sea más efectiva.

En muchas ocasiones se ha olvidado que la educación tiene un lugar, es algo que existe y se produce en un contexto concreto, con unos sujetos específicos, un tiempo y un espacio interpretados, cuyas claves de explicación se encuentran “en el contexto en el que se manifiesta, en un aquí y en un ahora” (García del Dujo y Mínguez Vallejos, 2011: 272), cuestiones determinantes a la hora de comprender e interpretar el fenómeno educativo, y que hacen preciso partir de la premisa de que la educación es una actividad de relación, que hace necesario un ejercicio de comprensión, de conexión consigo misma, con los otros y con el entorno físico y cultural en el que se desarrolla (García del Dujo y Muñoz Rodríguez, 2004). Es decir, la educación es un acontecimiento concreto, una realidad manifiestamente práctica.

No se trata sólo de encontrar sentidos y significados sino también de cómo estos afectan y se movilizan para transformar las prácticas. Por tanto, el proceso de validación o verificación son las mismas prácticas educativas a tal punto que cualquier interpretación y conclusión pueden ser evaluadas sobre un marco de impactos en las mismas prácticas educativas. Siendo más radical aún, podría afirmarse que los discursos, los textos y las interpretaciones son forjados dentro de las prácticas sociales –al menos aquellos textos que denominamos de las ciencias sociales–; por tanto, deberían ser las prácticas educativas las que validan la comprensión que se produce en el terreno de la teoría educativa. En este sentido, el discurso educativo es el responsable de la construcción del conocimiento, pero también de la propia realidad educativa, debido a que da lugar a hechos y ejecuta acciones (Cubero y otros, 2008).

Es, pues, la práctica social la que valida la comprensión que se produce en la esfera de la interpretación hermenéutica, admitiendo que en ciencias sociales es difícil desligar la teoría de las prácticas sociales, añadiendo otro componente más, el componente dinámico, olvidado en muchas ocasiones y que constituiría una relación triangular que añadiría más comprensión y reflexión al hecho educativo (Clemente, 2007).

La dicotomía entre teoría y práctica no es tal, y como estamos observando tiene más relación con los procesos

formativos del profesorado y su alienación que con la realidad misma de la investigación teórica (García Bravo y Martín Sánchez, 2013). Sin embargo, sigue existiendo rechazo y resistencia a la investigación sobre la propia práctica y a la reflexión teórica sobre la educación por parte de muchos colectivos. A pesar de que resulta evidente que para hacer hay que saber, que no se puede mejorar la práctica si no se reflexiona y se investiga, muchos siguen oponiendo una feroz resistencia y se amparan en pequeñas pedagogías o en teorías personales que no se sustentan más que en el marco de la postmodernidad. Es el nihilismo postmoderno, el todo vale, el que valida las teorías de muchos profesionales de la educación. Una cosa es que la educación no sea una ciencia positivista y que existan muchas formas de conocer, y otra muy distinta es que se pierda todo punto de comunicación por la exagerada laxitud con la cual armamos nuestros argumentos interpretativos, y de paso, no le hacemos honor a la realidad social concreta que pretendemos estudiar. Son inadmisibles los planteamientos de algunos profesionales, investigadores y teóricos del denominado paradigma cualitativo en el nivel local, por toda falta de rigurosidad y referencia social e histórica para posicionar y validar ciertos conceptos y planteamientos teóricos dentro de una tradición científica, limitándose a la posición intelectual laxa y relativa de la libre y autónoma interpretación al estudiar un fenómeno social.

En el desencanto educativo tienen mucho que ver las tradiciones filosóficas de Nietzsche, Heidegger, Lyotard, Vattimo y otros. La insurgencia epistémica y los movimientos de resistencia escolar, encabezados por Iván Illich o Everett Reimer, son otros ejemplos. Asistimos así a un desapego y una oposición a la escuela y la pedagogía.

A pesar de vivir en una sociedad postmoderna, la escuela sigue siendo una institución “moderna, transmisora de la tradición y agente de poder” (Moral, 2009: 208). Se observa una importante brecha entre los valores de la educación tradicional defendida por la escuela concebida desde los principios de la modernidad, y los cambios y valores de la sociedad actual.

