

*Primera Ponencia:*



**Antoni J. Colom Cañellas**  
*Universitat de les Illes Balears*

**Joan-Carles. Melich Sangrà**  
*Universitat Autònoma de Barcelona*

**J U N I O, 2003**

## **ÍNDICE**

---

<b>PRIMERA PARTE: FILOSOFÍAS NARRATIVAS</b> -----	<b>4</b>
<b>1.- LA NARRATIVIDAD EN LA FILOSOFÍA (POST)MODERNA</b> -----	<b>4</b>
1.1.- El fin de la metafísica: Friedrich Nietzsche-----	5
1.2.- Los caminos de Heidegger-----	9
1.3.- Hermenéutica y finitud en Hans-Georg Gadamer-----	14
1.4.- Una estética de la existencia: Michel Foucault-----	19
1.5.- La hermenéutica narrativa de Paul Ricoeur-----	26
<b>2.- IDEAS PARA UNA EDUCACIÓN NARRATIVA</b> -----	<b>31</b>
<b>SEGUNDA PARTE: LA CRÍTICA A LA NARRATIVIDAD</b> -----	<b>35</b>
<b>3.- DE LA TEXTUALIDAD A LA DISEMINACIÓN DECONSTRUCTIVA</b> -----	<b>36</b>
<b>4.- CONSECUENCIAS EDUCATIVAS: LA RAZÓN HIPERTEXTUAL</b> -----	<b>40</b>
<b>TERCERA PARTE: LA NARRACIÓN DE LA CIENCIA Y LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LA EDUCACIÓN</b> -----	<b>41</b>
<b>5.- LA NATURALEZA Y LA NARRATIVA DE LA SIMPLICIDAD ANALÍTICA</b> -----	<b>41</b>
<b>6.- LA NARRATIVIDAD DE LOS ESTADOS INTERMEDIOS</b> -----	<b>43</b>
6.1.- Entropía-----	43
6.2.- Homeostasis-----	44
6.3.- Teoría de los sistemas generales-----	45
6.4.- La cibernética-----	46
6.5.- La cibernética de segundo orden, o la teoría de la complejidad-----	47
<b>7.- LA TEORÍA DEL CAOS, O LA NUEVA NARRATIVIDAD DE LA CIENCIA</b> -----	<b>50</b>
<b>8.- EL CAMBIO EN LA NARRATIVIDAD DE LA CIENCIA. UNA VISIÓN GLOBAL DESDE LA EDUCACIÓN</b> -----	<b>52</b>
<b>.9.- DE LA NARRACIÓN EDUCATIVA A LA EDUCACIÓN NARRADA</b> -----	<b>58</b>
a) La razón tecnológica-----	59
b) La razón compleja-----	60
<b>A MODO DE CONCLUSIÓN</b> -----	<b>62</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> -----	<b>62</b>

**Como se ve, hemos dividido nuestra ponencia en tres partes a fin de dar cuenta de la cuestión que en su día se nos encargó. En primer lugar hablaremos de las filosofías narrativas, para pasar luego a la crítica a la narratividad. En tercer lugar, y en un orden distinto, plantearemos la narratividad educativa desde la ciencia. Por último, intentaremos alguna conclusión de carácter generalista.**

**El motivo de tal estructuración es la creencia de los autores de que la teoría educativa se ha alimentado, fundamentalmente a lo largo del siglo XX y hasta nuestros días, de dos fuentes muy diferenciadas para así poder construir y basar su discurso. De una parte ha estado abierta a la filosofía, que ya en la época estudiada deja de ser ontológica para convertirse en filosofía narrada, y de otra ha buscado asentamiento en la ciencia, que asimismo, si bien en otro contexto, oferta también posibilidad narrativa. Entre ambas narraciones nos ha parecido pertinente dedicar un apartado a la crítica que a la narratividad se realizara hace ya años desde corrientes que se vinieron en llamar postestructuralistas.**

## **PRIMERA PARTE: FILOSOFÍAS NARRATIVAS**

---

**Aprende a gozar en cada cosa no lo que esa cosa sea, sino las ideas y sueños que provoca.**

(Fernando Pessoa, *Libro del desasosiego*)

### **1.- LA NARRATIVIDAD EN LA FILOSOFÍA (POST)MODERNA**

La pregunta inicial parece obvia: *¿qué es una filosofía narrativa? ¿En qué puede diferenciarse una filosofía narrativa de otra que no lo sea?* En general sostenemos que una filosofía narrativa es una filosofía radicalmente antimetafísica, es decir, que no cree que exista ningún punto arquimédico del conocimiento o de la moral que permita construir un sistema. Una filosofía narrativa es una filosofía heraclitiana, mientras que una filosofía metafísica es parmenídea y platónica. Para una filosofía narrativa sólo hay historia o historias, todo se hace y se deshace, se construye y se deconstruye en el tiempo y en el espacio. En una filosofía narrativa el mundo de la vida (*Lebenswelt*) resulta ineludible y, por lo tanto, es también ineludible la experiencia (*Erfahrung*), la experiencia vivida, singular, irrepetible, inverificable. Una experiencia que nada tiene que ver con los experimentos realizados en el laboratorio. Tan decisiva es la experiencia para la narración que podríamos decir que no hay narrativa sin experiencia. De ahí que una filosofía narrativa se oponga tanto a una filosofía cientista como a una filosofía metafísica. La primera convierte la experiencia en experimento, la segunda simplemente la niega.

Las filosofías narrativas surgen fundamentalmente en la (post)modernidad, en la época en la que han finalizado los "grandes relatos". La Edad Moderna nació cuando una única verdad divina se descompuso en cientos de verdades relativas que los hombres se repartieron. Ni substancia, ni Dios, ni causalidad, ni sujeto. Todo un conjunto de valores, creencias, afirmaciones, prejuicios, prescripciones se vino abajo. Ya no hay nada estable, ni nada definitivo. Irrumpe el universo de la inmanencia. Los seres humanos ya no encuentran reglas de formación (verdad, valor, ser) en un mundo metafísico o trascendente. En la (post)modernidad cada uno debe configurarse a sí mismo como sujeto, dotarse de una historia, cada uno tiene que inventar su propia vida.

