

Hermenéutica y pedagogía. La práctica educativa en el discurso sobre la educación

Hermeneutics and pedagogy. Educational practice in the speech about education

William García Bravo*
Miguel A. Martín Sánchez**

Recibido: 5-3-2013

Aceptado: 4-5-2013

Resumen

En el presente trabajo reflexionamos sobre la relación que existe entre la práctica educativa y el discurso teórico sobre la práctica. Partiendo de un planteamiento hermenéutico, analizamos la relación que en pedagogía existe entre los temas de la certidumbre, la validación y la evidencia en los métodos cualitativos. En este sentido, la propuesta de un «círculo hermenéutico de interpretaciones», para la comprensión de un texto o una práctica educativa que es susceptible de ser leída como un texto, es un predicamento que no resuelve del todo la tarea mencionada. Proponemos un nivel de validación que permita romper el círculo de libres interpretaciones, llegando a alcanzarlo a través del análisis y la reflexión de tres caminos: la fuerza del argumento, el consenso de los científicos y la práctica educativa. Se concluye con la idea de que la práctica educativa misma es la mejor fuente de validación de la teoría.

Palabras clave:

Hermenéutica, pedagogía, teoría, validación, práctica.

Abstract

In this paper we reflect on the relationship between educational practice and the theoretical discourse on the practice. From a hermeneutic approach, we analyzed the relationship, within the pedagogical field, between the issues of certitude, validation and evidence to qualitative inquiry. In this regard, the proposal of a «hermeneutical circle of interpretations» built up by numerous interpreters when a text or a fact-resembled text is under scrutiny does not resolve the above mentioned task. We propose a reasonable level of validation in order to break down the circle of free interpretations, being achieved through analysis and reflection of three channels: the strength of interpretative argument, the scholar community consensus and the educational practice itself. It concludes with the idea that educational practice itself is the best way to validate the theory.

Keywords:

Hermeneutics, pedagogy, theory, validation, practice.

* Universidad del Cauca (Colombia)
wgarcia@unicauca.edu.co

** Universidad de Extremadura (España)
miguelmartin@unex.es

1. Introducción. La confianza hermenéutica

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 ha 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 solo hay interpretaciones», es el slogan de moda en algunos círculos académicos e intelectuales de Europa y América (Gutiérrez, 2004), que determina con ello una visión y una forma cada vez más populares 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, por lo que se experimenta 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 Donald 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 idiográficamente, alejándose entonces de las ciencias generalizantes, positivistas o experimentales».

Los llamados estudios culturales, estudios postcoloniales, estudios subalternos, entre otros, son algunos de los nombres y adjetivos utilizados para identificar esta tendencia revisionista postmoderna. Entonces, 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 (Ricoeur, 1965; Taylor, 1986; Gadamer, 1995). 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 Franco y Gramigna, 2009) y defiende que existen otras verdades fundamentales «del ser humano en cuanto ser en el mundo que no pueden des-

cubrirse 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, 2011).

La hermenéutica es, en términos generales, la capacidad y el talento para interpretar un texto, para comprenderlo, para colocarlo en contexto, para entender al autor, su contenido y su intención. Textos pueden ser tanto los escritos, como los hablados o los actuados (Beuchot, 2010). Y 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 debe tomarse en su totalidad, en su conjunto, como un fenómeno propio de la condición humana, legitimando, de este modo, su hermenéutica (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, pero «¿es suficiente para que pueda considerarse objeto de estudio de la ciencia hermenéutica?» (Taylor, 1986, 24).

La interpretación es el intento de arrojar luz y significado al objeto de estudio. Dicho objeto de estudio es un texto, confuso, incompleto y contradictorio. Por lo tanto, la interpretación intenta arrojar luz sobre la coherencia y el significado del texto. Para conseguirlo, la interpretación hermenéutica debe ser capaz de elucidar y expresar un significado que puede resultar confuso en otras variantes más claras. En consecuencia, en la interpretación hermenéutica, un significado admite más de una forma de expresión por y para un sujeto. «El arte de la hermenéutica no consiste en aferrarse a lo que alguien ha dicho, sino en captar aquello que en realidad ha querido decir» (Gadamer, 1995, 62). Las interpretaciones sitúan los textos, los traducen, los leen, desde una perspectiva, una situación, una tradición, un tiempo y un espacio (Mèlich, 2008b). Es a través de la interpretación cómo logran el sentido y la comprensión de las cosas, y así los diferentes modos de estar en el mundo «se revelan fundamentalmente a través de la interacción entre sujetos y mediante el uso del lenguaje» (Mateos y Núñez, 2011, 115), donde el texto ejerce la función mediadora entre el hombre y el mundo.

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 solo en la interpretación sino también en la expresión (Quintana, 2008)¹.

Comprender el texto implica interpretar el mensaje teniendo en cuenta los detalles de su producción; el autor genera un contexto discursivo para la intervención e interpretación del lector, generando una acción singular (Cubero y otros, 2008). Como del encuentro entre el autor y el lector a través del texto surge una interpretación, esto nos lleva a considerar que pueden existir tantas interpretaciones como tantos lectores haya, acerca del significado y sentido de un texto. Detrás de los textos están el autor, que tiene sus razones para escribir, y el lector, quien tiene la última palabra sobre el significado, a través de la reflexión y la interpretación (Mateos y Núñez, 2011). La subjetividad adquiere una dimensión muy relevante, en tanto que la historia es la evolución de la subjetividad, de la interpretación (García Carrasco, 2009). En este sentido, la subjetividad del intérprete, con sus prejuicios, con su lenguaje y su factor biográfico, es imposible que se quede al margen de lo interpretado (Mèlich, 2008b). El cerebro humano interpreta, «nada sucede ni nada tiene lugar en el mundo humano que no haya sido filtrado y elaborado por nuestro cerebro» (Bernal, 2011, 293).

Y es precisamente en este punto donde surgen algunas cuestiones que atañen no solamente al orden metodológico, sino también al epistemológico mismo del método hermenéutico, las cuales proponemos resolver a través del papel que juega el contexto y la práctica educativos en el predicamento del método hermenéutico.