Desde el punto de vista pedagógico, el problema viene cuando el racionalismo absoluto de la modernidad, caracterizado por la presentación de contenidos científicos válidos no sirven al individuo para sus experiencias cotidianas, es decir, que la escuela, como instrumento de la modernidad, trata de presentar un currículo donde destacan los grandes referentes culturales, presentando un ideal de sociedad homogénea, muy diferentes de la disparidad cultural y social de las aulas, donde la razón se impone mediante la universalización, y la “subjetividad humana se pierde en los mecanismos de la objetividad científica” (Vattimo, 1987: 38), la ciencia y la escuela pretenden, usando la

razón, encasillarlo todo en unas categorías universalmente válidas.

En muchas ocasiones los contenidos presentados en las instituciones educativas no sirven a los alumnos para explicar críticamente sus experiencias y sus realidades cotidianas. Estos contenidos, al no servir al alumno, presentan una visión sesgada de la realidad; sin embargo, son presentados como fundamentales para la vida y no permiten contradicción, pues son considerados racionales y científicamente válidos. Así, los docentes se convierten en técnicos programados, alienados, que se limitan a transmitir conocimientos impuestos y que no entran a valorar críticamente los objetivos y contenidos. Chomsky se muestra aún más pesimista y defiende que el principal objetivo del modelo educativo es “discapacitar maestros y estudiantes”, y que para conseguirlo hará que unos y otros se muevan por un “laberinto de procedimientos y técnicas” (Chomsky, 2001: 10).

Es preciso destacar que el desarrollo de las nuevas tecnologías y la comunicación global, rápida e inmediata, han roto el monopolio centenario de la escuela como depositaria del conocimiento, situación agravada sin duda por el aumento de la realidad multicultural de las sociedades actuales. Parece que todavía hoy la escuela no parece dar muestras de haberse enterado de estos cambios, pues permanece anclada en los paradigmas de la modernidad: “la escuela es moderna, y los alumnos postmodernos” (Finkelkraut, 1987: 131).

Apesar de la aparente incompatibilidad entre los principios modernistas y postmodernistas, la educación en la postmodernidad debe ofrecer un entendimiento entre las dos filosofías. La razón no debe ser la rectora exclusiva del proceso educativo, pero tampoco debe dejarse marginada y abandonada. Los alumnos no encuentran referentes en las aulas, que son muy distintas a las que conoció la generación anterior, cambiando a una velocidad vertiginosa. En muchas ocasiones, sólo se educa para premiar o castigar a través de la nota, estableciendo una competitividad que no atiende a las demandas reales de la sociedad. Ya no se educa en los grandes relatos de la antigüedad; ya no hay grandes valores; ya no se deben perpetuar normas y conductas, pues lo que antes se consideraba universalmente válido, ahora se plantea en términos útiles e incluso mercantilistas:

Las teorías contemporáneas ya no preguntan por la verdad, sino por la eficacia; no persiguen el bienestar sino la productividad; no buscan la justicia sino la represión; no atestiguan la vida social en su acontecer sino su funcionalidad; no sirven para saber si vamos bien o vamos mal, sino por la medición de los indicadores económicos (Botero, 2004: 27).

Frente a los designios más pesimistas que ven el fin de la escuela, creo, sinceramente, que esto está lejos de ocurrir. Simplemente el desencanto educativo está más presente que nunca, y la brecha entre teoría y práctica, también. Lyotard (2000) expresaba que ya no se pregunta por la verdad,

sino por la utilidad; ya no por el saber cómo funcionan las cosas, sino si se puede vender. Lo mismo ocurre en la educación: muchos maestros y profesores no se preguntan cómo y por qué falla la educación, sino se ocupan en solucionar un problema educativo concreto y en paliar las cifras del fracaso escolar. Quieren soluciones enlatadas, aquí y ahora, sin profundizar en los cambios, en las señales, en las causas y los motivos por los que falla. Es como el mecánico y el ingeniero: el primero sólo quiere solucionar el problema; el segundo se pregunta cómo se ha producido el problema y qué puede hacer para que nunca más ocurra ese problema y otros derivados. Aquí reside la importancia de la formación teórica de los profesionales de la educación. Una formación teórica orientada a la práctica: saber para hacer.