Europa se queda sin un rumbo fijo, sin un horizonte que sirva de punto de referencia. Como escribió Gilles Deleuze, el mundo moderno es un mundo en el que el hombre no sobrevive a Dios, ni la identidad del sujeto sobrevive a la de la substancia. De este modo, si el siglo XIX era el siglo de *la muerte de Dios*, el siglo XX, en cambio, se caracteriza ha sido el tiempo de *la disolución de la subjetividad*. El yo queda, a partir de ahora, fragmentado. La muerte de Dios quebró los horizontes, los puntos de referencia, el mundo

de la trascendencia, el sentido... Vivimos en un incesante juego de interpretaciones. No existen *hechos*, sólo *interpretaciones* (Nietzsche). Es decir, la metafísica ha tocado a su fin.

### **1.1.- El fin de la metafísica: Friedrich Nietzsche**

**No existen fenómenos morales, sino sólo una interpretación moral de los fenómenos.**  
(Friedrich Nietzsche)

La crisis radical de la metafísica aparece en la filosofía contemporánea en la obra de Friedrich Nietzsche (1844-1990). *Si no hay verdades metafísicas entonces sólo quedan relatos, narraciones, interpretaciones.* El influjo de esta afirmación de Nietzsche en la filosofía y en la literatura posterior será enorme. El sujeto (epistemológico), a partir de ahora, no será algo dado de antemano, substancial, sino algo que se configura y se inventa, y se proyecta en la historia.

Nietzsche quiere demoler todo el edificio de la metafísica occidental que para él no es más que una máscara que oculta la ausencia de fundamento. "Cualquier unidad y cualquier identidad, para Nietzsche, es falsa: en su lugar él coloca la escisión, la diferencia y la fragmentariedad que dividen el saber y el hombre mismo en una salvaje multiplicidad, en una "anarquía de átomos" autónomos y discontinuos" (Magris, 1998, 304). La ontología, y sobre todo la moral, ha necesitado fabricar un "sujeto", un punto arquimédico del conocimiento y de la acción para obtener seguridad en el pensar, en el decir y en el hacer. Pero para Nietzsche todo esto no es más que una falacia. En un fragmento fundamental del año 1887 que resume fielmente su filosofía escribirá Nietzsche: "Contra el positivismo que permanece en el fenómeno "sólo hay hechos", yo diría no, justamente, no hay hechos sólo interpretaciones. Nosotros no podemos establecer ningún hecho en sí. Tal vez sea un contrasentido (*Unsinn*) querer algo así. Vosotros decís: <<todo es subjetivo>>, pero esto es la exposición (*Auslegung*). El sujeto no es nada dado sino algo añadido, inventado, puesto detrás. ¿Es finalmente necesario situar aún el intérprete detrás de la interpretación? Justamente esto es poesía, hipótesis. En tanto que la palabra conocimiento (*Erkenntnis*) tiene sentido, el mundo es cognoscible, pero es explicable de maneras muy diferentes porque no tiene ningún sentido detrás suyo sino muchos sentidos, *perspectivismo*."

No hay hechos, sólo interpretaciones, o, lo que es lo mismo: *Dios ha muerto*. Sólo quedan *relatos, narraciones*... Y el mismo *sujeto* ha desaparecido. Si la muerte de Dios significa acabar con la creencia en los valores últimos y supremos de la existencia, el sujeto ya no tiene ahora razón de ser. Quede claro que hablamos de "sujeto" en el sentido de "substancia". El sujeto psicológico, moral y trascendental (epistemológico) desaparece junto con la muerte de Dios. La crisis de la subjetividad es el resultado, por lo

tanto, de la afirmación *¡Dios ha muerto!* Con la muerte de Dios y la desaparición del sujeto, el mundo occidental queda definitivamente huérfano. Una vez se ha desenmascarado esta enorme falacia, la filosofía no tiene fuerza suficiente para hallar otra nueva fundamentación, un nuevo principio metafísico. "La no-ultimidad de la conciencia, a su vez, significa el fin de toda ultimidad, la imposibilidad, a partir de ahora, de ningún fundamento y, por lo tanto, un reajuste general en la noción de verdad y en la noción de ser (Vattimo, 1991, 126). Fin de la metafísica. Si no hay Dios es posible interpretar el mundo de maneras diferentes. No hay ni una *única* interpretación de la realidad, ni una *última* interpretación de la vida. "La muerte de Dios, como héroe y, asimismo, como autor, permite a Nietzsche negar que el mundo esté sujeto a una sola interpretación soberana, correspondiente al papel o a la intención de Dios" (Nehamas, 2002, 118).

Nietzsche, pues, inicia una tarea de deconstrucción de la moral, de la metafísica y de la religión. Todo lo que antaño cabía dentro del yo, ahora, con Nietzsche, se vuelve sospechoso. Los grandes temas de la metafísica occidental caen bajo su mirada crítica: el ser, la verdad, el *cogito*... En la filosofía de Nietzsche aparece claramente no sólo el ocaso de Dios, del Absoluto, de la Trascendencia, sino también el ocaso del rol hegemónico de la conciencia, en tanto que sujeto de conocimiento y sujeto moral. Junto a ese ocaso surge también la crisis del sujeto cristiano-burgués y del sujeto trascendental-epistemológico (Kant). Todos ellos son ficciones. De Nietzsche a Heidegger, la filosofía moderna se recubre de la impersonalidad. El sujeto, primer baluarte de la certeza en Descartes, depósito del imperativo categórico en Kant, es ahora desenmascarado por el eterno retorno, el superhombre y la voluntad de poder.

"De las tres transformaciones", es el primer discurso de *Zarathustra* en el que Nietzsche muestra la *deformación* de la subjetividad (Nietzsche, 1979, 49-51). Del "camello" al "león", y del "león" al "niño". El yo substancial, esclavo del conocimiento y de la moral, se rebela contra la ilusión de los trasmundos que han dominado la filosofía occidental. El sujeto ahora no se forma, sino que se deforma hasta diluirse en el "niño". El "niño" no es sujeto, no es yo. El "niño" es la imagen de la disolución del yo. El "niño" es la afirmación radical de la vida, del eterno retorno y de la voluntad de poder. Frente a la muerte de Dios, no aparece en Nietzsche un nuevo sujeto, un sujeto distinto, sino la negación de toda subjetividad substancial o metafísica y la afirmación de la "tierra". Por eso el hombre es algo que "debe ser superado", porque para Nietzsche, el sujeto occidental ha estado atado a la ilusión de los trasmundos, a la idea de Dios, al mundo de las ideas, a la razón pura práctica, a la moral cristiano-burguesa, a la metafísica, en definitiva.

