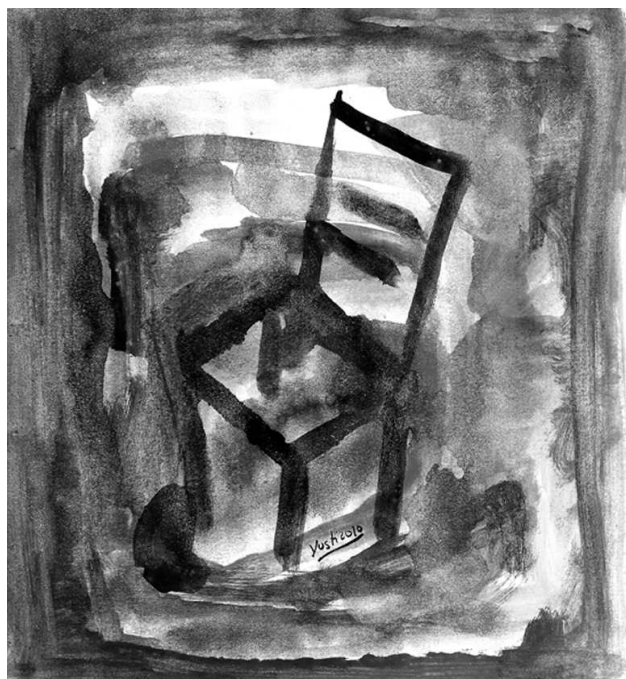


Pedagogía en clave hermenéutica. Una invitación a pensar la educación para la comprensión

César Simón Lanz

Universidad Nacional Experimental de Guayana
Ciudad Guayana-Venezuela



Recibido: 01-11-2008 • Aceptado: 20-11-2008

Resumen

La cuestión de la que trata este artículo se vincula con una inquietud relacionada con los modos de entender e interpretar la relación entre teoría y práctica educativa. Es evidente que del modo como se concibe la vida en el aula se desprende de manera directa una determinada forma de actuación. Nos inquieta sobre manera que se tienda a pensar la teoría educativa como una ciencia fundada sobre leyes científicas y correlativamente la práctica como una acción racional tecnológica mediante la cual se busca modelar las capacidades de los alumnos imponiendo esquemas de pensamientos y soluciones a problemas desligados del carácter histórico y de las implicaciones ético-políticas implícitas en el proceso educativo. Ante esta situación se propone como alternativa, otra manera de concebir y hacer lo educativo rescatando para ello la capacidad de hablar y dialogar de los sujetos. En este sentido, la educación no se reduce al modo de los objetivos técnicos, sino que es una acción pedagógica que trasciende la inmediatez de un saber meramente técnico para afincarse en un saber ético, fundamentalmente bueno en el que la persona se va autoconstruyendo socialmente de acuerdo con su historia, sus saberes previos, capacidad crítica y expectativas logrando así una emancipación intelectual.

Palabras clave: Educación, Investigación, Hermenéutica, comprensión.

Pedagogy in hermeneutical key. An invitation to think education for the understanding

The issue treated in this article is linked with a concern related with the ways of understanding and interpreting the relationship between theory and educational practice. Clearly, the way life is conceived in the classroom directly follows a particular form of action. It is very disturbing that educational theory is thought to be a science grounded on scientific laws and, correspondingly, practice as a technological, rational action through which it is sought to model the abilities of students by imposing thinking schemes and solutions to problems isolated from historical context and ethical and political repercussions inherent to the educational process. In the face of this situation, another way to conceive and to make the educational thing is proposed as an alternative, rescuing for it the individuals' capacity to speak and to dialogue. To this effect, education does not reduce to technical objectives mode, but rather it is a pedagogical action that transcends the immediacy of a purely technical knowledge to settle into an ethical one, fundamentally good in which persons socially self-construct according to their history, their previous knowledge, critical capacity and expectations achieving this way an intellectual emancipation.

Key words: Education, Research, Hermeneutics, understanding.

Abstract

1. La educación como fabricación.

Anuestro juicio, el modelo educativo dominante en la actualidad es pensado en el marco de una voluntad racionalizadora que busca modelar, controlar y homogeneizar a los sujetos mediante la trama de dispositivos disciplinares que funcionan borrando las inquietudes y particularidades de cada situación, estableciendo códigos que suprimen la autonomía del docente e internalizando roles profesionales conservadores conforme a las prescripciones normativas externas. Pensamos que en toda esta situación, sin lugar a dudas, dicho problema tiene que ver con la asimilación del paradigma epistemológico racionalista propio de la modernidad occidental el cual estatuye como supremo los criterios de neutralidad, cientificidad, progreso, objetividad, entre otros, criterios que sostienen la necesidad de separar al sujeto del objeto, la teoría de la práctica como una forma de lograr la absoluta posesión del conocimiento para predecir estados futuros y ordenar adecuadamente la práctica educativa.

El paradigma señalado tiene su origen más remoto en la época del Renacimiento (siglo XVI) aproximadamente, pero hace eclosión en el siglo XVIII con el movimiento de la Ilustración cuyos representantes cuestionaron la visión holística propia del pensamiento aristotélico para instaurar una concepción simplificadora del mundo fundamentada en el

uso de la razón, la inducción, la experimentación y la búsqueda de leyes científicas con el fin de tener eficacia en el dominio de la naturaleza y en la transformación del mundo.

Los filósofos de la Ilustración pretendieron extender el dominio de la razón y la aplicación de la ciencia a todos los aspectos de la realidad. Entre sus planteamientos se destaca que el conocimiento científico debe aumentar el control, la potencia, el dominio del hombre sobre la naturaleza, incluyendo al propio hombre, con el fin de someterlo a sus necesidades y sus proyectos para garantizar el progreso. Este ideal de vida racional lleva a la confianza de que la ciencia tiene las soluciones para todos los problemas y conflictos de la vida, y todo ha de acomodarse de acuerdo con ella.

La educación no escapa a estos códigos de racionalidad, sino que por el contrario los hace suyos determinando con ello los funcionamientos discursivos e institucionales así como los tejidos de las instancias y prácticas educativas. La certeza inquebrantable del progresivo avance de la ciencia encontró en la educación un medio insustituible para garantizar deliberadamente la formación de la conciencia de los sujetos. La cosmovisión moderna de la ciencia, con su confianza absoluta en el poder de la razón, implicó la convicción de que los hombres son capaces de prever y proyectar sus acciones y sus fines en base a los principios de la ciencia. Es comprensible



entonces que en el ideal de la pedagogía científica se emplee a menudo una noción de lógica lineal, de causa-efecto donde el acto de enseñar se concibe como un proceso teleológico en el cual un sujeto piensa y actúa en función de criterios científicos previamente establecidos. En este sentido, el educador asume como cuestión de sentido común, un planteamiento profesional según el cual la educación consiste en una actividad básicamente propositiva cuya direccionalidad presupone una orientación explícita que proporcionan los razonamientos de la investigación científica y cuyo cometido fundamental consiste en proveer al estudiante de una serie de contenidos teóricos y abstractos, fragmentados en partes manejables que luego de transmitidos ha de comprobarse que han sido asimilados.