Narratividad, hermenéutica y formación del profesorado.

Vivimos un tiempo hermenéutico, en todos los sentidos, un tiempo subjetivo y reinterpretativo. Nuestro tiempo actual requiere una labor constante y sin descanso de reflexividad y de hermenéutica. Sin embargo, la hermenéutica y la reflexividad son algo que siempre han acompañado al ser humano, y pese a sus diferencias genealógicas se presentan hoy con un hermanamiento natural (Esteban, 2011).

La famosa frase de Nietzsche “no hay hechos, sólo hay interpretaciones”, es el slogan de moda en algunos círculos académicos e intelectuales de Europa y América (Gutiérrez, 2004), determinando

con ello una visión y una forma cada vez más popular de hacer ciencia.

En el caso de las ciencias sociales, las teorías nunca alcanzan el status de aquellas que se ubican en el entorno de las ciencias naturales, experimentándose una suerte de coexistencia de paradigmas que pueden compartir presupuestos y teorías o diferir en muchos aspectos (García Ruiz, 2012). Es posible que el gran problema de las ciencias sociales sea encontrar un lenguaje de representación adecuado a sus objetos de estudio, consiguiendo así una epistemología competente (Ballester y Colom, 2006), o quizás sea necesario, como dice Donaldo Macedo (2000), plantear una pedagogía antimétodo que rechace la rigidez de los paradigmas metodológicos y nos obligue a entender el diálogo como una forma de práctica social guiada por la reflexión. En cualquier caso, resulta evidente y asumido que las ciencias sociales no pretenden alcanzar generalidades como buscan las naturales, sino la explicación comprensiva, lo particular, los hechos singulares, la interpretación, lo propio y lo concreto, en palabras de Colom y Rincón (2004, 23) “procederá ideográficamente, alejándose entonces de las ciencias generalizantes, positivistas o experimentales”.

Siguiendo a González Faraco y Gramigna (2009), el pensamiento, cualquier tipo de pensamiento, incluido el pensamiento científico relativo a las ciencias llamadas exactas y experimentales, es siempre narrativo, lo

que implica que se vale de metáforas para explicar los fenómenos. Los lenguajes, códigos e instrumentos de la ciencia se estructuran según lógicas específicas que podemos denominar gramáticas. En este sentido, los autores expresan muy claramente que una buena competencia en materia narrativa servirá para estudiar y comprender diferentes representaciones del objeto de estudio, uniendo la riqueza de la presente (e imprescindible) subjetividad, con la precisión de la búsqueda y anhelada objetividad científica.

Es preciso partir del hecho que, desde una perspectiva postmoderna, el conocimiento en las Ciencias Sociales, y por ende, en la pedagogía y en la formación del profesorado, no puede estar supeditado al paradigma positivista, porque tal y como hemos venido exponiendo, el fenómeno educativo se escapa alegremente de los corsés de las metodologías experimentales y precisa de un rigor intelectual y de una mirada holística propios de método postmodernos, cualitativos y revisionistas. Entonces, la narratividad implemente esa mirada plural de contenidos y modelos, superando lo único y objetivo, y haciendo protagonista a lo diferente. La mirada narrativa, con el rigor intelectual necesario, enriquecerá el análisis pedagógico haciendo eco de lo múltiple en los sujetos, las culturas y las ciencias (González Faraco y Gramigna, 2009).