El "camello" es la figura de la subjetividad que se inclina, que se postra ante Dios, ante su omnipotencia. "¡Tú debes!". La primera de las rebeliones contra el sujeto cristiano-burgués la formula Nietzsche con la imagen del "león". Pero el "león" todavía es afirmación (formación) de la subjetividad. El "león" contrapone al "¡tú debes;" un "¡yo quiero!". Pero hay que ir todavía más lejos. Es necesario disolver

el último reducto de esta subjetividad. Por eso debe aparecer el "niño". Una figura sin substancia, sin Dios, sin Verdad en mayúsculas. Sólo juego.

Sin sujeto, la filosofía nietzscheana aparece como una defensa apasionada de la *hybris*. El hombre, más allá de la subjetividad cristiano-burguesa, es arrastrado por la violencia en relación a sí mismo y a las cosas. Liberación del juego de fuerzas, intensificación de toda actividad vital. Lo que caracterizará al *superhombre* es el juego, la *hybris*, la desmesura. La *muerte de Dios* imposibilita pensar el sujeto al modo tradicional, o incluso bajo cualquier otra máscara, porque ya no hay responsable de la acción, porque no hay mundo suprasensible, porque no hay trascendencia. Nietzsche, en definitiva, someterá a una crítica radical al sujeto substancial cartesiano. "El *Uebermensch* no puede ser entendido como sujeto conciliado porque no puede ser pensado como *sujeto*. La misma noción de sujeto es uno de los objetivos más constantes de la obra de desenmascaramiento que Nietzsche dirige contra los contenidos de la metafísica y de la moral platónico-cristiana" (Vattimo, 1992, 28) A partir de su filosofía los intentos de recuperarlo serán en vano. Para elucidar el sentido que el término *superhombre* posee en la filosofía de Nietzsche, es necesario aclarar el significado de la preposición *über*. El *superhombre* (*Uebermensch*) no puede ser entendido como la afirmación de la subjetividad o de la individualidad. El *Uebermensch* es la negación del sujeto. Al pensar qué es el sujeto, Nietzsche tiene en la cabeza al "hombre" platónico, cristiano y burgués. Piensa Nietzsche en un "híbrido de planta y fantasma", como dice en *Así habló Zaratustra*. El sujeto tradicional de la filosofía moderna, de Descartes a Kant, es el sujeto pensante (el *cogito* en Descartes o el *ich denke* en Kant, o también el sujeto trascendental, depósito de la razón pura práctica en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*.) Contra todas estas visiones del sujeto se levanta la crítica y la ira de Nietzsche.

Los cuatro temas básicos de la filosofía de Nietzsche: la muerte de Dios, el eterno retorno, el superhombre y la voluntad de poder, conducen, pues, a un mismo punto de encuentro: *la disolución de la metafísica* que lleva consigo la concepción de *la vida como literatura* (Nehamas), es decir, la imposibilidad de un discurso metafísico más allá del flujo de la vida, de las relaciones de poder, de las infinitas interpretaciones, del *perspectivismo radical*. Si el tema central de *La gaya ciencia* era la muerte de Dios, el del *Zaratustra* será el superhombre y el eterno retorno.

La disolución de la subjetividad -junto a la muerte de Dios- supone, al menos de momento, el fin de toda metafísica, de todo "ultramundo", de todo mundo "suprasensible". Siguiendo la interpretación de Gianni Vattimo, diríamos que el sujeto nietzscheano es sólo apariencia; pero ésta no se define ya como tal en relación a un ser; el término indica solamente que todo darse de algo como algo es *perspectiva*, que se superpone violentamente a otras, las cuales sólo por una necesidad interna de la interpretación son identificadas con la cosa misma. El yo es sólo un efecto de superficie, tal y como afirma Zaratustra en "De

los despreciadores de los cuerpos". El yo ya no puede ser considerado como sujeto. Todo lo contrario, es su negación.<sup>1</sup>

Resulta especialmente importante referirse al capítulo titulado "Los cuatro grandes errores" del *Crepúsculo de los ídolos*. Quizá sea este apartado el que mejor refleja la concepción antimetafísica de la filosofía de Nietzsche. El primer error que Nietzsche se ocupa de desenmascarar es el de la confusión de la causa con la consecuencia. Es la corrupción de la razón, y la culpa la tienen los sacerdotes y los legisladores morales. El tercero es el de las causas imaginarias. Le sirve este error para criticar por entero a la moral y la religión. La cuarta falacia es la de la voluntad libre. "A los seres humanos -escribe Nietzsche- se los imaginó libres para que pudieran ser juzgados, castigados -para que pudieran ser *culpables*." Si nos liberamos de la voluntad libre nos libramos también de la culpabilidad y, por lo tanto, de la moral y de la religión. Pero centrémonos ahora en el "segundo error". Nietzsche lo califica como *el error de la causalidad falsa*. Trata de la voluntad. "Creíamos -escribe Nietzsche- que, en el acto de la voluntad, nosotros mismos éramos causas...", y por lo tanto se daba por supuesto, no se ponía en duda, que las causas, los antecedentes de la acción se hallaban en la conciencia. Ésta dictaba los motivos, las razones de la acción. Pero después de la muerte de Dios, hablar de un fundamento causal de la acción ya no tiene sentido. Si Dios ha muerto ya no puede existir un mundo interno porque de la misma forma que no hay un arriba y un abajo, un dentro y un fuera, una derecha y una izquierda, tampoco hay causa interna que dé razón de las acciones. Lo que sucede, simplemente sucede. Y es precisamente en este momento que Nietzsche describe el yo como *ficción*, como fábula, juego de palabras, *invento de la gramática*. No se trata simplemente de comprobar que la muerte de Dios conlleva la desaparición del sujeto. La cuestión va más allá: la muerte de Dios hace posible el gran desenmascaramiento, el desenmascaramiento del yo. *El yo es una ficción*. Ya no existe el mundo espiritual, porque se ha terminado la visión del ser humano como un "híbrido de planta y fantasma", (*Zarathustra*).

Nietzsche aprovecha la ocasión para desenmascarar también a la antigua psicología: "todo acontecimiento era para ella un acto, todo acto, consecuencia de la voluntad, el mundo se convirtió para ella en una pluralidad de agentes (un "sujeto"), (Nietzsche 1981, 64). La crítica de Nietzsche a la noción de sujeto es ante todo *una crítica al lenguaje*. Para él, la rudimentaria psicología, la de Descartes y la de Kant, abre las puertas a un fetichismo grosero, puesto que necesita de la razón, y la razón es fetiche, es ídolo, un ídolo que sirve de respuesta a todas las acciones: "Ese fetichismo ve en todas partes agentes y acciones: cree que la voluntad es causa general; cree en el "yo", cree que el yo es un ser, que el yo es una sustancia, y proyecta sobre todas las cosas la creencia en la sustancia-yo...", (Nietzsche 1981, 48).