Se trata no de otra cosa que de la prefiguración de un proceso educativo teleológicamente normado, controlado donde “formar significa, por un lado dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones pre-existentes y, por otro, llevar al hombre hacia la conformidad con un modelo ideal de lo que ha sido fijado y asegurado de antemano” (Larrosa, 2000, p. 12). De esa manera los educadores siguen eficientemente una pedagogía científica que lo que hace es domesticar y fabricar a los alumnos a imagen y semejanza de un plan con unos objetivos de enseñanza previamente establecidos.

Desde nuestro punto de vista, el ajuste incondicional de la educación a los criterios antes indicados, hace que docentes y alumnos piensen de manera instrumental ya que en el proceso educativo prima un interés técnico que no se ocupa de de las finalidades del quehacer educativo, tampoco de los juicios de valor, ideales sociales y políticos implícitos en la actividad, pues estos asuntos no son preocupación, es más, no se explican o justifican. Por el contrario, se separan las cuestiones sobre finalidades y objetivos de aquellas otras de cómo alcanzarlos, una clara distinción entre juicios de hecho y juicios de valor. En este sentido, el estudio de los fenómenos educativos tiende a hacerse sin importar sus razones sociales, ideológicas y políticas, es decir, los distintos tipos de condicionamientos y las grandes cuestiones que comporta la problemática del conocimiento

como fenómeno histórico, biológico, discursivo. Por el contrario, en esa matriz de significaciones, “...dar cuenta de la realidad significa separar, fragmentar, simplificar, excluir. El objeto de conocimiento busca ser aislado sin atender al contexto histórico donde está inmerso, puede ser fragmentado y estudiado en su parte infinitesimal sin necesidad de remitirse al conjunto del cual es parte integrante. El sujeto sólo se limita a aceptar aquello que la realidad muestra, es decir, sin comprometerse, sin involucrarse en el proceso de investigación” (Becerra, 1999, p. 8)

Conviene entonces precisar que estos elementos son expresión del realismo positivista, mediante el cual se pretende hacer ver que el conocimiento es un reflejo del mundo exterior que se desprende de los hechos observados y que este viene dado por la relación entre la idea y la cosa. De manera que nada se entiende por el intelecto hasta tanto no haya sido captado por la observación. Es decir, se parte de una falaz idea, según la cual el objeto es algo terminado y perfecto que permanece ahí afuera y que mediante el uso del método científico es posible captarlo. Tal forma de representarse la realidad imprime al conocimiento una lectura reductora y separadora de los fenómenos de su contexto histórico y reduce a simple descripción la complejidad que tiene lugar en los procesos educativos, pues se supone la investigación una actividad neutra, expresión de lo natural cuya verdad está contenida en los hechos. Es por eso que el estudio en el campo educativo presenta las siguientes características: “son reproductores de la realidad que abordan y el conocimiento es la expresión del acercamiento o lejanía de los datos con relación a esta, los problemas son estudiados aislándolos de la totalidad, representan, en muchos casos, simple recolección de datos que conducen a conclusiones superficiales acerca del problema, presentan planteamientos no valorativos ni problemáticos expresados a través de un discurso plano” (Delgado, 2001, p. 27).

Como se comprenderá, el reconocimiento de la realidad educativa es muy difícil de separar de los distintos aspectos, objetos o fenómenos de su entorno. Al impedir integrar un conocimiento en su contexto y en el sistema global que le da sentido se pasa

por inadvertido que el sujeto es parte integrante de la realidad histórica, no sólo es un observador sino también constructor y creador de esa realidad. Es por esa razón, según Flores Ochoa (1999, pp. 4-5), que este modo particular de concebir y explicar los hechos puede ser cuestionado en algunos de sus postulados como son:

- Asume una parte de la realidad como si fuera el todo, pues niega los fenómenos que quedan por fuera de sus instrumentos y métodos de observación y medición.
- Niega al investigador la posibilidad de identificar y formular un problema relevante para la ciencia desde su intuición y experiencia precientífica, sin contar que sin sujeto investigador e intérprete no habría problema, ni conjeturas, ni hipótesis en las ciencias sociales, ni siquiera en las ciencias naturales.
- Ignora que hay realidades vitales y culturales concretas, únicas e irrepetibles sobre las cuales el sujeto conocedor y protagonista no genera conocimientos universales y abstractos sino específicos y contextuales no replicables.
- Desconoce que el ser humano, aunque sea el investigador, no se puede suprimir, ni dividir entre externo e interno, entre sensibilidad y concepto, entre objetividad y subjetividad, entre ciencia y falsedad, entre conocimiento científico y comprensión humana, entre experimento y hermenéutica, entre investigación cuantitativa y cualitativa, pues tales dualismos son momentos de un mismo movimiento cognitivo, expresivo y vital del ser humano.
- No acepta que el progreso de la ciencia no es continuo ni lineal, pues los historiadores y epistemólogos han hallado períodos de largos errores y estancamiento, de ruptura con los conocimientos anteriores y, a veces, de aceleramientos desconcertados.
- Olvida que los valores estéticos y éticos no sólo no pueden aislarse de la actividad investigativa como pretenden los positivistas, sino que hacen parte de la esencia misma de su producción científica y sistemática, de su argumentación y demostración deductiva, de su

observación y prueba responsable y honesta, puesta al servicio de la humanidad”.

2. La practicidad del saber educativo.

Como respuesta al paradigma señalado, se propone entonces como alternativa cierta sensibilidad hacia la necesidad de un nuevo razonamiento, otra forma de pensar lo educativo, rescatando para ello la noción de intersubjetividad, comprensión e interpretación. Frente a ese proceso educativo que busca la unidad, la uniformidad y la homogeneidad negando la tradición, la diferencia, la diversidad, la otredad, se asume un proceso educativo donde los fines pueden desviarse, aplazarse, narrarse en un ambiente de acogimiento y hospitalidad, en el cual docente y alumno, como estudiosos de la educación que reflexionan sobre lo vivido en su praxis, persiguen, mediante el acuerdo cara a cara, un mundo simbólico compartido que le es común a ambos y donde se reconoce que la tradición o valores de la vida son necesarios para entender dicho mundo. Desde esta perspectiva, el saber educativo se presenta entonces como un saber prudencial que proviene de la praxis, lo que supone la deliberación, la reflexión, la interpretación, la autoformación de la persona. Veamos.