Ha tomado fuerza una posición académica hacia el uso de la interpretación como herramienta intelectual esencial para producir explicación o comprensión en las ciencias del hombre. Por tanto, la hermenéutica ha entrado a jugar

un papel central como método de indagación y pesquisa cualitativa para producir comprensión en las ciencias humanas. Se trata de proporcionar bases para interpretar las prácticas que subyacen en el proceso educativo. La hermenéutica reivindica el valor de los saberes tradicionales, “su dignidad gnoseológica, como una forma de rebelión ante un paradigma científico único que encumbra la objetividad, la mensurabilidad y la previsibilidad” (González Faraco y Gramigna, 2009) y defiende que existen otras verdades fundamentales “del ser humano en cuanto ser en el mundo que no pueden descubrirse con los métodos de las ciencias naturales” (Mèlich, 2008a: 42). En ciencia no hay verdades absolutas, cerradas o concluidas, sino que la producción del conocimiento está condicionada por la situación, y siempre se puede revisar. Precisamente, la fortaleza de la ciencia es que sus verdades son parciales y corregibles (Pérez Serrano, 2011).

Las experiencias humanas, y las prácticas educativas en tanto que hechos en el mundo y hechos humanos, tienen un carácter único y especial que las hace irrepetibles. En la formación de profesores, hay que incidir en que la realidad humana, y como parte de esa realidad, la experiencia y el hecho educativo, son únicas e irrepetibles, con sus matices y sus peculiaridades, por lo que hace falta un análisis y un estudio hermenéutico, una óptica narrativa, en la que a través de esas narrativas y su consiguiente interpretación, nos indiquen a comprender, no explicar, los

fenómenos tal y como en realidad se han creado y producido, dentro de su propia matriz lógica. La narratividad nos enseña a comprender que más allá de la objetividad clásica, existe una interpretación que puede ser compartida y analizada con rigor y, añadiría, se puede generalizar en cierta medida. Y es que, tal y como dice Gadamer (1994), más allá de la objetividad del método científico y gnoseológico clásico, existe un conocimiento perfectamente válido.

En el texto cobra importancia el lenguaje, donde se encuentra el sentido; más que la verdad, lo importante es el sentido, que se encuentra en el lenguaje, no en la realidad (Gil, 2011). Pero la interpretación no es amoldar las percepciones puras a nuestro punto de vista subjetivo, sino participar de las “interpretaciones propias del campo intersubjetivo del lenguaje y de las prácticas sociales” (Quintana, 2005: 438).

El fenómeno educativo y la formación del profesorado deben tomarse en su totalidad, en su conjunto, como un fenómeno propio de la condición humana, legitimando de este modo la hermenéutica del mismo (García Carrasco y García del Dujo, 1996). Desde el punto de vista educativo, la hermenéutica nos recuerda constantemente que la educación, como faceta humana, es un pensar y repensar, un leer y releer, una múltiple y constante interpretación (Moreu y Prats, 2010). Entontes, si la finalidad es observar el comportamiento humano como una acción llevada a cabo en un contexto de deseo, estamos viendo una realidad que debe caracterizarse en términos de significados.

Por esto último, la incertidumbre es parte del predicamento metodológico de la hermenéutica y de la pedagogía pues son pocas las certezas que disponemos, y quizás la hermenéutica pedagógica sea una interesante herramienta que permita a los sujetos alcanzar una educación que “haga suyo el principio de incertidumbre” (Riera y Civís, 2008: 140). En este sentido, en procura de la claridad, el significado de un texto es susceptible de tener numerosas interpretaciones (numerosas formas de ser expresado más claramente), creando con ello un juego de interpretaciones conocido como el “círculo hermenéutico”; dicho círculo hermenéutico viene a ser una parte constitutiva del método, el cual se estabiliza cuando se ponen en diálogo las distintas interpretaciones y se alcanza un acuerdo sobre cuál es la expresión más clara. El secreto del asunto está entonces no sólo en la interpretación sino también en la expresión (Quintana, 2008).

Para concluir

En la hermenéutica pedagógica cualquier relación social, tradición cultural, hecho educativo o interacción humana puede verse como un texto susceptible de que el investigador (hermeneuta) lo interprete. La finalidad de esa interpretación es buscar un cierto tipo de conocimiento y comprensión que se parezca a la explicación (Van Young 1999). Por lo tanto, la interpretación es la fuente principal de investigación

en la hermenéutica pedagógica. Esta interpretación exige un cierto nivel de subjetividad, metalenguaje, poder de representación y el factor humano como elementos vitales que nos permiten comprender el fenómeno educativo, sin olvidar que para la pedagogía hermenéutica la formación tiene algo de “personal e individual, es decir, de autoformación, actitud que se canaliza a través de un proceso de autointerpretación que siempre permanece abierto a nuevas comprensiones” (Vilanou, 2002: 219). Frente a las características de la sociedad de unas décadas atrás, en las que la cultura y los planteamientos filosóficos eran estables y mutaban lentamente, la sociedad actual cambia a un ritmo vertiginoso, caracterizado por la cultura de lo efímero, de lo transitorio.