¹ Al preparar este trabajo, utilizamos ejemplos y fuentes de diferentes idiomas, lo que nos llevó a comprender que la claridad del significado no se ve solo afectada por la capacidad de interpretar el texto, sino también por la capacidad de traducirlo para poder interpretarlo. Esto genera dobles interpretaciones, dos interpretaciones que se solapan o un círculo hermenéutico con dos bordes paralelos. Así, es interesante lo que Quintana Paz (2008, 288) expone al decir que «interpretar una instancia no puede consistir sólo en traducir porque ante una traducción (que no deja de ser un nuevo "texto", un nuevo interpretandum) tenemos el mismo problema que ante esa instancia inicial: ¿cómo interpretarla? Y por más que demos traducciones de las traducciones, si a ellas no se les añade algo más, seguiremos teniendo el mismo problema (agravado por un molestísimo recursus ad infinitum)».

2. Interrogantes del método hermenéutico

A pesar de que la hermenéutica, entendida como teoría y práctica de la interpretación, ocupa un lugar notable en la teoría de la ciencia y en la metodología actual (Tourinián y Sáez, 2012), no está exenta de algunos interrogantes o dudas en su predicamento. Partimos del hecho de que la realidad es texto, lo humano y cultural es narración narrada (Rincón, 2006), en la que se privilegia el lenguaje, interviene la experiencia, se pone en práctica una interpretación hermenéutica y se pondera la subjetividad (Colom y Mèlich, 2003). Entonces, ¿frente a un texto o a una práctica educativa que ha sido susceptible de ser leída como un texto y de la cual se tienen entonces tantas expresiones como autores, puede existir una interpretación que se ajuste más al significado auténtico del texto, aquel que quiso transmitir el autor del mismo?; ¿de qué manera se valida una interpretación frente a otra?; ¿tiene sentido hablar de validación, comprobación y evidencia cuando nos enfrentamos a un método como la hermenéutica o cualquier otro método en el campo de las ciencias sociales?; y en últimas, ¿qué relación existe entre la teoría explicativa del científico social, el método utilizado para armar su teoría y la práctica educativa misma?

Supongamos que un grupo de varios investigadores leen un texto, o una práctica educativa convertida en texto, de distintas maneras y por tanto producen igual número de interpretaciones muy diferentes o incluso incompatibles acerca de la práctica educativa estudiada. ¿Quién tiene la última palabra?, ¿podemos afirmar que una interpretación es errónea mientras otra no?, ¿cómo llegamos a la conclusión de que esta o aquella interpretación refleja de manera más adecuada el significado auténtico de un texto o de una práctica educativa?

Antes de pasar a ofrecer nuestra posición metodológica sobre este asunto, es necesario entender con mayor claridad una de las características sutiles del texto que es objeto de una interpretación hermenéutica. Que un texto pueda sufrir numerosas interpretaciones no significa que sea polisémico, al menos no bajo el paradigma de lo que llamamos ciencia.

En realidad, nos apartamos de la opinión de que para que un texto sea susceptible de ser interpretado, al menos en el campo de las denominadas ciencias sociales, se necesita que haya polisemia, es decir, que el texto tenga más de un sentido, múltiples significados. A nuestro parecer, el autor de un texto imprime y trata de construir un significado sobre el fenómeno o texto que estudia, el cual puede ser llamado el *significado auténtico* u original del texto; en cualquier caso, el intérprete puede crear numerosas y diferentes expresiones de un mismo significado, siendo algunas de ellas más claras que otras para expresar el significado original del texto sin modificarlo. Vale la pena precisar que sobre este asunto es necesario distinguir al autor de un texto dentro del campo de las humanidades, ya que éste

se guía por otro tipo de agencia al producir su texto, muchas veces dejando un texto con la intencionalidad que el público o intérprete pueda recrearlo; por tanto, no procura la exactitud monosémica del discurso científico, convencionalmente aceptada. Esto es necesario tomarlo en cuenta al discutir los alcances del método hermenéutico en las ciencias sociales. Para Borges por ejemplo, no existe algo así como la composición definitiva, absoluta y esencial de un texto; el texto es universal, intemporal y además poli-autocreado. Hablando de la traducción como ejercicio, Borges distingue entre diferencia y tradición para sostener que no toda traducción es inferior al texto original. Diferencia no es criterio suficiente de superioridad de un texto con respecto a su traducción. Una traducción no necesariamente se hace en detrimento del texto original (Kristal, 2002).

Por tanto, un texto admite un sin número de expresiones de su significado, las que vendrían a constituir las interpretaciones, pero no un sin número de significados. Así, la interpretación está fuertemente ligada con la expresión, no solo con el significado. En el rigor del universo del científico, la expresión estilística de un significado es libre, pero la interpretación del significado no lo es. Este principio es básico para asumir la calidad de la comunicación humana no sólo en el campo de la academia sino de las mismas relaciones sociales. Un buen intérprete es aquel lector que, en principio, logra elucidar el significado original que el autor quiere transmitir en su texto y no el significado que libremente quiere asociar con el texto del autor o con una nueva expresión del texto. Por tanto, el círculo hermenéutico del que hablábamos más arriba debería estar compuesto de n formas de expresión del significado auténtico de un texto y no de n significados de un texto. Lamentablemente esto no es lo más habitual en la aplicación del método hermenéutico cuando nos dedicamos a aquello que denominamos investigación en ciencias sociales. Entonces, llegamos a la necesidad de encontrar un camino razonable dentro del método hermenéutico que nos permita tener un grado de certidumbre, verificabilidad, evidencia, validación y añadiríamos también, comunicabilidad dentro de la comunidad científica que asume la construcción de teoría social a través de este tipo de métodos postmodernos y revisionistas.

Podríamos mencionar al menos tres caminos comúnmente usados dentro de la teoría social para defender con un grado razonable de certidumbre y validación un discurso sobre una práctica: a) la fuerza del argumento interpretativo, b) el consenso de los científicos sociales y c) la práctica educativa.

3. La fuerza del argumento interpretativo

La utilización actual de este método ha ampliado el concepto de texto. No solo se refiere a un discurso escrito, sino también a los orales y a las prácticas. Ricoeur (1982) señala que,

en lugar de texto, deberíamos especificar si es un documento escrito, una conversación o una práctica que se observa bajo la interpretación hermenéutica.

Un documento de archivo, una grabación sonora, una relación interpersonal, una tradición cultural, la interacción humana, incluso los espacios educativos pueden entenderse como un texto, como un lenguaje educativo (García del Dujo y Muñoz Rodríguez, 2004) que el lector (intérprete o hermeneuta) puede leer. Dicho lector trata de descifrar el significado que el autor intenta transmitir mediante el mensaje (y la intención del autor). En consecuencia, al no limitarse al análisis del discurso y al lenguaje escrito, como hace la filología, por ejemplo, la hermenéutica amplía sus horizontes más allá de la producción simbólica (imágenes, iconos, representaciones, comportamientos). Dentro de este espectro, se entiende que este método se puede aplicar al estudio de la totalidad de las dimensiones del ser, el hombre, la sociedad, la cultura y la historia. Además se aplica no solo a los así llamados campos de las ciencias sociales y humanas sino también a la filosofía y las humanidades.