Aristóteles (1999), en el método de la ética que llamó filosofía práctica, había señalado, frente al idealismo metafísico e intelectualista de Platón, que el saber no se da al margen del ser, sino que por el contrario depende del entendimiento, del propósito y la intención del ser. En este sentido, “el poder verdaderamente directivo de cualquier teoría o modelo teórico...depende de las condiciones particulares que concurren en la acción.” (Bárcena, 1994, p. 21). La forma de acción identificada por Aristóteles no es una acción determinada por un saber previo, sino una disposición que se traduce a menudo en juicio práctico o *phronesis*. El saber, como expresión de la *phronesis*, es un conocimiento propiedad del autor que sólo puede aplicarse en situaciones concretas. Esta aplicación va acompañada del juicio prudencial para el cual la norma puede ser de ayuda pero no la solución absoluta, pues toda situación a la que ha de

juzgarse siempre es más compleja que lo que puede expresar la norma.

El juicio prudencial, de acuerdo con Aristóteles, es una disposición verdadera y razonada hacia las cosas buenas más que a la acción correcta, es decir, está directamente relacionada con el bien humano. Este tipo de racionalidad no pretende, como es el caso de la razón científica, hacer un uso adecuado de lo que está prescrito en términos generales sin tener en cuenta las circunstancias concretas de la acción. Es un modo de proceder distinto donde la teoría se ajusta a la situación particular con la ayuda de la tradición y la práctica de la virtud por parte del sujeto. Por esa razón, Aristóteles situaba la práctica de la virtud por encima de la razón teórica o técnica. Esta última implica solamente la conformidad de la acción con respecto a ciertas reglas. En cambio la razón práctica lo que persigue es el bien, no como producto exterior sino como praxis, es decir, como un bien que hace al hombre bueno. El saber que proviene de la praxis, tal como lo describe Aristóteles, no es un saber objetivo, el que sabe no se enfrenta con una constelación de hechos que él se limitase a constatar, sino que lo que conoce le afecta inmediatamente. Es algo, de acuerdo con Gadamer, que se tiene que hacer.

Desde la distinción del saber práctico, como un tipo especial de saber que no se deja subsumir en el saber teórico, (tal es el mérito de la *phronesis*) Aristóteles nos muestra una forma de racionalidad que no se deja estrechar en la alternativa teoría y luego la aplicación práctica. El querer saber constituye la unidad entre teoría y praxis, de manera que el saber no es para Aristóteles mera razonabilidad pues incluye la razón ética, esto es política, que sabe lo éticamente correcto del saber. La práctica ético-política es una forma de razonamiento en la que las personas no pueden guiarse simplemente recurriendo a reglas. A diferencia de la mera aplicación del conocimiento (sujeto a reglas) el práctico no es instrumental, del tipo medios-fines, "el razonamiento práctico se requiere cuando las personas han de decidir el curso adecuado y juicioso de la acción al enfrentarse a situaciones sociales complejas que han de ser vividas". (Kemmis, 1993, p. 65). De esta manera, la

praxis incluye la interpretación de quien afronta una situación específica en la que ha de decidir a la luz de valores y creencias. Estos valores y creencias que se derivan de las tradiciones que moldean nuestro ser, determinan nuestras prácticas. El significado de esta situación, es que no podemos dejar a un lado nuestros valores y creencias para captar una situación de manera objetiva. En nuestra práctica se proyectan en cada situación valores y creencias que ponen de relieve unas situaciones más que otras. De allí que "el objeto tiene sentido pero sólo para alguien que lo observa desde el punto de vista de su propia conciencia ubicada en la historia" (Elliott, 1997, p. 115).

En razón a lo expuesto se puede afirmar que, mientras la perspectiva positivista contempla la educación como una actividad que puede controlarse, mediante el establecimiento de normas y procedimientos para la consecución de una determinada finalidad, el enfoque práctico aduce que el mundo educativo es, en suma, demasiado fluido y abierto. Si algún control admite el proceso social de la educación, el mismo sólo será realizable mediante decisiones prudentes de los dedicados a su práctica, previa deliberación acerca de esta. Como dice Aristóteles: "...el rasgo distintivo de un hombre prudente es, al parecer, el ser capaz de deliberar y de juzgar de una manera conveniente sobre las cosas que pueden ser buenas y útiles para él; no bajo conceptos generales" (Aristóteles, 1999, p. 248). La prudencia es esencialmente práctica, por tanto, hablar de praxis educativa, supone referirse a un tipo peculiar de pensamiento y reflexión verdaderamente medial entre la teoría y las exigencias prácticas que imponen las particulares circunstancias que la circundan. "Permitir la mediación entre teoría y práctica... supondrá, por consiguiente, rehabilitar la condición eminentemente reflexiva y moral del trabajo educativo". (Bárcena, 1994, p. 33)

En consecuencia, la práctica educativa constituye un tipo de actividad reflexiva y deliberante, que en este caso redundante no en la elaboración de conocimientos teóricos, sino en decisiones moralmente justificables. El papel del educador, no es el de un estudioso externo que suministra soluciones para los problemas educacionales sino el de un consejero que ayuda a los estudiantes a la formulación

de sólidos juicios prácticos. La tarea docente no es sólo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente. La profesionalidad concreta del enseñante, entonces, no dimana de la destreza en la aplicación de normas técnicas científicamente acreditadas, sino que se basa en el hecho de que los enseñantes profesan una praxis educativa ética. La competencia profesional se juzga aquí en términos de responsabilidad moral tocante a los juicios prácticos. Lo importante es la reflexión, la deliberación informada y prudente, no la conformidad a unas normas o reglas generales especificadas con precisión, como las establecidas por el método científico. Deliberar significa aquí dialogar para interpretar y comprender lo mejor posible las palabras, los gestos, lo escritos y en general la experiencia educativa. Comprender la experiencia educativa sería buscar el sentido de toda expresión sean estos escritos, hablados o de otro signo. En otras palabras, estamos hablando de proceso hermenéutico de comprensión de la subjetividad, del lenguaje y de la praxis educativa en el que quien comprende se forma y transforma. Veamos.

3. Comprender y formarse en la práctica educativa.

Frente a la tendencia positivista en considerar la realidad social y educativa como un simple objeto de conocimiento y la práctica como aplicación de conocimientos ya elaborados, nuestra propuesta plantea la necesidad de interpretar los fenómenos del mundo social y educativo como expresión de la sensibilidad del mundo interior en cuanto hecho particular, es decir, el conocimiento de lo educativo está relacionado a la trama de la vida, no se puede desvincular de la vida cotidiana, de la interacción comunicativa y del lenguaje.

Para Dilthey (1986), el hombre accede al conocimiento del mundo mediante dos modos diversos, el de la comprensión (*Verstehen*) y el de la explicación. La explicación es el método de las ciencias naturales el cual procede mediante el análisis a la búsqueda de leyes, causas y consecuencias de los fenómenos. La comprensión, es un proceso descriptivo que, como resultado de los intereses del saber, el intérprete pe-

netra y se pone en contacto con los textos y hechos que han de ser interpretados. El sujeto que comprende no es concebido al modo naturalista como una conciencia pura, aséptica, neutral sino como una conciencia que es afectada por su logos vivencial. En este sentido, la educación no es un objeto o fenómeno con existencia externa, fuera de nosotros, cognoscibles objetivamente, es decir, a modo de una experiencia sensorial pues, "...nunca puede darse un conocimiento directo de un fenómeno. Conocer no es ni reproducir ni representar. La idea de que el conocimiento es una representación del mundo o de la "realidad" debe ser rechazada con el mayor énfasis. Conocer no es reflejar el mundo sino crearlo" (Mélch, 1998, p. 17).