---

<sup>1</sup> Esta idea de Nietzsche reaparecerá en Heidegger. La autenticidad del Dasein, en cambio, surge en la decisión de la muerte, en el *Sein zum Tode* (ser-para-la-muerte).

En definitiva, el yo es el resultado de la creencia filosófica en un mundo más alto, en un trasmundo, como dirá en el *Zarathustra*, (Nietzsche, 1981, 50). El *Crepúsculo de los ídolos* termina con una referencia importantísima: "Temo que no vamos a desembarazarnos de Dios porque continuamos creyendo en la gramática", (Nietzsche, 1981, 49). Antes que el psicoanálisis, Nietzsche denuncia la ficción idealista del vacío metafísico (epistemológico y ético) del sujeto, la ficción idealista de la unidad del yo y de la conciencia. Para él resulta todo lo contrario: el sujeto está diluido en un conjunto de contradicciones.

En el juego de las interpretaciones, también el sujeto se disuelve envuelto en el juego de la interpretación. Toda la unidad del yo, que la tradición filosófica moderna, de Descartes a Kant, nos había legado, queda ahora disuelta. La literatura y la filosofía posterior a Nietzsche se verá profundamente cuestionada por este acontecimiento. Sólo nos queda el flujo de la historia o de las historias. No hay origen, sólo sucesos, interpretaciones. En definitiva: *irrumpe el logos narrativo* que había quedado olvidado desde Heráclito. El mundo es, como en la literatura, nuestro texto, un texto que se va escribiendo a medida que lo leemos, y la lectura es infinita. La vida, en la filosofía de Nietzsche, es como la literatura. "Nuestro texto, aun cuando algún día llegará a su final, es y seguirá siendo para siempre incompleto", (Nehamas, 2002, 118-119).

### **1.2.- Los caminos de Heidegger**

**El tiempo es de penuria porque le falta el desocultamiento de la esencia  
del dolor, la muerte y el amor.  
(Martin Heidegger)**

La importancia del pensamiento de Martin Heidegger (1889-1976) para la filosofía contemporánea está fuera de duda. Probablemente sea él -solamente comparable a Ludwig Wittgenstein-, el filósofo más relevante del siglo XX. Su influjo es decisivo en la filosofía de la existencia (Jean-Paul Sartre), en la deconstrucción (Jacques Derrida), en la hermenéutica filosófica (Hans-Georg Gadamer) o en autores como Michel Foucault, Hannah Arendt, Emmanuel Levinas o Richard Rorty. Nos proponemos a continuación exponer la interpretación que Heidegger realiza de la frase de Nietzsche "Dios ha muerto" porque es el punto de partida de todas las filosofías narrativas.

Según señala Heidegger, meditar sobre la metafísica de Nietzsche es reflexionar sobre la frase "Dios ha muerto" (*Gott ist tot*). Y es que la frase de Nietzsche *no es una opinión del filósofo*, así como tampoco un producto de su voluntad. La frase no dice: "Hay que matar a Dios", o "Yo creo que Dios no existe". La frase de Nietzsche, como observa Heidegger, *expresa la situación de la metafísica y de la cultura occidental*.

Para Nietzsche no hay mundo suprasensible. Pero si no hay suprasensible, si no hay diferencia entre lo sensible y lo suprasensible, ambos desaparecen. A partir de ahora "volver a pensar la metafísica de Nietzsche se convierte en una meditación sobre la situación y el lugar del hombre actual, cuyo destino, en lo tocante a la verdad, ha sido escasamente entendido todavía." (Heidegger, 1995, 191). Nos damos cuenta de que la cuestión acerca de Dios, y más concretamente acerca de la muerte de Dios, nos conduce a la disolución de todo principio metafísico.

*Dios* es el *Dios cristiano*. Pero en la obra de Nietzsche, *Dios* se refiere también a todo el mundo suprasensible, el trasmundo, tal como dirá en el *Zaratustra*. "Dios es el nombre para el ámbito de las ideas y los ideales" (Heidegger, 1995, 196). Este mundo es el que, en la historia de la filosofía occidental, o incluso en el de *cultura* occidental, ha sido el "verdaderamente real". Desde Platón a Kant, pasando por la incorporación del platonismo al cristianismo, la cultura occidental ha sido dominada por la "ilusión de los trasmundos". El mundo sensible es el mundo del devenir, el mundo de la opinión, el mundo de las apariencias. Así concluye Heidegger esta primera aproximación a la frase de Nietzsche: "La frase "Dios ha muerto" significa que el mundo suprasensible ha perdido su fuerza efectiva. No procura vida. La metafísica, esto es, para Nietzsche, la filosofía occidental comprendida como platonismo, ha llegado al final. Nietzsche comprende su propia filosofía como una reacción contra la metafísica, lo que para él quiere decir, contra el platonismo" (Heidegger, 1995, 196).

Pero si *Dios ha muerto*, si el fundamento y la explicación últimas de todo ha desaparecido, entonces *todo es contingente*, "entonces ya no queda nada a lo que el hombre pueda atenerse y por lo que puede guiarse" (Heidegger, 1995, 197) Ya no hay ni arriba ni abajo, ya no hay *horizonte*. No hay puntos de referencia, no hay centro, ni valores últimos y absolutos respecto a los que el yo pueda construir su identidad y dar sentido a su vida. *Irrupción del nihilismo*. Así pues, para Heidegger, intentar comprender la frase de Nietzsche "Dios ha muerto" supone explicar la génesis del *nihilismo*.

Según Heidegger, "el nihilismo es un movimiento histórico, no cualquier opinión o doctrina sostenida por cualquier persona." (...) "Antes bien, el nihilismo, pensado en su esencia, es el movimiento fundamental de la historia de Occidente" (Heidegger, 1995, 198). No es un producto del siglo XIX, a pesar de que fue entonces cuando se despertó la agudeza visual para captarlo y su nombre se tornó habitual.

Poco tiene que ver la frase "Dios ha muerto" con la falta de fe, con el ateísmo moderno. Nietzsche no pretende transmitir la idea vulgar de que el mundo moderno se ha vuelto ateo. *No hay que interpretar la frase de Nietzsche en clave teológica*. Lo que Nietzsche pretende poner de manifiesto es que la verdad del mundo suprasensible (y todo lo que este mundo contenía, entre ello la idea de lo substancial del yo), se ha desvanecido, se ha disuelto.