Si todo se puede codificar y leer como texto –incluso las prácticas educativas–, el lector tendría que ser capaz de comprender cualquier fenómeno a partir de la descodificación/recodificación de los significados y sentidos que aparecen en el texto. En tal caso, la interpretación sería el nuevo significado del texto que el lector (o el intérprete) construye. Sin embargo, el riesgo inminente será que esta interpretación no se corresponda con el significado auténtico y original que el autor del texto quería transmitir. En consecuencia, el significado auténtico y original puede sufrir numerosas modificaciones a medida que pasa por los diferentes intérpretes secundarios. Este significado puede desviarse del texto primario que el autor inició.

En otras palabras, el texto primario corre el riesgo de perder su significado original a medida que pasa por cada lector o intérprete. En ese caso, el único modo de asegurarnos que ese significado original llegue a los lectores es mediante la claridad del argumento interpretativo, es decir, la nueva expresión del significado, la inferencia-inductiva. La exactitud de la racionalidad empírica, aquella que se guía exclusivamente por la impresión del dato sensorial para explicar un fenómeno sin necesidad de acudir a lecturas, juicios o interpretaciones no es alcanzable a través del método hermenéutico. La certitud de la racionalidad hermenéutica, en este caso, se configura por acudir al terreno, podríamos decir lingüístico y comunicativo, cuando apelamos a los mismos textos, a las palabras, a los argumentos del discurso retórico, al sentido y a los significados intersubjetivos –el convencimiento por la palabra–.

Hay cuatro factores básicos que pueden modificar o alterar los significados auténticos del texto: el circunstancial, el temporal, el tipo y la intención. En lo que respecta a los dos primeros factores, el autor del texto y el intérprete pueden estar totalmente de acuerdo en cuanto al significado auténtico del texto, pero las condiciones circunstanciales (contexto y tiempo) no son necesariamente las mismas cuando tenemos en cuenta el momento histórico en el que se escribió y en el que se lee o interpreta. Tiene lugar un cambio inexorable a causa del tiempo y repercute en la objetividad, el sentido, los significados, así como en las formas de expresión de un texto. Por lo tanto, esto nos hace llegar a la conclusión de que lo universal, lo atemporal y la composición absoluta no existen en un texto.

Cuando el texto que se está interpretando es el producto de otra interpretación, se produce una concatenación de significados. La interpretación de la interpretación sería un nuevo círculo de significado que se añade a la «espiral interpretativa» que cada intérprete construye, a través del tiempo, para comprender el texto, el discurso o la práctica. En este caso, la metáfora de la espiral, y no la del círculo, representa mejor la idea antes expresada. Las dinámicas del texto se pueden ilustrar mediante la espiral, cuyo movimiento abre un abanico de posibilidades, como por ejemplo la comprensión auténtica del significado, la falsificación, la suplantación y especialmente la fusión o «hibridación» del significado.

Otro factor básico que contribuye a la interpretación de un texto es la intención, bien sea llevada a cabo por los emisores de una práctica educativa, la del autor de un texto primario o un intérprete secundario. En este sentido, es preciso incidir en la idea de que «las teorías en educación tienen un componente intencional y axiológico que determina en gran medida las prácticas docentes» (Clemente, 2007, 29). Los seres humanos se mueven por motivos e intenciones que dan sentido a sus acciones, sus comportamientos y sus discursos. Cada individuo y práctica educativa tienen una intención, explícita o implícita y tienen un objetivo. En consecuencia, hay que preguntarse por la intención humana que se esconde tras las prácticas, discursos y textos, porque conocer las intenciones educativas puede servir para tomar decisiones en la práctica que no están determinadas en exclusiva por el saber teórico y que, en muchas ocasiones, tiene que ver con los deseos (Clemente, 2007).

El objetivo de estas preguntas no es sólo comprender al autor, sino también el contexto en el que se escribió el texto. En este sentido, la subjetividad es un imperativo categórico que no se puede descartar a la hora de comprender y explicar los textos que pertenecen a las ciencias sociales, pero siendo preciso pensar en la objetividad de una manera diferente de la de las ciencias naturales. Mas subjetividad no es subjetivismo, en el que predomina nuestro modo de pensar no haciendo caso al objeto (Pérez, 2011); no se trata de entronizar la subjetividad, sino de prestarle la atención necesaria, porque de lo contrario «se correrá

el riesgo de abocarse a un discurso cerrado en sí mismo de sólo interés para quienes lo cultiven; o sea para los científicos objetivos de la educación» (Altarejos, 2010, 20). Es preciso, aceptando la difusa línea entre objetividad y subjetividad e incluso abandonando la pretensión explicativa de la ciencia, incidir en el esfuerzo de distinguir entre ficción y realidad, la inevitable necesidad de la hermenéutica de distinguir los hechos de la ilusión (Mallon, 1999).

A la hora de aplicar el método hermenéutico, tenemos que tener en cuenta la existencia de una categoría referente a la calidad interpretativa del significado. Dicha categoría se basará en la capacidad de sintonizar y sincronizar los factores de los que se hizo mención antes.

Todas estas consideraciones previas nos permiten plantear la posición metodológica de la hermenéutica. A la hora de leer un texto es importante utilizar el mismo marco de referencia interpretativo que los grupos utilizaron para producirlo. Hacer un esfuerzo para acercarse a ese marco. De esta manera, no incurrimos en el error de encasillarnos en la forma de pensar de un grupo determinado a la hora de abordar unos temas concretos.

En los grupos y movimientos sociales se ha observado que la pragmática es la esfera más importante a la hora de producir un significado por delante incluso de la semiótica y la semántica. Estas dos últimas se forman en el momento en el que la práctica de los grupos muestra quiénes son los autores o protagonistas, las finalidades, las intenciones, las agendas, los sentidos. Solo en ese momento se pueden afinar los significados con más claridad dentro de los textos, conversaciones y nuevas prácticas. Poner en práctica la hermenéutica, requiere, por encima de todo, leer los grupos en sus prácticas y acciones, en una etnografía actual y normal antes de que escriban sus textos y manifiestos.