Como expresión de lo anterior, el conocimiento de lo educativo debe estar referido más a un producto de la mente humana, esto es, íntimamente vinculado con la experiencia interna, es decir, con la subjetividad, emociones, prejuicios y valores. La tarea de quien estudia la problemática educativa, por tanto, no debe estar dirigida a descubrir leyes o regularidades en los hechos educativos sino a comprometerse con una comprensión de la subjetividad de los otros, de su lenguaje, gestos, comportamiento en general, a través del diálogo, de las preguntas y respuestas, en fin, a través de la interacción comunicativa.

Siguiendo con Dilthey se puede decir que en el ámbito de las ciencias del espíritu no puede haber leyes pues la historia es el ámbito de lo irrepetible de lo imprevisible. La historia es ilimitadamente abierta en relación al futuro, las realizaciones humanas se constituyen siempre de nuevo, en formas inesperadas que únicamente pueden captarse hermenéuticamente en su singularidad. La vía sugerida por Dilthey para comprender la realidad social es el círculo hermenéutico. El círculo hermenéutico consiste en un movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de las partes al todo: las partes reciben significado del todo y el todo adquiere sentido de las partes. La importancia de este proceso hermenéutico está en la necesidad de situar en su contexto el significado de la experiencia humana y no en separarlo de su contexto.

Al igual que Dilthey, Husserl (1859-1938), rechaza la pretensión de la concepción empírico-positivista de utilizar los conceptos, las leyes y su lenguaje matemático para explicar los fenómenos psico-sociales, pues las realidades de esta naturaleza sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que las vive y experimenta, es decir, lo que capta quien estudia la realidad social no es una realidad objetiva externa al él, sino una realidad cuya esencia depende del modo en que es vivida y percibida por él, una realidad interna y personal, única y propia de cada ser humano.

Husserl plantea que el psicologuismo pretendía abordar los problemas de la conciencia de los sujetos sin salirse de los estrechos márgenes de un positivismo de los “hechos”. En ese mundo de los hechos-objetos el psicologismo colocó al ser humano como un objeto entre objetos. Sin embargo, para Husserl el ser humano resulta un objeto muy peculiar. Mientras el psicologismo cedía a la tentación de estudiar la conciencia como una cosa cuyos misterios serían iluminados por la razón científica, Husserl asume la idea según la cual debía hacerse una teoría del conocimiento para “ir hacia las cosas mismas, es decir, a lo que se presenta en la conciencia, en sus dimensiones valorativas prelógicas, pues según él “...el conocimiento, en todas sus formas, es una vivencia psíquica; es conocimiento del sujeto que conoce”. (Husserl, 1997, p. 29).

Por otra parte, para Husserl la posibilidad del conocimiento en general, en lo que hace a su adecuación con los objetos, es un enigma. Con esto Husserl nos está pidiendo que no debemos aceptar las nociones positivistas recibidas sino que las cuestionemos. Debemos cuestionar nuestro modo de mirar el mundo, debemos poner el mundo real entre paréntesis, para saber como es que en realidad se nos presentan las cosas de manera directa. Ese es el sentido que tiene su famosa *epoché* (suspensión del juicio) o reducción fenomenológica.

Desde la perspectiva fenomenológica, se nos ofrece la posibilidad de diferenciar entre fenómeno y hechos educativos. Mientras estos últimos se nos presentan como exteriores a la conciencia hasta pretender objetivar y cuantificar al propio sujeto, el fenómeno

educativo se presenta al modo de aparición interno de las cosas en la conciencia, es decir, el fenómeno educativo es construido por el sujeto cognoscente. “Fenómeno, no es otra cosa que el objeto de una posible experiencia” (Mélích, 1998, p. 21). Por tanto, la idea de una realidad en sí objetiva, separada e independiente del sujeto, es una ilusión.

Como vemos, mientras el conocimiento científico, no conoce más que el objeto, la naturaleza, la cantidad; olvida al sujeto y se separa de él, de la sensibilidad, del espíritu, del conocimiento del mundo de la vida, la fenomenología propone, para salir de esta situación, volver a arraigar las ciencias al mundo de la vida. Este mundo es el del sujeto consciente de sí como sujeto, consciente de su ser histórico y temporal y de sus relaciones con otros sujetos. “Todo conocimiento en la vida cotidiana tiene lugar en función de un esquema interpretativo. Los esquemas interpretativos se construyen en la relación cara-cara, pero depende también de las experiencias pasadas ya sedimentadas” (Mélích, 1998, p. 41).

Husserl quiere abrir la tesis de que la fenomenología no busque ya un fundamento para el conocimiento y se limite a ser un intento de descripción de los fenómenos proporcionados por la experiencia, por el mundo de la vida, por los valores de la vida. En ese sentido, toda conciencia, para Husserl, se asienta en la experiencia del mundo vivido por el hombre. “El hombre vive su mundo antes de pensarlo, hasta tal punto que el propio pensar es, en cierto modo, tomar como tema aspectos de esta relación previa que es vivir en el mundo” (Cruz, 2002, p. 174)

En su fenomenología, Husserl establece una relación inquebrantable entre conciencia y su objeto. Para él, ninguna conciencia está aislada o separada del objeto al que está dirigida, al que apunta intencionalmente, pues la conciencia es, en última instancia, la única fuente dadora de sentido. Con esto se opone a la separación entre el mundo de la realidad objetiva, que propone la ciencia positiva, y la del mundo de las apariencias meramente subjetivas o mundo de la vida. Ese mundo que nos rodea, el mundo en que vivimos, ese mundo es un mundo de libertad, apertura a lo posible, ese mundo nunca nos puede ser dado de una vez por todas, pues estar-en-el-mundo

es construir el mundo entre personas con las cuales nos conectamos comunicativamente.

En consecuencia, si entendemos la educación como una dimensión de la fenomenología, no debería olvidarse que comprender es practicar la empatía, que la educación no es posesión de conocimiento de lo dado sino desarrollo personal que vuelve así mismo desde lo otro para reconocer lo propio en lo extraño y encontrar así una mejor manera de vivir. Por eso, Heidegger, oponiéndose al predominio del pensamiento científico, pretende que la fenomenología, por la vía del rescate de la cuestión del ser, del sentido del ser, de la experiencia humana, retome la experiencia de la existencia en la que todos deberíamos poder reconocernos. “Nunca estoy fuera o por encima del mundo. Como puro espíritu o mirada-espejo absoluta. Desde el mismo momento en que existo, me encuentro en una totalidad compleja en que las cosas, de acuerdo con sus significados remiten unas a otras” (Hottos, 1999, p. 348).