En los orígenes de la modernidad se descubre en lugar de la idea de Dios, la razón, el progreso. En la modernidad "la huida del mundo hacia lo suprasensible es sustituida por el progreso histórico" (Heidegger, 1995, 199). La crisis de la religión, la falta de fe, nunca deberá, en consecuencia, interpretarse como la causa del nihilismo, sino como su consecuencia. Efectivamente, escribe Heidegger, "podría ocurrir que el propio cristianismo fuese una consecuencia y variante del ateísmo" (Heidegger, 1995, 200). No se puede confundir, advierte Heidegger, el nihilismo con sus manifestaciones, que es, por otro lado, lo que suele ocurrir. Basándose en una anotación del año 1887 de *La voluntad de poder*, aforismo 2, el nihilismo significa que los valores supremos han perdido su valor (Heidegger, 1995, 201).

En definitiva, el nihilismo, la muerte de Dios, el ocaso del sujeto, la irrupción del superhombre, la transmutación de todos los valores... no son opciones que el filósofo Nietzsche proponga a la humanidad. Antes bien, son el recorrido de la metafísica occidental, el desarrollo mismo de la filosofía moderna. Los valores supremos son ahora los errores supremos. Verdad, bien, belleza pierden su carácter vinculante. Entonces, ¿qué sentido tiene seguir hablando de valores supremos? Advierte Heidegger que, para Nietzsche, nihilismo no es sinónimo de decadencia, sino el proceso fundamental de la historia occidental. Y es la pérdida de los valores trascendentes, de los valores metafísicos, lo que hace posible la irrupción de nuevos valores, no ya según la lógica del "híbrido de planta y fantasma", sino siendo fiel a la "tierra". La transmutación de todos los valores no significa una simple sustitución de los viejos valores por otros nuevos. Si el nihilismo ha acabado con el mundo suprasensible, los nuevos valores ya no podrán tener este mundo como punto de legitimación. *El mundo suprasensible ya no tiene vida*. Hay, entonces, que buscar un nuevo principio. Este nuevo principio es, en Nietzsche, la *vida*.

¿Qué significa *vida* en Nietzsche? ¿Qué significa que la vida es el *valor* supremo? Veamos primero qué quiere decir *valor*. Para Heidegger la esencia del valor "reside en su punto de vista. Valor se refiere a aquello que la vista toma en consideración. Valor significa el punto de visión para un mirar que enfoca algo..." (Heidegger 1995, 206). Heidegger insiste en la relación entre el *valor* y la *vista*, entre el *valor* y el *mirar*. "El valor es valor en la medida en que vale. Vale, en la medida, en que es dispuesto en calidad de aquello que importa. Así, es dispuesto por un enfocar y mirar hacia aquello con lo que hay que contar" (Heidegger, 1995, 206).

Dejaremos de lado las cuestiones más ontológicas de la problemática que tanto preocupan a Heidegger. Lo interesante aquí es comprobar cómo en Nietzsche el mundo suprasensible, fundamento clásico de los valores, desaparece en favor de la voluntad de poder, de la vida, porque la vida es voluntad de poder. La voluntad de poder es vida, y los valores, los nuevos valores, surgen de la vida. Es la voluntad de poder el principio de instauración de todos los valores después de la muerte de Dios. Es necesario andarse con cuidado con el término *poder*. La *voluntad de poder* es la voluntad que se quiere a sí misma, y esa

voluntad de poder es el rasgo de todo lo que es *efectivamente real* (Heidegger, 1995, 213). Todo lo que vive está sometido a la *voluntad de poder*. Al inicio de la modernidad, el sujeto se ha presentado al modo del *ego cogito*. El sujeto es el-saberse-a-sí-mismo. La subjetividad del sujeto es la conciencia. Pero con la *muerte de Dios* este sujeto se diluye, muere, y aparece el *superhombre*. El *superhombre* no es otro sujeto sino *la imposibilidad de toda subjetividad*. El *Uebermensch* no puede seguir pensándose como sujeto al modo metafísico, substancial o trascendental.

Una de las características esenciales de la modernidad es el nacimiento de la subjetividad (Descartes). En la filosofía cartesiana la esencia de la conciencia es la autoconciencia. Pero la obra de Nietzsche, así como también la de Heidegger, no es la continuación del giro subjetivista de la filosofía moderna. Todo lo contrario: es la negación del sujeto epistemológico y ético. Las filosofías de Nietzsche y Heidegger muestran la imposibilidad de una metafísica de la subjetividad. En otras palabras, con Nietzsche y Heidegger *la filosofía se convierte en narración* (o narraciones). O, dicho de otro modo, *con la irrupción de la filosofía narrativa la metafísica occidental ha quedado fuera de combate*.

La posición que Heidegger toma aquí parece clara. La frase de Nietzsche "Dios ha muerto" remite a la voluntad de poder, y ésta consiste, entre otras cosas, en darse cuenta de que el *ser* se ha convertido en *valor* (Heidegger, 1995, 233). Ya no hay verdades metafísicas, lo que hay es moral, y toda moral tiene una historia, un relato, una *genealogía*.

Pero, ¿cómo ha sido posible matar a Dios? La tierra ha sido desprendida de su sol. La imagen de Nietzsche no hace solamente referencia a Copérnico, también a Platón. El mundo suprasensible ya no se encuentra sobre los hombres como una luz normativa. Matar a Dios. "Matar significa la eliminación por parte del hombre del mundo suprasensible que es en sí" (Heidegger, 1995, 237), y ello es posible por la voluntad de poder, por el pensar según valores.

Luego no hay que adoptar el punto de vista de un sujeto que ya no existe. Heidegger hablará desde el Ser, y del *hombre* como el "pastor del Ser". Por eso la filosofía de Heidegger va contra el humanismo. No en el sentido de pensar contra lo humano y preconizar lo inhumano, sino en el sentido de que no coloca la *humanitas* del hombre lo suficientemente alto. El hombre es el guardián del ser, el que tiene cuidado del ser. Pero lo interesante en la filosofía de Heidegger ya no es el hombre, el sujeto humano, sino el Ser, el lenguaje, el habla (*Sprache*): "En cualquier caso, el habla está arraigada en la vecindad más próxima al ser humano. De todas partes nos viene el habla al encuentro. Por ello no nos debe extrañar que se encuentre también con ella el hombre cuando dirige su pensamiento hacia lo que es y que, de inmediato, se disponga a determinar -en una dimensión decisiva- lo que en el habla se muestra" (Heidegger, 1990, 11).