Otro elemento importante que hay que tener en cuenta a la hora de hablar de la aplicación del método hermenéutico es la división del método. Existen al menos tres clases y dos tipos. En lo que se refiere a las clases, podemos hablar de una hermenéutica de reconocimiento (como la filosofía y la historiografía) cuya finalidad es la comprensión. La segunda es una hermenéutica transitiva (reproductiva, representativa, «traductiva») como la teatral o la musical cuya finalidad es hacernos comprender. La tercera es una hermenéutica normativa o dogmática como la legal o la teológica, cuya finalidad es la regulación de las instituciones. Por lo tanto, podemos hablar de una teoría de la interpretación (hermenéutica *docens*) y de una teoría de la práctica de la interpretación (hermenéutica *utens*), es decir, el aspecto práctico y teórico de la hermenéutica (Beuchot, 1997). En este sentido, podemos observar el método hermenéutico no solo

como una aplicación teórica, sino también práctica. Esta aplicación también proporciona una unidad interna entre el conocimiento y la modificación. No es solo una cuestión de encontrar significados y significantes, sino también saber el efecto que tienen y movilizarlo para transformar las prácticas. En esta última característica, el método hermenéutico tiene un punto en común con otros métodos de las ciencias sociales como el Investigación acción participación y la observación del participante, que se ha establecido tradicionalmente dentro del paradigma histórico de la hermenéutica. Por lo tanto, la hermenéutica es fundamentalmente teórica y de esa parte teórica deriva otra práctica, por lo que Beuchot (1997) habla de la hermenéutica como una ciencia y un arte a la vez. Sin embargo, en este punto nos desviamos un poco de Beuchot, o mejor dicho, nos inclinamos más por los conceptos de Charles Taylor (1986), al menos en lo referente a pensar que la hermenéutica es fundamentalmente práctica y de esa parte práctica deriva otra teórica. Esta afirmación se demuestra en la práctica social, que es la que valida la comprensión que se produce en la interpretación hermenéutica. 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).

Beuchot también propone que podríamos clasificar la hermenéutica en dos clases: la sincrónica y la diacrónica dependiendo de si en la búsqueda predomina la sistematización o la historicidad del texto. Así mismo podemos utilizar la hermenéutica sintagmática y la hermenéutica paradigmática, para ser congruente con los requisitos de linealidad horizontal y la continuidad o linealidad vertical de asociaciones, es decir una lectura profunda o superficial (Beuchot, 1997). En la práctica, la hermenéutica debería ser capaz de encontrar un equilibrio. Una ciencia mezclada porque el conocimiento implica participación, lo que se dijo antes se puede explicar por los intereses del investigador, la coyuntura académica o las necesidades sociales que ellos saquen a relucir en las investigaciones. Del mismo modo, la interpretación debe lograr un equilibrio entre el significado y el significante que infieren el autor y el lector, ya que se puede poner en énfasis en un extremo o en otro. Si lo ponemos en el significado y significante del lector, tendremos una lectura subjetiva, mientras que si lo ponemos en los del autor, será una lectura objetiva. Es necesario tener clara la posición de las dos posturas y de la relación que hay entre ellas. Tenemos que reconocer el significado que el autor quiere dar al texto y la interpretación que hace su lector, ya que sobrepasa la intención del autor y transforma el texto de alguna manera. Gadamer (1994) propone los conceptos de pertenencia y distancia mientras que Ricoeur (1982) sugiere los de cercanía y distancia para distinguir las intencionalidades del autor y el lector a los que se alude en el texto.

Entonces, el texto actualizado (el nuevo enlace en el nuevo círculo o el nuevo anillo en la espiral hermenéutica) es el resumen del significado y significante original del autor a lo que hay que añadir el del lector, que tiene la finalidad de comprender y/o transformar, produciendo una relación dialéctica continua entre ambas intenciones a lo largo del texto.

4. El consenso de los científicos sociales

Así, siguiendo a Beuchot, llevamos a cabo un método hipotético-deductivo o «abductivo». Las hipótesis interpretativas se elaboran antes que el texto para intentar rescatar la intención del autor, ya que después se aprecian las consecuencias de la interpretación de una manera más precisa a través de la conversación con otros intérpretes (Beuchot, 1997). Es necesario establecer una cadena de decisión de «deductivo e inductivo hasta llegar a la expresión mínima o básica, respectivamente, llevarla así a la práctica» (Gil, 2011, 36).

En lo que se refiere a este último punto, podemos inferir que las consecuencias de la interpretación no sólo se ven en la conversación, sino también en las mismas prácticas que generan. La verificación o validez de una inferencia o conclusión que se saca mediante el método hermenéutico en una investigación no se obtiene sólo mediante la conversación o consenso con otros investigadores o intérpretes, sino sobre todo en el impacto que tienen las consecuencias y los nuevos significados sobre las prácticas sociales para explicarlas y modificarlas. En cualquier caso, es importante hablar de la tradición y el consenso, no sólo de prácticas, como veremos más adelante. En este sentido, 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.

Es posible hablar de un lector empírico y uno ideal. El primero lee o interpreta con errores en la comprensión, mezclando gran parte de sus intenciones con las del autor. El segundo sería un lector que capta perfectamente o al menos se aproxima bastante a la intención del autor. En ambos casos, las dinámicas históricas de configuración se mueven de una manera compleja desde la subjetividad e intención de dicho lector. La existencia de un intérprete objetivo o universal es imposible por las características del método hermenéutico. Sin embargo, sí es posible llegar a un nivel de comprensión que se aproxime al significado, al significante, y al sentido y significado originales del texto. También es posible declarar una posición con respecto al intérprete, no sólo de una manera académica e intelectual, sino también política.

Además de conocer las características del autor y del lector, es importante saber también las características del texto: contenido, significado y referente. El contenido es la realización de la intención o finalidad, connotativa o denotativa, y se materializa a lo largo del documento, discurso o práctica. El contenido del texto también tiene un significado que es susceptible de ser comprendido o incluido y que no tiene porqué solaparse en la matriz de la lógica. Algo puede ser ilógico pero tener sentido. El texto también tiene un referente tan pronto como se dirige a un mundo real o ficticio. Dicho mundo se encuentra dentro del mismo texto. En este sentido, el conocimiento también puede nutrirse de la estética, de una mirada plural que se «haga eco de lo múltiple en el sujeto, en las culturas, en las ciencias» (González Franco y Gramigna, 2009, 84).