Frente a la ciencia y la metafísica que anhelan lo perenne y lo universal, lo que permanece invariante, lo regular y lo objetivo, una pedagogía inscrita en la tradición hermenéutica valoraría la finitud, la historicidad, el tiempo y el espacio, la contingencia y el azar, el singular, la situación y el detalle (Mèlich, 2008b: 121).

Es preciso rescribir la pedagogía, reinterpretar, releer, repensar las funciones de la educación en una cultura global, amplia, múltiple, postmoderna, para dar respuesta a los retos que la sociedad contemporánea presenta (Moral, 2009). Desde el punto de vista pedagógico, el problema viene cuando el racionalismo absoluto de la modernidad, caracterizado por la presentación de contenidos científicos válidos e inmutables no sirven al individuo para sus experiencias cotidianas, porque se presenta un ideal de

sociedad homogénea, muy diferente de la disparidad cultural y social. La ciencia positivista pretende, usando la razón, encasillarlo todo en unas categorías universalmente válidas de pensamiento, acción e interpretación. Se precisa un ejercicio de rigor intelectual que permita

transformar el nihilismo postmoderno en hermenéutica crítica, en un “método de interpretación abierto al discurso argumentativo y a parámetros que han de ser clarificados y justificados previamente” (González Pérez, 2010: 22).

Notas

¹ Este trabajo es una reelaboración del presentado originalmente en las “VII Jornadas sobre la Formación del Profesorado: Narrativa(s), Prácticas e Investigación(es)” desarrolladas en Mar del Plata entre el 12 y el 14 de septiembre de 2013, evento organizado por el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS).

² Doctor en Pedagogía por la Universidad de Salamanca. Profesor Contratado Doctor Área de Teoría e Historia de la Educación. Dpto. de Ciencias de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura.

Bibliografía

- ARISTÓTELES (1998). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- BALLESTER BRAGE, L. y COLOM CAÑELLAS, A. (2006). “Lógica difusa: una nueva epistemología para las Ciencias de la Educación”. En: *Revista de Educación*, 340, 995-1008.
- BOTERO, U. D. (2004). *Manifiesto del pensamiento Latinoamericano*. Bogotá: Magisterio.
- CARR, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- CHOMSKY, N. (2001). *La deseducación*. Barcelona: Gedisa.
- CLEMENTE VINUESA, M. (2007). “La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación”. En: *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, 25-46.
- COLOM CAÑELLAS, A. (1992). “El saber de la Teoría de la Educación”. En: *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 4, 11-19.
- COLOM CAÑELLAS, A. y RINCÓN VERDERA, J. C. (2004). “Epistemología neoidealista y fracaso fundacional del saber educativo”. En: *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 16, 19-47.
- CUBERO PÉREZ, R.; CUBERO PÉREZ M.; SANTAMARÍA SANTIGOSA, A.; DE LA MATA BENÍTEZ, M. L.; IGNACIO CARMONA, M^a J. y PRADOS GALLARDO, M^a M. (2008). “La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula”. En: *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- DE LA HERRÁN, A. (2011). “Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia”. En: *Educación XX1*. 14.1, 245-264.
- DÍAZ, C. (1985). *La última filosofía española*. Madrid: Cincel.
- ESTEBAN ORTEGA, J. (2011). *La condena hermenéutica. Ensayo sobre filosofía de la ambivalencia educativa*. Barcelona: Editorial UOC.
- FINKIELKRAUT, A. (1987). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- GADAMER, H. G. (1994). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- GARCÍA BRAVO, W. y MARTÍN SÁNCHEZ, M. (2013). “Hermenéutica y pedagogía. La práctica educativa en el discurso sobre la educación”. En: *Pulso. Revista de Educación*, 36, 55-78.
- GARCÍA CARRASCO, J. y GARCÍA DEL DUJO, A. (1996). *Teoría de la Educación. Educación y acción pedagógica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- GARCÍA DEL DUJO, A. y MUÑOZ RODRÍGUEZ, J. M. (2004). “Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI”. En: *Revista Española de Pedagogía*, 228, 257-279.
- GARCÍA DEL DUJO, A. y MÍNGUEZ VALLEJOS, R. (2011). “Los límites de la educación en valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas”. En: *Educación XX1*. 14.2, 263-284.