Desde esta perspectiva, el ser humano es un ser interpretativo, la interpretación no es un instrumento para adquirir conocimiento, sino el modo natural de “ser ahí” de “ser-en-el-mundo: “el ser ahí” (como comprender) es existiendo su “ahí”, quiere decir en primer término: el mundo es “ahí”; su “ser ahí” es el “ser en”. Y éste es igualmente “ahí”, a saber, como aquello por mor de lo que es “el ser ahí”. En el “por mor de que” es abierto el existente “ser en el mundo” en cuanto tal, “estado abierto” que se llama “comprender” (Heidegger, 1999, p. 160). Al comprender no se llega; el comprender es un modo de ser del ser-ahí, el ser ahí es ya en el comprender: “...a veces usamos hablando ónticamente la expresión “comprender algo” en el sentido de “poder hacer frente a una cosa”, “estar a su altura”, “poder algo”. Lo que se puede en el comprender en cuanto existencial no es ningún “algo” sino el ser en cuanto existir. En el comprender reside existencialmente la forma de ser del “ser ahí” como “poder ser”. El “ser ahí” no es algo “ante los ojos” que posea además como dote adjetiva la de poder algo, sino que es primariamente “ser posible”. (Heidegger, 1999, p. 161).

Para Heidegger, la manera propia de ser del hombre es ya hermenéutica, esto es, el hombre es

interpretativo de sí mismo y apertura del horizonte del mundo. Por tanto, existir no es simplemente estar ahí, existir es proyectarse, inventarse, elegir y elegirse. El comprender, tiene en sí mismo la estructura existencial que llamamos proyección. “El proyectar, no tiene nada que ver con un conducirse relativamente a un plan concebido con arreglo al cual organizaría su ser el “ser ahí”, sino que éste, en cuanto tal, se ha proyectado en cada caso ya, y mientras es, es proyectarse (...) El carácter de proyección del comprender quiere decir, además, que el comprender no aprehende temáticamente aquello mismo sobre lo que proyecta, las posibilidades. Tal aprehender quita a lo proyectado justamente su carácter de posibilidad, rebajándolo al nivel de algo dado y mentado, mientras que en la proyección se proyecta la posibilidad en cuanto posibilidad, permitiendo ser en cuanto tal” (Heidegger, 1999, p. 165). El proyectar la esencia de la existencia es la libertad, el asumir el ser-ahí abierto. La proyección concierne al pleno “estado abierto” del “ser en el mundo con el otro”. En esta relación con el otro el ser encuentra la conciencia y su libertad, lo cual significa la posibilidad de vivir de manera auténtica. En este sentido, el “Ser” de Heidegger no es un objeto sino un ente viviente, existente que no se deja concebir bajo la analogía de una cosa o realidad que está dada sino que está por decidir, por elegir. Esta elección nunca es final, para siempre, su existencia está indeterminada y ese límite lejos de inquietarle le obliga a la acción, al contacto con el mundo: “...el mundo no es el conjunto de los entes u objetos entre los cuales se encuentra el hombre como sujeto sino la determinación fundamental del hombre como existente. El hombre, todo hombre, cualquier hombre se encuentra siempre y necesariamente insertado en el mundo de las cosas y de las otras personas (...) Lo que hay en primer lugar es mi mundo, y no el presunto mundo objetivo propuesto por la metodología científica” (Cruz, 2002, p. 186).

En razón a lo anterior, se puede decir que quien estudia la educación no está fuera, separado de la realidad, tal como pretende la concepción positivista. Al contrario, pertenece a esa totalidad, es “ser-en-el-mundo”. De manera que no tiene caso hablar de la educación como objeto, como algo dado de lo

que se debe salir para ir al mundo en busca de conocimiento, pues toda forma de conocimiento se va elaborando en la acción de dicha existencia y esas lecturas de la existencia y del mundo son colectivas y personales, es decir, comprensiva-interpretativa, en fin, fundamentalmente hermenéuticas, lo cual descarta que pueda haber respuestas preconcebidas ya que el ser no está ahí, fuera de nosotros sino que se devela, velándose, disimulándose. Al respecto expresa Heidegger: "...en cuanto comprender, el "ser ahí" proyecta su ser sobre posibilidades. Este comprender "ser relativamente a posibilidades" es él mismo, por obra de la repercusión de las posibilidades en cuanto abiertas sobre el "ser ahí", un "poder ser". El proyectar del comprender tiene la posibilidad peculiar de desarrollarse. Al desarrollo del comprender lo llamamos "interpretación". En ella el comprender se apropia, comprendiendo, lo comprendido. En la interpretación no se vuelve el comprender otra cosa, sino él mismo. La interpretación se funda existencialmente en el comprender, en lugar de surgir éste de ella. La interpretación no es el tomar conocimiento de lo comprendido, sino el desarrollo de las posibilidades proyectadas del comprender (...) el "mundo", ya comprendido, resulta interpretado" (Heidegger, 1999, p. 165).

Al contrario de la postura objetivante, Heidegger plantea que el lenguaje no es representación de las cosas, más bien es diálogo con el otro, pero sobre todo con los textos y con el lenguaje mismo. En ese sentido, lo que se dice no se refiere a un objeto o a un hecho sino a otro sujeto que habla. Por eso el decir es superior al observar. La primera determinación del decir no es el hablar, sino escuchar y permanecer en silencio. Esta prioridad de escuchar marca distancia con el ver ya que la relación del hablar abre el mundo hacia otros para llegar al entendimiento. Así la comprensión de algo es su conocimiento o entendimiento. Es hacerlo parte de nuestra forma de vida, porque lo "comprendimos". Antes no existía, o bien era visto como algo lejano y ajeno, o se tenían preconcepciones erróneas adquiridas en algún momento de la vida acerca de ello. En una pedagogía que quiera ensanchar el horizonte cultural del alumno, más que dotarlo de conocimientos básicos y elementales, habría que

hacerle comprender el mundo para encontrarle "sentido" a algo. Es como si se hubiera que iluminar algo dentro de la mente del alumno. Así como Heidegger puntualizó que "el lenguaje habla al hombre", sólo un lenguaje comprendido por el alumno se convierte horizonte de su mundo

Siguiendo a Heidegger, en opinión de Gadamer (1992), la comprensión no es uno de los modos de comportamiento del sujeto, sino el modo de ser del propio "estar ahí". En esencia, lo que Gadamer intenta sostener es que la comprensión se lleva a cabo tomando al lenguaje como medio. Este medio se despliega en una acción análoga a la conversación entre dos personas (un sujeto y un texto) y, en esa acción que tiene como base el lenguaje, predomina el uso de la función interrogativa. Texto e intérprete se interrogan y se responden mutuamente. La interpretación es el esfuerzo que hace el sujeto por comprender el texto que tiene delante de sí. El resultado de toda interpretación es otro texto construido desde la historia y las competencias del intérprete.