Es importante comprender que la intencionalidad del método hermenéutico puede ser de varias clases. Podemos hablar de una intencionalidad explícita que tanto el autor como el lector pueden ver. Una intencionalidad tácita y consciente que es la que el autor entiende pero al lector le resulta dificultoso percibirla. La intencionalidad explícita e inconsciente es la que se le escapa al autor pero el lector la encuentra gracias a la sutileza o a recursos mentales. La intencionalidad tácita e inconsciente se esconde tanto al autor como al lector y permanece escondida a no ser que un tercer lector la comprenda o que un recurso brillante la mantenga a flote. En ese caso, aceptamos que la intencionalidad del texto puede ser consciente o inconsciente y, al mismo tiempo, explícita o tácita.

A este nivel, es posible indicar algunos de los pasos del proceso interpretativo o el esfuerzo por parte del método hermenéutico, que nos lleva a interpretar un texto y aclarar su significado. Dicha interpretación y aclaración se puede ver dentro de nuestro contexto y tiempo dando lugar a una práctica, un texto nuevo o un discurso que al mismo tiempo nos permite realizar una nueva intención. Según Beuchot (1997), a la hora de enfrentarnos a un texto, el primer paso del método hermenéutico es hacernos una pregunta que nos ayuda a comprender el texto: ¿qué significa este texto? ¿Qué nos intenta decir? ¿A quién está dirigido? ¿Qué me dice? ¿Qué dice ahora? La pregunta es una opinión futura, una tarea que debe resolver el juicio. Se convierte en una opinión real cuando resuelve una duda a través de un proceso que permite pasar de la hipótesis a la tesis. Se llega a la tesis verificando la hipótesis. Por lo tanto, se trata de realizar un razonamiento hipotético deductivo y de hacer un boceto del argumento. De esta manera, obtenemos una pregunta interpretativa que surge de una respuesta interpretativa y que no es más que una opinión interpretativa en el estado de hipótesis o tesis, que tendrá que ser verificada por medio de un razonamiento interpretativo o una práctica social. La interpretación se produce con una pretensión de validez normativa, intersubjetiva, «dependiente de las prácticas colectivas de argumentación y persuasión de los agentes sociales (hermeneutas), que son los que

verdaderamente desarrollan, formulan toda norma antes de que esta pueda ser efectiva» (Quintana, 2008, 286).

La experiencia humana es compartida, construida socialmente, validada entre todos. Así, García Carrasco (2006) sostiene que es el sujeto humano, miembro de una comunidad cultural, el que construye el significado, su experiencia realiza el significado, situada en la cultura e incorporando elementos acumulados por la comunidad. La validación de narraciones y representaciones conlleva un riesgo, pero también cuenta con una «ventaja evolutiva», el «poder contrastar sus convicciones, dialogando, compartiendo y dilucidando socialmente su experiencia» (García Carrasco, 2006, 13). Es preciso abrirse, escuchar a los demás, compartir el conocimiento, discutirlo, conocer lo que han aportado otros, haciendo un movimiento evolutivo personal y abandonando las concepciones egocéntricas de nuestra interpretación aislada: compartir, en suma (De la Herrán, 2011).

5. La práctica educativa

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 encuentra «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, que la educación es un acontecimiento concreto, una realidad manifiestamente práctica.

No se trata solo 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. En esta última característica, el método hermenéutico tiene un punto de encuentro con otros métodos de las ciencias sociales como ya se ha comentado, los cuales tradicionalmente se han afincado dentro del paradigma crítico social en términos de la producción de conocimiento más que dentro del mismo paradigma histórico hermenéutico. Entonces, la hermenéutica es primordialmente teórica, pero derivativamente práctica, porque el que pueda ser práctica se deriva de su mismo ser teórico (Beuchot, 1997). 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 interpretación hermenéutica, ya sea en el campo de las ciencias sociales, las humanidades o la filosofía. 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 sociales², 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 hermenéutica pedagógica se centrará en la interpretación de la interacción educativa, en la acción y la práctica (Beuchot, 2007a). Entonces, la hermenéutica pedagógica se orienta a la interpretación y comprensión del mundo y de la educación, de la dimensión práctica de ésta. Comprender el mundo es la clave para que la educación pueda cambiar a mejor, una meta en consonancia con la construcción de teorías, prácticas y políticas educativas mejores (Arnové, 2009). Es la relación dialógica entre la teoría y la práctica educativas, los textos y los contextos, el individuo y la sociedad, el mundo en el que se desarrolla, porque comprender y reflexionar sobre la realidad y la práctica educativa implica transformarlas, «lo que supone que la hermenéutica no se queda en el campo de la pura abstracción o la pura comprensión, sino que de alguna manera incide en el curso de la acción» (Mendoza, 2008, 127). La hermenéutica incide sobre la pedagogía desde la teoría por y para la práctica, de forma que podemos entender la hermenéutica como una teoría de la praxis, o dicho con otras palabras, una reflexión cuyo punto relevante es la dimensión científico-técnica de la educación (Vilanou, 2001). La práctica en el conocimiento de la educación se revela como un problema de planteamiento teórico (Salas, Rapalo y Gil, 2011), o como dice Colom y Rodríguez (1996, 49) «la teoría y la práctica educativa generan entre sí procesos de interacciones mutuas de tal manera que los presupuestos teóricos pueden condicionar el posicionamiento práctico». La educación puede y debe ser

² Charles Taylor (1986) indica que mientras la teoría de las ciencias naturales también transforma la práctica, dicha práctica no tiene que ver con la teoría, pero 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.

pensada, pero también «padecida», como una «inevitable represión hermenéutica» que debe «adentrarse en los entresijos de lo real» (Esteban, 2011, 15).

6. La hermenéutica deconstructiva

La deconstrucción, en el sentido que Derrida (1997) expone, es todo y nada al mismo tiempo, no es una teoría general o un método, sino que es precisamente la herramienta que nos ayuda a comprender y ver lo realmente necesario. Por lo tanto, se emplea la deconstrucción como un camino hermenéutico, como un proceso por el que el concepto trasciende a sí mismo y se revela (Cruz, 2012).

Personalmente, creemos que la hermenéutica es deconstructiva por su propuesta de destruir los límites para construirlos otra vez. En este sentido, el método hermenéutico adquiere una dinámica epistemológica que permite comprender el texto utilizando una o varias disciplinas de las ciencias humanas y sociales (disciplinario) y enlazarla con la que se pueda alcanzar combinando varias disciplinas (interdisciplinario).