Para elucidar en qué consiste la filosofía narrativa de Heidegger vamos a recurrir a la *Carta sobre el humanismo* (*Brief über den Humanismus*, 1946). De lo que se tratará ahora no es de descubrir el sujeto sino

el lenguaje, lo importante no es nuestro hablar, sino el "hablar del habla" (Heidegger, 1990, 12). Si en el capítulo de *Holzwege* (1943) (*Caminos del bosque*) el interlocutor de Heidegger es Nietzsche, en la *Carta sobre el humanismo*, es Jean-Paul Sartre.

En su conferencia titulada *El existencialismo es un humanismo* (1945), Sartre situaba a Heidegger en el grupo de los existencialistas ateos (frente a los "cristianos" Karl Jaspers y Gabriel Marcel). Pero en la *Carta sobre el humanismo* Heidegger criticará duramente la tesis central del "existencialismo" sartriano (a saber, "la existencia precede a la esencia"), por considerar que persiste en el "olvido del Ser" (*Vergessenheit des Seins*) (Heidegger, 1978, 326). La filosofía de Sartre nada tiene que ver con la tesis expuesta en *Ser y tiempo* (*Sein und Zeit*, 1927), según la cual la esencia del *Dasein* radica en su existencia. Lo que se busca en *Ser y tiempo* es "algo anterior" a la diferencia entre *esencia* y *existencia*, algo "precursor" de esta diferencia. De lo que se trataba allí es de establecer la relación entre el *Sein* y el *Dasein*, y solamente en esta relación tiene sentido plantearse el significado del término "humanismo".

Heidegger presentó *Ser y tiempo* como un "antihumanismo", al menos en el sentido tradicional del término. Pero Heidegger se apresura a advertir que este "pensar contra el humanismo" no significa que se defienda un "pensar inhumano", o se defienda lo "inhumano", sino todo lo contrario: el humanismo tradicional no sitúa la dignidad del hombre lo suficientemente alta (Heidegger, 1978, 327).

El lenguaje de Heidegger está cargado de metáforas. Para él, el hombre es "el pastor del Ser" (*Der Mensch ist der Hirt des Seins*) (Heidegger, 1978, 328). El destino del hombre es ser según su esencia, y su esencia es custodiar la "verdad del Ser". El ser humano se ha caracterizado a lo largo de su historia precisamente por el "olvido del Ser", por el "olvido de la verdad del Ser". Pero de lo que se trata precisamente para Heidegger es de recuperar esta custodia del Ser. Y para ello hay que volverse al lenguaje, porque el lenguaje es la "casa del Ser". Este es el "giro lingüístico" del "segundo" Heidegger que sus exegetas se han encargado de poner de relieve estos últimos años. Frente al existencialismo de Sartre, Heidegger sostiene que la existencia del hombre está en el destino del Ser (Heidegger, 1978, 333). El hombre es el "ahí" (*da*) del Ser (*Sein*), por eso en *Ser y tiempo* se introduce el concepto de *Dasein*, no tanto en el sentido de "existencia", sino en el de "ahí del Ser". En ningún caso, pues, el humanismo puede entenderse como una primacía de lo humano, un privilegio del ser humano, sino una destrucción de la subjetividad humana en favor del Ser. Por eso Heidegger insiste: "El hombre no es el señor (*Herr*) del ente. El hombre es el pastor (*Hirt*) del Ser" (Heidegger, 1978, 338). Este "ser menos" no es una pérdida para el hombre, sino una ganancia, porque en la pobreza del pastor *el hombre gana su dignidad de ser llamado por el Ser*, por la Verdad del Ser. El hombre habita en la vecindad del Ser, es el vecino del Ser. Heidegger piensa un humanismo en el que el ser humano está a disposición del Ser, pero la primacía corresponde siempre al Ser y no al hombre. La dignidad humana sería entonces seguir el destino del Ser, en ningún caso apartarse

de su Verdad, de su camino. Nos encontramos ante un humanismo que nada tiene que ver con el humanismo subjetivista sartriano. Es, el de Heidegger, un humanismo sin sujeto.

Resulta evidente, y sobre todo después de la lectura de su "Discurso de Rectorado" titulado *La autoafirmación de la universidad alemana* (1933) que todas estas tesis de Heidegger resultan sospechosas de una determinada opción política (el nazismo). En dicho "Discurso" se hacen constantes referencias a la misión de la Universidad que no es otro que la "dirección espiritual", por ejemplo cuando Heidegger dice que "la Universidad alemana es la escuela superior que, desde la ciencia y mediante la ciencia, acoge, para su educación y disciplina, a los dirigentes y guardianes del destino del pueblo alemán" (Heidegger, 1996, 8). Más adelante Heidegger escribe frases como la siguiente: "Y el mundo espiritual de un pueblo no es una superestructura cultural como tampoco un arsenal de conocimientos y valores utilizables, sino que es el poder que más profundamente conserva las fuerzas de su raza y de su tierra, y que, como tal, más íntimamente excita y más ampliamente conmueve su existencia" (Heidegger, 1996, 12-13). Él jamás se retractó de su posición política. Sin embargo, después de la Segunda Guerra Mundial, era muy consciente de lo que estaba en juego. De ahí que en la *Carta sobre el humanismo* insista en la idea de que su humanismo no es en modo alguno una defensa de la inhumanidad o de la barbarie. Heidegger procurará defenderse de las críticas que le sitúan en la órbita del nihilismo... Situarse en contra del humanismo -de Sartre, por ejemplo- no es defender un antihumanismo, sino abrir nuevas perspectivas, y no cabe duda que, más allá de su más que discutible pasado político, su filosofía resulta un punto de referencia para todos aquellos que después de él se han atrevido a filosofar.

### ***1.3.- Hermenéutica y finitud en Hans-Georg Gadamer***

**Mal hermeneuta el que crea que puede o debe quedarse con la última palabra.**  
(H.-G. Gadamer)

La hermenéutica de Hans-Georg Gadamer (1900-2002) tiene su punto de partida en la filosofía de Heidegger. "Cuando Heidegger no considera ya la historicidad del ser-ahí (*Dasein*) como una limitación de sus posibilidades cognitivas ni como una amenaza al ideal de objetividad científica, sino que la inserta positivamente en la problemática ontológica, el concepto de comprensión que la escuela histórica había elevado a la categoría de método se transforma en un concepto filosófico universal. Según *Ser y tiempo*, la comprensión es el modo fáctico de la historicidad del estar-ahí" (Gadamer, 2002, 124).