Toda comprensión incluye la interpretación. Quien afronta una situación específica ha de llevar a cabo la interpretación a la luz de valores y creencias. Estos valores y creencias se derivan de las tradiciones que moldean nuestro ser-en-el-mundo y por tanto nuestras prácticas humanas. Así, el proceso de comprensión comienza en la relación, en la vida vivida en la relación. No en la relación que se establece entre sujeto y objeto sino en el pensamiento que se sale de esa relación y se ubica en la vida vivida en relación. No parte del conocimiento y se cierra el círculo en el conocimiento, sino que parte de la experiencia, de la vivencia de los que se comunican por el oído y no por la vista.

Desde esta perspectiva, la educación es indisoluble de su época y de su mundo histórico-cultural. Quien estudia la educación, está tejido por el lenguaje y la tradición, no ubicado delante ni por encima como si se tratara de un lugar del que fuera posible salir, sino en diálogo con sus presupuestos, sus preconcepciones y sus prejuicios. La perspectiva desde la cual se aborda lo educativo es la de un sujeto histórico que en el interpretar se interpreta a sí mismo. En el proceso educativo los individuos participan,

opinan más o menos activamente, pero sin someter ni ser sometido por nadie. Por el contrario, Gadamer denuncia la obsesión por parte del método científico y del conocimiento objetivo de asimilar la educación desde una perspectiva neutral, separada de la subjetividad y del contexto histórico del intérprete, pues para él no se puede hacer abstracción de la subjetividad, de nuestra pertenencia a un espacio histórico con los valores y creencias que pertenecen a una tradición. Por el contrario, cualquier interpretación se da dentro del propio lenguaje, la cultura, la forma de vida del intérprete. Es el diálogo horizontal y existencial en el que se hace inteligible la comunicación humana y sus realizaciones culturales. Si alguna importancia puede pretender la interpretación del proceso educativo es la relacionada con el imperativo del diálogo, la comunicación y ese imperativo nunca es un hecho dado sino un permanente ir y venir de preguntas y respuestas. Como dice Gadamer: “mi propia capacidad de juicio encuentra siempre sus límites en el juicio y la capacidad de juicio de los demás y se enriquece con ello (...) Todos somos auditorio, debemos aprender a escuchar, en otro u otro camino, a luchar siempre contra el ensimismamiento y eliminar el egoísmo y el afán de imposición de todo impulso intelectual” (Gadamer, 2000, pp. 145-146). En ese sentido, los que participan del acto educativo deben estar dispuesto a escuchar lo que el otro sujeto dice y esto significa, en definitiva, el mutuo entendimiento. Así, la educación tiene siempre la misión de crear un acuerdo que no existía o era incorrecto. La comprensión de lo educativo, hermenéuticamente hablando, se desarrolla a través del diálogo, pero un diálogo en el seno de una tradición, con lo cual se puede inferir que la interpretación de lo educativo se manifiesta como un acontecer en la tradición, pero no la tradición como algo dado, como un en sí, sino como un ser-en-la-tradición, es decir, que nos encontramos siempre envueltos en este acontecer que es la tradición con todos sus valores creencias y prejuicios. Al privilegiar esa específica comunidad de sentido que es la tradición, así como también la idea de prejuicio, se está proponiendo una específica idea de conocimiento de lo educativo y ese conocimiento no es otro que aquel en el cual está implícita su vinculación con

la tradición y los prejuicios del hombre. De ahí la siguiente afirmación: “sólo porque hay una tradición histórica dada es posible abrirse caminos nuevos” (Cruz, 2002, p. 236).

Por otra parte, Gadamer hace ver que la comprensión de las cosas no se hace a partir de principios teóricos con potencial predictivo sino a partir del principio de la “historia efectual” que nos dice que para comprender es necesario que los esfuerzos hermenéuticos estén codeterminados por un factor histórico (que a todos nos implica). “La conciencia histórico-efectual es más ser que conciencia” (Gadamer, 1993, p. 18). Con ello Gadamer desea expresar que la comprensión más que un método, designa más que nada una capacidad natural del ser humano. “El problema de la hermenéutica va más allá de las fronteras impuestas por el concepto de método de la ciencia moderna. Comprender e interpretar los textos no sólo es una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana del mundo”. (Gadamer, 1993, p. 23) Esto tiene una importancia epistemológica fundamental para la comprensión de lo educativo, ya que el objeto del saber se desplaza del método al sujeto, pues lo que orienta al sujeto no es el método sino el sujeto mismo y su propio saber. Cualquier interpretación es producto del tiempo y lugar del intérprete. El intérprete siempre se guía por sus propios prejuicios. Lo importante de toda esta racionalidad para la educación, no está en los argumentos, en el saber teórico sino en la comunidad vital, en la praxis que en cuanto ética presenta una clarividencia fundamental: la solidaridad. “Comprender e interpretar no es sólo una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana...El fenómeno de la comprensión se resiste a cualquier intento de transformarlo en un método científico” (Gadamer, 1993, pp. 23-24).

La hermenéutica busca pues comprender las cosas mediante la confrontación de múltiples puntos de vista. Con el punto de vista escogido, no trata de obtener la certeza que proporciona la verdad como resultado de la demostración sino más bien de apropiarse de un criterio que “sirva para enfrentar una situación determinada (...) en la racionalidad hermenéutica desaparece la verdad entendida en sentido

tradicional como correspondencia entre “lo que capta la mente” y “lo que hay ahí afuera” y sólo circulan tramas redes de creencias que resultan racionalmente aceptables pero que, también, transcurren históricamente...En el terreno de la hermenéutica, la verdad no es una propiedad ontológica del objeto ni esta pendiente de ser encontrada por el sujeto o construida transcendentemente por éste...para la racionalidad hermenéutica no hay verdad objetiva... simplemente porque el sujeto esta dentro del proceso de comprensión del objeto que más que objeto en realidad hace las veces, en este juego, de interlocutor del interprete...En la búsqueda del sentido (siempre escurridizo) está el logro, y en esto consiste la verdad hermenéutica, antes que en la captación definitiva de un sentido único” (Dallera, 1998, pp. 111-112).

Resulta obvio que al abordar la educación, desde la perspectiva hermenéutica, no podemos estar refiriéndonos a un objeto de estudio susceptible de conocimiento e investigación separada del entendimiento humano, como lo establece el planteamiento positivista, sino a una realidad que debe ser comprendida esencialmente desde la práctica. Desde la perspectiva hermenéutica, “comprender, el asunto educativo, se convierte en una aventura donde el sujeto y los sentidos del mundo vivido se constituyen mutuamente en una dialéctica de comprensión/interpretación. Se pierde así la seguridad de una conciencia observadora y decodificadora que promete la correspondencia y el control de los sentidos. El sujeto observador, situado fuera del tiempo histórico, estaría persiguiendo sentidos verdaderos, reales, permanentes e inequívocos. El sujeto interprete, por su parte, estaría delante de un mundo-texto, sumergido en la polisemia y en la aventura de producir sentidos, a partir de su horizonte histórico”. (Moura Carvalho, 2000, p. 92).