Aún más interesante es la dinámica transdisciplinar, que colabora con la dinámica deconstrucción-construcción del método hermenéutico para comprender la relación entre las ciencias sociales y humanas, y otros modos y dimensiones del ser y la cultura. Un ejemplo de esta dinámica es el conocimiento de algunos grupos sobre cultura local, historia, literatura, arte y filosofía (también denominado modo II de conocimiento). La comprensión que se puede alcanzar mediante la hermenéutica deconstructiva sobrepasa el límite de la lógica para alcanzar una comprensión diferente y a fondo. En este sentido, va más allá de la racionalidad crítica, la razón instrumental, la razón liberal o la búsqueda de iluminación y la autonomía a través del método científico, tanto en las ciencias sociales como naturales. La hermenéutica penetra en diferentes dimensiones fundamentales del ser humano a la hora de involucrar el estudio del significado y los propósitos del ser humano, que se encuentran entrelazados en sus prácticas sociales.

A veces no se alcanza la lógica racional cuando nos enfrentamos a textos producidos en matrices culturales y sociales diferentes. Por ejemplo, un sueño, una premonición, pueden ser significantes fundamentales en la comprensión de un texto que proporciona significado a la práctica social, a una decisión individual o de grupo o a una posición política. Sin embargo, disminuimos la lógica racional que nos permite comprender estos tipos de significados y significantes. También hace que no nos encasillemos en la matriz cultural centrada en Europa ni en la categoría de fenómenos empíricos que se intentan aclarar

utilizando la razón. En el mejor de los casos, este tipo de práctica social se incluye dentro de la categoría de mito o creencia, que algunas veces adquiere un matiz peyorativo. Por lo tanto, no se toma en serio lo que podría ser una verdad transcendental para comprender las prácticas sociales y la cultura de un grupo social. La deconstrucción permite que entendamos los textos de estos grupos que han construido su propio universo y sus propias relaciones sociales basadas en otros fundamentos ontológicos de acción, en otros pensamientos filosóficos y en otros elementos epistemológicos. Por esta razón, el método utilizado en el campo de las humanidades facilita la investigación y comprensión de los textos que versan sobre la educación. De alguna manera, esta afirmación es una crítica a los métodos ortodoxos de las ciencias sociales por su matriz centrada en lo étnico a la hora de realizar la investigación. La hermenéutica deconstructiva nos permite ponernos en el lugar del otro para comprender lo que propone. En este sentido, los humanistas tienen la ventaja de estar más acostumbrados, por los estudios del ser y del arte, a ponerse en el lugar del otro con mayor facilidad. Esto no significa que el investigador tenga que negar su propia identidad étnica, social o epistemológica, ya que esto sería imposible e indeseable. La consecuencia de todo lo que se ha descrito en los párrafos anteriores es que la hermenéutica se encuentre en el movimiento postmoderno del revisionismo. Es también necesario establecer algunas diferencias con otros estudios como los postcoloniales, los culturales y los alternativos, entre otros.

La presentación de los denominados contenidos científicos válidos, representa un ideal de sociedad homogénea, muy diferente de la disparidad cultural y social actual, donde la razón se impone mediante la universalización. En este sentido, la hermenéutica y la interpretación adquieren un papel destacado, donde la subjetividad humana, perdida en los mecanismos de la objetividad científica (Vattimo, 1996) se erige como alternativa a la rigidez de la razón. La postmodernidad, desde el contexto de respeto y pluralidad, ofrece la oportunidad de enriquecer los puntos de vista, las creencias e ideas, la interpretación y la revisión de los significados de los textos, de los autores y de los actores. Ofrece, en suma, la riqueza de la interpretación en contraposición de las grandes interpretaciones de la realidad, de los metarrelatos, y provoca el nacimiento de múltiples verdades y significados (Ruiz, 2010). La hermenéutica pedagógica se ve, entonces, como una oportunidad de pensamiento, de reflexión, de cambio, para aquellos que sepan ver su aplicación en el mundo tangible de la práctica educativa. 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. Como bien señala Xavier Laudo, existe una mayor primacía de la interpretación y de lo contextual, que convierte a la ciencia en una «narrativa más, débil como cualquier otro relato o cuento» (Laudo, 2011, 60).

La hermenéutica deconstructiva es una tradición de investigación y estudio enmarcada en el movimiento postmoderno del revisionismo y producción de conocimiento que demandan las prácticas sociales y educativas. También hay que tener en cuenta los factores humanos, entre los que hay que incluir al investigador así como el texto que se interpreta. En esta variante metodológica, la interpretación del significado del texto nos lleva a un determinado tipo de conocimiento o comprensión que asimila la explicación y comprensión que solo puede validarse o verificarse a través de la experiencia (Van Young, 1999). En este sentido, la interpretación de un texto implica un cierto nivel de subjetividad, intersubjetividad, metalenguaje, capacidad de representación y el elemento humano como una parte intrínseca de la comprensión, como elemento mutable y variable:

todo mundo siempre es un «mundo interpretado», y que todo conocimiento es un conocimiento «en perspectiva». En una palabra: si bien no me atrevo a escribir que todo en el ser humano es espacio y tiempo, historia y cultura, sí que es verdad que siempre somos en o desde un tiempo y en o desde un espacio, en o desde una historia, en o desde una cultura, y esta condición espacio-temporal nos impide el acceso a verdades absolutas, esto es, libres o independientes de toda situación y relación, de todo tiempo y espacio, de todo lenguaje, de toda perspectiva (Mélich, 2008b, 111).

En este proceso no debemos renunciar a la aspiración humana de comprender nuestro universo de una manera profunda. Según Mallon (1999), este enfoque metodológico es diferente de otros enfoques de tipo ortodoxo o positivista no porque carezca de pruebas empíricas, sino por el avance en el diseño y en el uso de nuevas herramientas analíticas para buscar pruebas y en la manera en la que se expresa el investigador. De igual modo, está claro que hay una intención política en el modo en el que el investigador realiza la búsqueda y anota los resultados, el conocimiento y la transformación social. Son parte esencial de la manera en la que el investigador expresa algunos conceptos tan importantes como la hegemonía, el género, el poder, la subjetividad y la representación, entre otras. Dicha manera de expresarse muestra de una manera compleja las transformaciones sociales del momento que nos toca vivir teniendo en cuenta, asimismo los acontecimientos del pasado. La responsabilidad de este método recae en el modo en el que se evalúa y valida la utilidad de las diferentes interpretaciones así como la posibilidad de que dichas interpretaciones se vean influenciadas por un hecho o un texto.

La hermenéutica pedagógica nos obliga a replantearnos ampliar tanto aquellos métodos y jerarquías con las que se compara como las explicaciones e interpretaciones de las ciencias sociales convencionales y del hecho educativo. Dichas explicaciones e interpretaciones se verifican y generalizan sin caer en la anarquía epistemológica tal y como han afirmado ciertos intelectuales relativistas. La hermenéutica no es ni un rechazo de nuestra

herencia histórica relacionada con las ciencias y el conocimiento ni una infravaloración de nuestros avances culturales e intelectuales.