La hermenéutica niega toda posibilidad de metafísica, de un saber que pretenda superar la finitud, la temporalidad. En otras palabras, la actual filosofía hermenéutica sólo puede comprenderse como un

pensamiento postmetafísico o, lo que es lo mismo, tal y como hemos puesto de manifiesto al comienzo, como *narración*. Pero, por otro lado, la hermenéutica también es una reacción frente al poder omniabarcador de las ciencias, especialmente del método propio de las ciencias de la naturaleza. En otras palabras, la hermenéutica defenderá que hay "verdades" fundamentales del ser humano en cuanto ser en el mundo que no pueden descubrirse con los métodos de las ciencias naturales.

Digamos de entrada que, en contra de lo que a veces se cree, Gadamer nunca ha querido presentar la hermenéutica como un método. En palabras del propio Gadamer, *Verdad y método* "no pretende desarrollar un sistema de reglas para describir e incluso guiar el conocimiento metodológico de las ciencias del espíritu" (Gadamer, 2001, 10). Antes bien, de lo que se trata es de mostrar que "el problema de la hermenéutica va más allá de las fronteras impuestas por el concepto de método de la ciencia moderna. Comprender e interpretar textos no es sólo, según Gadamer, una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana del mundo. En su origen el problema hermenéutico no es en modo alguno un problema metódico" (Gadamer, 2001, 23).

En contraposición a la epistemología y a la metodología iniciadas en el Discurso del método de Descartes, Gadamer tiene serias dudas respecto a la posibilidad de ampliación universal de la idea de método como si fuese la única vía de acceso a la verdad. Gadamer mostrará los límites del método "porque su pretensión de monopolio podría encubrir otras experiencias de la verdad y hacerlas irreconocibles. En la obra de Gadamer se trata precisamente de recuperar esas experiencias de verdad y de hallar su legitimación filosófica" (Grondin, 2003, 17-18).

Así, más que un nuevo método *la hermenéutica es ante todo y sobre todo una disposición antropológica fundamental*. En el lenguaje de su maestro Martin Heidegger, la hermenéutica sería la forma del ser en el mundo, del *Dasein* (ser-ahí) en tanto que ser en el mundo y ser con los otros. De ahí que para Gadamer la hermenéutica no pretenda la objetivación sino el escucharse mutuamente.

Hans-Georg Gadamer proseguirá la tradición iniciada por Schleiermacher y Dilthey (aunque mostrándose muy crítico en ellos), y tomará de la obra de juventud de Heidegger: *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la situación hermenéutica (Informe Natorp)* (1922), las bases teóricas de una "hermenéutica de la facticidad". Porque mientras que Dilthey se ocupaba principalmente de las condiciones de posibilidad de la razón histórica, Heidegger comprendía la hermenéutica como el modo de ser del ser humano en tanto que ser en el mundo, es decir, desde el horizonte de la finitud humana. Gadamer acabará elaborando una hermenéutica filosófica en forma de una teoría de la condición histórica y lingüística omnipresente en nuestra experiencia.

Después de Gadamer la hermenéutica ha soportado múltiples derivaciones: Karl-Otto Apel propondrá, junto a Jürgen Habermas, una hermenéutica trascendental; encontramos también una

rehabilitación de la hermenéutica en la filosofía práctica (Hannah Arendt, Joachim Ritter...), en la filosofía escéptica de la finitud (Odo Marquard), en la teoría de la ciencia (Thomas S. Kuhn y Paul Feyerabend), en la filosofía del lenguaje y neopragmatismo norteamericano (Donald Davidson y Richard Rorty), así como en las filosofías postestructuralistas francesas (por llamarlas de alguna manera) de Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Jean-François Lyotard y, especialmente, en la obra de Paul Ricoeur.

Es común a todos los autores que se sitúan en la estela de la hermenéutica la idea de que no existe una verdad supra o meta-temporal. En otras palabras: no hay posibilidad de un discurso metafísico, entendiendo por tal un discurso que pretende sostener algún tipo de enunciado más allá del tiempo y del espacio, más allá de la historia. Desde este punto de vista, la hermenéutica (en todas sus variantes) es un discurso claramente postmetafísico y, en consecuencia, decididamente *narrativo*.

Para Gadamer es indudable el punto de partida: los seres humanos están inscritos en el tiempo y en el espacio, es decir, son seres finitos. La hermenéutica es, hay que insistir en ello, una antropología filosófica de la finitud humana. Obviamente sobre esta tesis se vierte inmediatamente la “amenaza” del relativismo. Pero para Gadamer la tesis dogmática de que "todo es relativo" sólo puede adquirir sentido ante el horizonte de una "verdad no relativa", es decir, si se aceptan "verdades absolutas", esto es, supratemporales. A diferencia de lo que suele creerse, si no hay absoluto, *nada* es relativo. La hermenéutica abandona la obsesión por las verdades metafísicas (absolutas) y se sumerge en la finitud humana, en el mundo de la vida (*Lebenswelt*) descrito por el viejo Husserl en *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*.

Una de las ideas más interesantes de la propuesta hermenéutica de Gadamer es, sin duda, el hecho de que mantiene la tesis de Nietzsche sobre el hecho de que *vivimos siempre en inacabables interpretaciones*. Esta afirmación de Nietzsche es, como ya hemos visto, la base de la hermenéutica. Como ha escrito Jean Grondin, el principal estudioso de la obra de Gadamer: “Nietzsche es tal vez el primer filósofo moderno que sensibilizó la conciencia para percibir el carácter fundamentalmente interpretativo de nuestra experiencia del mundo” (Grondin, 1999, 35).

El surgimiento de la hermenéutica lleva la marca de la modernidad y su desarrollo es claramente (post)moderno. La hermenéutica sólo puede aparecer en un universo en el que se crea que nuestras representaciones del mundo no son reproducciones de algo así como la “realidad”, sino que son auténticas configuraciones o construcciones del mundo.

Es evidente que las bases de la hermenéutica son muy antiguas. De hecho podrían remontarse a lo sofistas griegos que tenían como base la perspectividad ineludible del modo de ser humano del mundo. En lo que sigue vamos a intentar exponer la hermenéutica de Gadamer, tal y como se encuentra formulada en su obra fundamental *Wahrheit und Methode* (1960).