¿Que significa esto? que la comprensión de lo educativo es una praxis que implica diálogo con la tradición. Comprender la educación supone afirmar su carácter dialógico, es decir, una actividad ligada a la reflexión, a la deliberación. Entender la educación como diálogo en el seno de una tradición significa entenderla en su carácter abierto, como un en sí-en-el-mundo en permanente transformación. “La ver-

dadera realidad de la comunicación consiste en que el diálogo no impone la opinión de uno a la de otro a modo de suma. El diálogo transforma una y otra” (Gadamer, 2001, p. 103). En el diálogo lo importante es estar abierto a la opinión del otro o a la del texto. Para Gadamer, “el que quiere comprender no puede entregarse desde el principio al azar de sus propias opiniones (...) el que quiere comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él” (1977, p. 335). En otras palabras, quien estudia lo educativo tiene que sentirse receptivo para aceptar la alteridad del otro. Por eso, la comprensión comienza allí donde algo nos interpela. Esta es la condición fundamental de la pregunta. Pero toda pregunta es a su vez respuesta. La pregunta y la respuesta representan en su carácter común interpelación: “la comunicación no es ya (...) transmisión de conocimiento...sino el trato de una existencia con otra. El que habla es a su vez interpelado y contesta como un yo al tú porque también él es un tú para el tú” (Gadamer, 1993, p. 60).

De acuerdo con Gadamer, para entender la pregunta y la respuesta hay que interpretar la subjetividad. Preguntar es siempre situarse en el plano de la subjetividad, de la reciprocidad. La pregunta apunta, en efecto, a la búsqueda de respuesta, pero no de una respuesta que cierre la duda sino que abra nuevas interrogantes. Por eso la pregunta es apertura a nuevos horizontes. Por eso quien vive la experiencia de educar tiene que intentar dar respuestas a las preguntas que hacen otros. En ese sentido, educar implica responsabilidad con nuestro mundo, con las cosas, con otras personas. Ser responsable es saber responder preguntas, no para resolver problemas sino para plantearse nuevos problemas.

Gadamer era un convencido de la necesidad de la conversación en la educación. La conversación entre maestro y discípulo era, en su opinión, una de las formas originarias de experiencia educativa. Sin embargo, según él, existía una gran dificultad: la estructura monologal impuesta por la ciencia moderna en la educación. “El no oír y el oír mal se producen por un motivo que reside en uno mismo. Sólo no oye, o en su caso oye mal, aquel que permanentemente se escucha a sí mismo, aquel cuyo oído está, por así decir,

tan lleno del aliento que constantemente se infunde a sí mismo al seguir sus impulsos e intereses, que no es capaz de oír al otro” (Gadamer, 1993, p. 209). Un docente que está inmerso en el diálogo tiene que prestar oídos a lo que le llega del alumno. Persuadido de esta condición Paulo Freire llega a decir: “solo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él. Lo que nunca hace quien aprende a escuchar para poder hablar con es hablar impositivamente. Incluso cuando, por necesidad, habla contra posiciones o concepciones del otro, habla con él como sujeto de la escucha de su habla crítica y no como objeto de su discurso. El educador que escucha aprende la difícil lección de transformar su discurso al alumno, a veces necesario, en un habla con él”. (p. 109). Escuchar, para Freire, significa la disponibilidad permanente por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla del otro, al gusto del otro, a la diferencia del otro. Como sujeto que se da al discurso del otro, sin prejuicios, el buen escuchador habla de su posición con desenvoltura. Precisamente porque escucha al otro, su habla discordante, afirmativa, no es autoritaria sino ética. Veamos

4. La educación como expresión de la alteridad.

Desde la perspectiva de Freire la educación ha de ser una actividad profundamente ética, responsable, es decir, proclive a la escucha del otro. El encuentro con el otro (con el alumno) convierte la educación en un acto de responsabilidad donde el educador tiene que establecer las condiciones en las cuales la práctica educativa alcance una valoración positiva, tanto desde el punto de vista pedagógico como también ético. Esto es, en palabras de Levinas, heteronomía. Así la actividad educativa logra ser una práctica verdaderamente reflexiva, responsable y proclive al reconocimiento de la alteridad. “La alteridad, significa ruptura con la constricciones asociadas a los principios de unidad y cohesión en torno a los mismos valores y formas de vida (...) Significa, asimismo, el abandono de la yoificación (...) apertura al ejercicio del reconocimiento de la alteridad del otro, en el sentido de que su diferencia lo es, no como otro de mi

mismo sino como otredad sin ningún tipo de referente en la mismidad”. (Téllez, 1998, p. 128)

La actividad educativa, como expresión de la alteridad, debe desarrollarse en un ambiente de libertad, es decir, no puede ser una actividad profesional regulable por directrices precisas de actuación. Es requisito esencial en la actividad educativa poner de manifiesto una empresa moral orientada a crear situaciones de aprendizaje humanizador donde se permita escuchar al alumno. En este sentido, el proceso de enseñar y aprender es un acontecimiento ético donde la ética, o lo ético, se nos muestra como un genuino acontecimiento en el que, de forma predominante, el docente da la oportunidad de asistir al encuentro con el estudiante. De ahí el llamado de Larrosa de pensar la educación sin tiempo, esto es, una educación al servicio del cuidado del otro. Se trata de una educación que no busca decir la verdad, sino que intenta problematizar el sentido de lo que pasa y nos pasa. Y esa educación “...solo podemos comprenderla en la resistencia y en la trasgresión, en la resistencia al poder y en la trasgresión de los límites que se nos imponen, es decir, también del poder” (Larrosa, 2000, p. 142).

Desde esta perspectiva, la educación aparece como una relación en la que el docente depone su soberanía, su orgullo, su yo. En esta educación nace una relación hospitalaria, ética, “...que vigila la palabra y el rostro del otro, que sin renunciar al cuidado de sí y de la libertad, acepta el reto del cuidado del otro” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 128). Lo que acontece en buena medida escapa a nuestro control, por eso lo único que cuenta es disponernos a ser receptivos e ir al encuentro de lo desconocido. Estamos hablando de una experiencia educativa (un “viaje de formación”, en el sentido de Larrosa) cuyo resultado es imprevisible pero imprescindible. Sí, se trata de una acción educativa “...que no se puede proyectar, ni anticipar, ni prever, ni prescribir, ni predecir, ni planificar, o en otras palabras, que no depende de nuestro saber, ni de nuestro poder, ni de nuestra voluntad” (Larrosa, 2001, p. 71).

Entendida como acción, la educación es una relación que mantiene la más estrecha relación con la condición humana de la natalidad. Pero ¿Qué sig-

nifica para la educación que los seres humanos no son fabricados sino que nacen? Larrosa (1998), responde: “el milagro que salva al mundo, a la esfera de los asuntos humanos, de su ruina normal y “natural” es en último término el hecho de la natalidad en el que se enraiza antológicamente la facultad de acción. Dicho de otro modo, el nacimiento de nuevos hombres y un nuevo comienzo es la acción que son capaces de emprender los humanos por el hecho de haber nacido (...). El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperar de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo infinitamente improbable” (p. 65).