- GARCÍA RUIZ, M. J. (2012). "La universidad postmoderna y la nueva creación del conocimiento". En: *Educación XX1*. 15.1, 179-193.
- GERVILLA CASTILLO, E. (1993). *Postmodernidad y Educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- GERVILLA CASTILLO, E. (2006). "El "sabor del saber" y el saber académico actual". En: *Revista de Educación*, 340, 1039-1063.
- GIL CANTERO, F. (2011). "Educación con teoría". Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa". En: *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23 (1), 19-43.
- GONZÁLEZ FARACO, J. C. y GRAMIGNA, A. (2009). "Narraciones y metáforas en la construcción del pensamiento científico y la epistemología educativa". En: *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21 (2), 79-94.
- GONZÁLEZ PÉREZ, V. (2010). "Hacia una reconstrucción de la razón pedagógica". En: *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (2), 19-42.
- GUTIÉRREZ, C. (Ed). (2004). *No hay hechos, solo interpretaciones*. Bogotá: Corcas Editores Ltda.
- GUTIÉRREZ SANZ, A. (2002). *La educación en su dimensión humana*. Madrid: Fundación Universidad Española.
- LYOTARD, J. F. (2000). *La Condición Postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MACEDO, D. (2000). "Una pedagogía antimétodo. Una perspectiva freiriana". En: *Educación XX1*. 3, 53-61.
- MARTÍ, J. (1975). *Obras completas*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- MARTÍNEZ OTERO, V. (2003). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: CCS.
- MÉLICH, J. C. (2008a). "Filosofía y educación en la postmodernidad". En HOYOS, G. (ed.) *Filosofía de la educación*. Madrid: Trotta, 35-53.
- MÉLICH, J. C. (2008b). "Antropología narrativa y educación". En: *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 101-124.
- MORAL JIMÉNEZ, M^a V. (2009). "Escuela y postmodernidad: análisis posestructuralista desde la Psicología Social de la Educación". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 2009, 203-222.
- MOREU, A. y PRATS, E. (Coords.) (2010). *La educación revisada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ SERRANO, G. (2011). "El conocimiento científico y sus carcomas". En: *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23 (2), 19-43.
- QUINTANA PAZ, M. A. (2005). "No-interpretación". En ORTIZ-OSÉS, A. y LANCEROS, P. (eds.) *Claves de hermenéutica. Para la filosofía, la cultura y la sociedad*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- QUINTANA PAZ, M. A. (2008). "Observaciones críticas sobre cierta noción dizque hermenéutica de lo que es traducir". En: *Δαίμων (Daimon). Revista de Filosofía* (Facultad de Filosofía, Universidad de Murcia), vol. supl. 2, 283-294.
- RIERA I ROMANÍ, J. y CIVÍS I ZARAGOZA, M. (2008). "La pedagogía profesional del siglo XXI". En: *Educación XX1*. 11, 133-154.
- RODRÍGUEZ TORO, C. (2004). "¿Qué es educación?". En: *Revista Digital Investigación y Educación*, nº 12.
- SARRAMONA, J. (2000). *Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.

- TAYLOR, C. (1986). *Philosophy and the Human Sciences. Philosophical Papers 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN YOUNG, E. (1999). "The "New Cultural History" Comes to Old Mexico". En: *Hispanic American Historical Review*, 79, 211-248.
- VATTIMO, G. (1987). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura postmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- VILANOU TORRANO, C. (2002). "Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer". En: *Revista de Educación*, 328, 205-223.