Es preciso que la hermenéutica acepte la línea difusa entre la objetividad y la subjetividad (Mallon, 1999), y en este sentido, la hermenéutica pedagógica trata de aportar claridad y rigor a la explicación de la práctica educativa, pero también debe abandonar la arrogancia explicativa y ahondar en los esfuerzos por aclarar y delimitar el hecho educativo.

No puede haber interpretación pedagógica sin la justificación práctica del pensamiento pedagógico. Es precisa la construcción de un marco teórico conceptual y metodológico que nos ayude, mediante el análisis, a comprender, debatir y profundizar en el problema educativo. Algunos de los temas y conceptos centrales de la sociología, la antropología, las ciencias políticas, la pedagogía y la psicología social establecen el marco interdisciplinario e interpretativo.

7. Últimas reflexiones

Al considerar estos tres caminos de validación en su generalidad que hemos venido exponiendo, podemos, entonces inferir que en la aplicación pedagógica del método hermenéutico es necesario distinguir al menos entre la práctica educativa misma y el lugar que dicha práctica tiene en el discurso que armamos sobre la educación. Mientras la primera se encuentra sujeta a una existencia por decir pragmática y real –para no decir objetiva–, la segunda está cruzada por el sin número de factores subjetivos que hemos aludido en los párrafos anteriores. Es importante hacer esta distinción para mejorar la calidad de nuestros argumentos cuando producimos explicación o comprensión dentro de una teoría educativa y cualificar la comunicación académica intelectual de nuestras comunidades científicas. Es inadmisibles que en nuestra cotidianidad como académicos y científicos sociales 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.

En los últimos años, es especialmente frustrante el encuentro profesional con 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 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 la 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), y da lugar a la singularidad, el azar, el detalle:

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 sirve 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).

Un concepto, un significado, un término, una palabra o una política no son mejores o peores porque detrás de ellos esté un grupo con poder intelectual o social para oscurecer otras ex-

presiones. Un concepto, una expresión o una política tienen validez epistemológica porque recogen y expresan una práctica social y educativa concreta, y tienen validez académica porque respetan una tradición y una comunidad intelectual que han abordado el tema con anterioridad y producido un marco de términos y expresiones comunes, comunicables.

Las teorías educativas pueden ser validadas mediante la evaluación en la práctica. Así, si una teoría puede transformar la práctica educativa, puede ser evaluada en la calidad de aquella práctica de la cual informa. Lo que hace a una teoría correcta es que ella muestra la práctica de una manera más clara, que su adopción como teoría hace posible una práctica más efectiva (Taylor, 1986), y siempre dentro de una tradición, pues es preciso incidir en la idea de que «dedicarse a la práctica educativa consiste en pensar y actuar de acuerdo con los conceptos, conocimientos y destrezas de una determinada tradición» (Carr, 2002, 71).

Por todo lo anterior podríamos concluir, transitoriamente, que es posible romper el círculo hermenéutico a partir del establecimiento de puntos comunes y acordados para validar una interpretación dentro de una teoría social y educativa. Un acuerdo social de una comunidad científica, para aproximarse a un fenómeno educativo, interpretarlo bajo un marco común de indicadores y establecer parámetros comunes de validación, no es más que otra forma de establecer objetividad en el estudio de un hecho pedagógico.

A nuestro modo de ver, esto –la objetividad– es una de las más grandes y creativas muestras de nuestro propósito común como humanidad y de la capacidad como seres humanos de comunicarnos de llegar a acuerdos de interpretación. No debemos olvidar que la investigación, la ciencia, «es el gran esfuerzo de la Humanidad por comprenderse a sí misma» (Pérez, 2011, 30). Del encuentro entre la intrasubjetividad (el mundo interior) y la extrasubjetividad (el mundo exterior) emerge la intersubjetividad, «impredecible en su conformación o estructuración, pero que puede ser leída en convivialidad con el otro» (Peña y Calzadilla, 2006, 197). Por esta intersubjetividad, se legitima el conocimiento, la interpretación. Es la objetividad humana, la superación de la subjetividad desde la propia subjetividad (Arce, 2005). Así, es posible romper el círculo hermenéutico a través de un mínimo nivel de objetividad dentro de la interpretación hermenéutica, construido sobre un acuerdo que permita crear un discurso sobre la práctica educativa que se valide constantemente en ella misma. Pero no se trata de un objetivismo ingenuo o cerrado, sino de un objetivismo abierto, o como dice Beuchot (2007b), una objetividad analógica, en contrapunto a lo unívoco y lo equívoco.

La hermenéutica pedagógica trata de superar la dicotomía entre la teoría y la práctica revisando y comprendiendo la praxis a través del círculo hermenéutico (Vilanou, 2001). De

hecho, la hermenéutica incide en el aprendizaje humano en la perspectiva teórico-práctica (Vilanou, 2004). Ya está bien de teóricos que no practican y de prácticos que no teorizan, y entender que la educación debe pensarse y hacerse (Colom, 2002), buscar el equilibrio y la equidad entre la interpretación de los hechos y los hechos mismos.

La hermenéutica pedagógica se encuentra y justifica a sí misma donde la práctica educativa se desarrolla, es decir, en la interpretación de la propia praxis para comprender el saber pedagógico. El sentido hermenéutico de la pedagogía relaciona la investigación teórica y el desarrollo reflexivo con el proceso situacional de la práctica. Implica una relectura, un rehacer, una reconstrucción de la praxis educativa.

Referencias bibliográficas

- Altarejos Masota, F. (2010). *Subjetividad y Educación*. Pamplona: Eunsa.
- Arce Cordero, E. (2005). Subjetividad, objetividad y organización escolar. *Revista de Educación*, 336, 203-217.
- Arnove, R. (2009). World-systems analysis and comparative education in the age of globalization. En Cowen, R. y Kazamias, A. (Eds.), *International Handbook of Comparative Education*. (pp. 101-120) .New York: Springer.
- Ballester Brage, L. y Colom Cañellas, A. (2006). Lógica difusa: una nueva epistemología para las Ciencias de la Educación. *Revista de Educación*, 340, 995-1008.
- Bernal Guerrero, A. (2011). Postmodernización y educación. Notas para el debate de una narrativa pedagógica centrada en la identidad. *Educación XX1*, 14.2, 285-302.
- Beuchot, M. (1997). *Tratado de hermenéutica analógica*. México: UNAM
- Beuchot, M. (2007a). Exposición sucinta de la Hermenéutica Analógica. *Solar*, 3, año 3, 67-77.
- Beuchot, M. (2007b). *Hermenéutica analógica y educación*. México: Universidad Iberoamericana.
- Beuchot, M. (2010). *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Clemente Vinuesa, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, 25-46.
- Colom Cañellas, A. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Colom Cañellas, A. y Rodríguez Cruz, M^a P. (1996). Teoría de la Educación y Ciencias de la Educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 8, 43-54.
- Colom, A. y Mèlich, J.C. (2003). Narratividad y educación. En VV.AA. *Otros lenguajes en educación*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.