Como acción, la educación no puede nunca terminar. Supone siempre tomar la iniciativa, comenzar de nuevo; significa el milagro del puro inicio. En otras palabras, la educación aparece como un viaje que no está normado, donde el mundo está dispuesto a ser leído de distintas maneras y donde el docente procura que cada alumno llegue a ser el que es. En ese viaje, “...el itinerario es siempre errático, abierto al azar de los encuentros, de las sensaciones y de los impulsos. El recorrido se va haciendo en un dejarse ir al hilo mismo de las personas y las cosas” (Larrosa, 2000, p. 56).

Por eso, considerar la educación como algo ya previsto, como si fuera un acontecimiento al que hay que modelar según un plan previamente elaborado el cual hemos diseñado de acuerdo a nuestro punto de vista, significa no recibir a los que nacen en su alteridad, sino simplemente acogerlos como si fuesen parte de nuestro yo, como si fuesen expresión de nosotros mismos, de lo que nosotros quisiéramos que fueran, en fin, como si fuesen objeto de fabricación. En cambio, la novedad, el nacimiento de nuevos hombres, expresa Larrosa (1998, p. 67), “sólo puede hacerse presente como tal cuando, en el encuentro con ella, encontramos verdaderamente algo otro y no simplemente lo que nosotros hemos puesto allí... El nacimiento es la aparición de la novedad radical (...) Lo nuevo es lo inesperado que interrumpe toda expectativa; es lo imprevisto que no puede tomarse como consecuencia de ninguna causa y que no puede deducirse de ninguna situación anterior”.

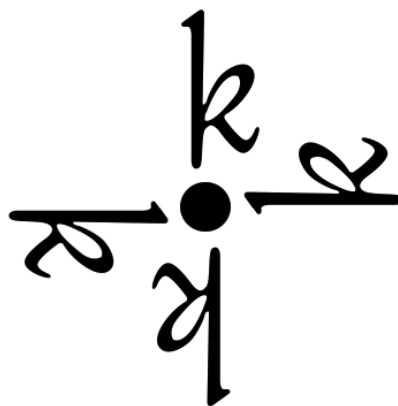
Si queremos distinguir la educación de la mera instrucción y el entrenamiento, esto es, de la fabricación, lo primero que debemos desechar es la preespecificación de objetivos, pues debemos guardar de creer que el modelo por objetivos posee una solución sistemática para todos los problemas. Por el contrario, como señala Stenhouse:

- La especificación previa de metas conductuales impide al profesor aprovechar oportunidades educativas surgidas inopinadamente en el aula.
- Resulta antidemocrático proyectar de antemano exactamente como se debe comportar el alumno tras la instrucción.
- La mayoría de los profesores trabajan para obtener un objetivo conductual: el de producir un examen que reproduzca, precisamente lo enseñado.
- El procedimiento por objetivos tiende a convertir el conocimiento en algo instrumental.

Como respuesta a la enseñanza por objetivos, Stenhouse considera necesario ver la acción educativa como una praxiología, es decir, una acción educativa en constante revisión, donde las ideas pedagógicas han de probarse en el curso de la acción que desarrolla el profesor con sus estudiantes. Más que un plan tecnológico altamente estructurado, la educación debe ser una acción en la que hay que resolver los problemas concretos que se plantean en situaciones concretas. Cada tema, cada contenido, debe asumirse no como resultado, sino como proceso, como interrogante que parte de lo que la gente ya sabe acerca del problema o tema de enseñanza.

La novedad fundamental de esta propuesta educativa, radica en que, efectivamente, ésta consiste en mejorar la enseñanza por medio de la investigación del proceso de enseñanza. En este sentido, el proceso de indagación, para el docente, se convierte en un aspecto inherente a la enseñanza. La función de la investigación educativa, dice Stenhouse (1998, p. 56), “en su aplicación a la práctica estriba en proporcionar una teoría de la práctica educativa comprobable a través de los experimentos de los profesores

en clase. En cierto sentido, ello exige del desarrollo del papel del profesor como investigador”. Esta idea de la investigación como instrumento del proceso de enseñanza rompe la tradicional dicotomía entre la investigación, por una parte, y la enseñanza, entendida como aplicación de los productos de la primera, por la otra. En este caso la práctica es en sí un modo de investigar, de experimentar con la situación para elaborar nuevos y mejores conocimientos.



Referencias bibliográficas

- Aristóteles (1999) *Moral a Nicómaco*. España: Espasa Calpe.
- Bárcena, Fernando (1994) *La práctica reflexiva en educación*. España: Complutense.
- Bárcena, Fernando y Joan Mélich (2000) *La educación como acontecimiento ético*. España: Paidós.
- Cruz, Manuel (2002) *Filosofía contemporánea*. España: Taurus.
- Dallera, Osvaldo (1998) *La razón educada: una introducción al estudio de la acción, la ciencia y el valor racional*. Argentina: Biblos.
- Delgado, Flor (2001) *Paradigmas, retos de la investigación educativa*. Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Dilthey, Wilhelm (1986) *Introducción a las ciencias del espíritu*. España: Alianza.
- Elliott, John (1997) *La investigación-acción en educación*. España: Morata.
- Flores, Ochoa (1994) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: McGraw-Hill.
- Gadamer, Hans-George (1993) *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. España: Sígueme.
- Gadamer, Hans-George (2000) *El problema de la conciencia histórica*. España: Tecnos.
- Heidegger, Martin (1999) *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hottois, Hilbert (1999) *Historia de la filosofía del Renacimiento a la Posmodernidad*. España: Cátedra.
- Husserl, Edmund (1997) *La idea de fenomenología*. México: Fondo de cultura Económica.
- Kemmis, Stephen (1993) *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. España: Morata.
- Larrosa, Jorge (1998) “Uno más uno igual al otro. Meditaciones sobre fecundidad”. *RELEA, Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*, (7), Mayo-Agosto. pp.59-77.
- Larrosa, Jorge (2000) *Pedagogía profana: estudios sobre subjetividad, lenguaje y formación*. México: Novedades.
- Larrosa, Jorge (2001) *La liberación de la libertad y otros textos*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela, Centro de Estudios Posdoctorales.
- Moura, Isabel (2000) “Los sentidos de lo ambiental. La contribución de la hermenéutica a la pedagogía de la complejidad”. En: *La complejidad ambiental*, Enrique Leff (Coordinador). México: Siglo XXI.
- Stenhouse, L (1998). *Investigación y desarrollo del currículo*. España: Morata.
- Tellez, Magaldy (1998) “Desde la alteridad. Notas para pensar la educación de otro modo”. *RELEA, Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*, (5), Mayo-Agosto, pp. 119-145.