- Colom Cañellas, A. y Rincón Verdera, J. C. (2004). Epistemología neoidealista y fracaso fundacional del saber educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 16, 19-47.
- Cruz Villalobos, L. (2012). Posibles deconstrucciones del trauma. Una aproximación posmoderna. *Revista Sociedad y Equidad*, nº 3, 172-194. Recuperado de <http://www.byzzantion.uchile.cl/index.php/RSE/article/viewArticle/18216/19340>
- 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. *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. *Educación XX1*, 14.1, 245-264.
- Derrida, J. (1997). *El tiempo de una tesis: Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona: Proyecto A Ediciones.
- Esteban Ortega, J. (2011). *La condena hermenéutica. Ensayo sobre filosofía de la ambivalencia educativa*. Barcelona: Editorial UOC.
- Gadamer, H. G. (1994). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme
- Gadamer, H. G. (1995). *El giro hermenéutico*. Madrid: Gráficas Rógar.
- García Carrasco, J. (2006). Poderes de la mente humana: la potencia paradigmática y la potencia narrativa. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 9-34.
- García Carrasco, J. (2009). Educación, cerebro y emoción. *Aula*, 15, 91-115.
- 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. *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. *Educación XX1*, 14.2, 263-284.
- García Ruiz, M.J. (2012). La universidad postmoderna y la nueva creación del conocimiento. *Educación XX1*, 15.1, 179-193.
- Gervilla Castillo, E. (1993). *Postmodernidad y Educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Gil Cantero, F. (2011). Educación con teoría. Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23 (1), 19-43.
- González Franco, J. C. y Gramigna, A. (2009). Narraciones y metáforas en la construcción del pensamiento científico y la epistemología educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21 (2), 79-94.
- González Pérez, V. (2010). Hacia una reconstrucción de la razón pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (2), 19-42.
- Gutiérrez, C. (Ed). (2004). *No hay hechos, solo interpretaciones*. Santafé de Bogotá: Corcas Editores Ltda.
- Kristal, E. (2002). *Invisible Work. Borges and Translation*. Nashville: Vanderbilt University Press.

- Laudo Castillo, X. (2011). La hipótesis de la pedagogía postmoderna. Educación, verdad y relativismo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23 (2), 45-68.
- Macedo, D. (2000). Una pedagogía antimétodo. Una perspectiva freiriana. *Educación XX1*, 3, 53-61.
- Mallon, F. (1999). Time on the Wheel: Cycles of Revisionism and the New Cultural History. *Hispanic American Historical Review*, 79, 2, 331-353.
- Mateos Blanco, T. y Núñez Cubero, L. (2011). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23 (2), 111-128.
- Mèlich, J. C. (2008a). Filosofía y educación en la postmodernidad. En Hoyos, G. (ed.) *Filosofía de la educación*. (pp. 35-53). Madrid: Trotta.
- Mèlich, J. C. (2008b). Antropología narrativa y educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 101-124.
- Mendoza, C. C. (2008). La hermenéutica: posibilidad en la búsqueda del sentido de la praxis pedagógica. *Sapiens*, 9 (2), 119-128.
- Moral Jiménez, M^a V. (2009). Escuela y postmodernidad: análisis posestructuralista desde la Psicología Social de la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 203-222.
- Moreu, A. y Prats, E. (Coords.) (2010). *La educación revisionada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Peña, J. y Calzadilla, R. (2006). Lo cualitativo del discurso pedagógico en la dialéctica-hermenéutica. *Sapiens*, 7 (1), 181-202.
- Pérez Serrano, G. (2011). El conocimiento científico y sus carcomas. *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*. (pp. 427-438). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Quintana Paz, M.A. (2008). Observaciones críticas sobre cierta noción dizque hermenéutica de lo que es traducir. *Δαίμων (Daímon)*. *Revista de Filosofía* (Facultad de Filosofía, Universidad de Murcia), vol. supl. 2, 283-294.
- Ricoeur, P. (1965). *De l'interprétation*. París : Editions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1982). Metaphor and the Central Problem of Hermeneutics. En Thompson J. B. (ed). *P. Ricoeur. Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge-París: Cambridge University Press-Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Riera i Romaní, J. y Civís i Zaragoza, M. (2008). La pedagogía profesional del siglo XXI. *Educación XX1*, 11, 133-154.
- Rincón Verdera, J. C. (2006). Complejidad educativa, epistemología y planteamientos tecnológicos. *Revista de Educación*, 340, 1119-1144.
- Ruiz Román, C. (2010). La Educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 21 (1), 173-188.
- Salas Madriz, F.; Rapalo, R.; Gil Cantero, F. (2011). Fundamentos y desarrollo del pensamiento en educación. En Muñoz Rodríguez, J. M. (Coord.) *Temas relevantes en Teoría de la Educación*. (pp. 15-43). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Taylor, C. (1986). *Philosophy and the Human Sciences. Philosophical Papers 2*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Touriñán López, J. M. y Sáez Alonso, R. (2012). *Teoría de la Educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. La Coruña: Netbiblio.
- Van Young, E. (1999). The «New Cultural History» Comes to Old Mexico. *Hispanic American Historical Review*, 79, 211-248.
- Vattimo, G. (1996). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura post-moderna*. Barcelona: Gedisa.
- Vilanou Torrano, C. (2001). De la Paideia a la Bildung: hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37414210.pdf>
- Vilanou Torrano, C. (2002). Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer. *Revista de Educación*, 328, 205-223.
- Vilanou Torrano, C. (2004). Tres claves para una paideia hermenéutica (Dilthey, Heidegger y Gadamer). En Casanova, H. y Lozano, C. (Eds.), *Educación, universidad y sociedad: El vínculo crítico*. (pp. 43-72). Barcelona: Universidad de Barcelona.