Como ha puesto de manifiesto Jean Grondin, uno de los mejores expertos en la obra gadameriana, el propósito de Gadamer, a diferencia de lo que suele decirse, no es en modo alguno desarrollar un método, sino demostrar que las ciencias humanas (*Geisteswissenschaften*) necesitan sus propios lenguajes para elaborar sus discursos y métodos, por otro lado, completamente distintos a los de las ciencias empírico-naturales (*Naturwissenschaften*). Esta tesis lleva consigo una segunda: las ciencias humanas (*Geisteswissenschaften*) demuestran que es imposible (en el ámbito de lo humano) un conocimiento de validez general. Para argumentar su punto de vista, Gadamer da inicio *Verdad y método* estudiando un discurso que el científico de la naturaleza Helmholtz pronunció en el año 1862 en Heidelberg sobre la relación entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias humanas o ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*). Mientras que las primeras trabajan con métodos de inducción lógica que extraen reglas y leyes del conjunto de material empírico recogido, las segundas obtienen sus conocimientos de lo que se podría llamar *tacto psicológico*. Gadamer dirá claramente en *Verdad y método* que la experiencia del mundo sociohistórico no se eleva a ciencia por el procedimiento inductivo de las ciencias naturales (Gadamer, 2001, 32). En otras palabras, en el caso de las ciencias humanas (*Geisteswissenschaften*) "lo individual no se limita a servir de afirmación a una legalidad a partir de la cual pudieran en sentido práctico hacerse predicciones. Su idea es más bien comprender el fenómeno mismo en su concreción histórica y única" (Gadamer, 2001, 33).

Para el propósito de Gadamer la aportación de Helmholtz es decisiva, puesto que a partir de su trabajo se da cuenta claramente de que para el conocimiento histórico es determinante un tipo de experiencia muy distinta a la que sirve de soporte para la investigación de las ciencias naturales. Al mismo tiempo Gadamer sostendrá que en modo alguno las ciencias humanas tienen que sentirse inferiores a las empírico-naturales. Gadamer piensa que si se abandona el modelo metodológico de éstas y se adopta un nuevo punto de vista basado en la idea de formación (*Bildung*) y en la de tacto (*Takt*) se puede llegar a un tipo de *verdad* imprescindible para las ciencias humanas y, al mismo tiempo, inalcanzable para las empírico-naturales.

Detengámonos un momento, dada su relevancia desde un punto de vista pedagógico, en la definición de *tacto*. ¿Qué significa *tacto*? "Bajo *tacto* entendemos una determinada sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones así como para el comportamiento dentro de ellas cuando no poseemos respecto a ellas ningún saber derivado de principios generales. En este sentido el tacto es esencialmente inexpresado e inexpresable. Puede decirse algo con tacto, pero esto significará siempre que se rodea algo con mucho tacto, que se deja algo sin decir, y *falta de tacto* es expresar lo que puede evitarse. *Evitar* no es aquí sin embargo apartar la mirada de algo, sino atender a ello en forma tal que no se choque con ello sino que se pueda pasar

al lado. Por eso el tacto ayuda a mantener la distancia, evita lo chocante, el acercamiento excesivo y la violación de la esfera íntima de la persona" (Gadamer, 2001, 45-46).<sup>2</sup>

Las ciencias humanas tienen mucho más que ver con el uso del tacto que con la aplicación del método, para un tacto sin reglas. Como sostiene Jean Grondin, "siguiendo a Helmholtz, Gadamer considera mucho más apropiado identificar la característica de las ciencias del espíritu con algo así como un tacto o un "no-sé-qué" imposible de someter a un método" (Grondin, 1999. 160).

Así pues, una de las aportaciones fundamentales de *Verdad y método* es precisamente la dura crítica que Gadamer somete a la obsesión metodológica y cientifista de las ciencias humanas. Como escribió el propio Gadamer, "el ideal de conocimiento perfilado por el concepto de método consiste en recorrer una vía de conocimiento tan reflexivamente que siempre sea posible repetirla. *Methodos* significa "camino para ir en busca de algo". Lo metódico es poder recorrer de nuevo el camino andado, y tal es el modo de proceder de la ciencia. Pero eso supone necesariamente una restricción en las pretensiones de alcanzar la verdad" (Gadamer 2002b, 54). En resumen, para Gadamer las ciencias humanas deben abandonar su obsesión de cientificidad, al modo de las ciencias empíricas naturales, y dirigir su mirada al *arte*, porque será el arte precisamente el punto de partida para alcanzar una verdad vital, experiencial, necesaria para los seres humanos en tanto que habitantes de un mundo. "El hecho de que el arte sea el punto de partida significa, por un lado, que el modo de conocimiento de las ciencias del espíritu está más próximo a la experiencia del arte que a la de la ciencia, mas, por otro, que esta experiencia transmite una verdad y un conocimiento que no pueden ni tienen que medirse según los estándares de la ciencia metódica. El arte, las ciencias del espíritu y la filosofía transmiten una verdad de la que forma parte de manera esencial el individuo que la experimenta. El propósito aquí no es, por tanto, la obtención de una verdad objetiva intemporal, válida con independencia del punto de mira y de quien la interpreta, sino la participación en una verdad que es, en esencia, histórica" (Grondin, 2000, 276).

Gadamer retomará, al final de *Verdad y método*, la idea de Platón expresada en *El banquete*: ningún dios se dedica a filosofar porque ya lo sabe todo, porque todos los dioses están en posesión de la *verdad*. Los seres humanos, por el contrario, filosofamos, filosofamos precisamente porque no poseemos la verdad absoluta, porque somos *finitos*. Si tenemos un saber claro y distinto es el hecho justamente de la finitud, el hecho de reconocer nuestra propia finitud. Y es por esta razón también que ni la interpretación ni el diálogo pueden terminarse. Siempre, por el mero hecho de ser en el mundo, estamos en inacabables procesos de interpretación y traducción, así como en relación, en conversación, en diálogo con los demás.

---

<sup>2</sup> Hay que tener muy presente que esta idea de *tacto* es fundamental para algunas de las más interesantes *pedagogías narrativas* de la actualidad, como es el caso de la obra del pedagogo holandés Max van Manen.

El capítulo central de *Verdad y método* es el que está dedicado a la experiencia hermenéutica. ¿En qué consiste? Cuando alguien lee un texto lo hace, quiéralo o no, desde unas determinadas *expectativas*. Es imposible desde un punto de vista hermenéutico, olvidar todas las opiniones previas, renunciar a todos los prejuicios, a todas las posiciones propias. Lo que la hermenéutica exige es "estar abierto a la opinión del otro o a la del texto" (Gadamer, 2001, 335). Comprender es interpretar y también aplicar a la situación propia lo que el texto o el otro dicen. Comprender es escuchar de tal modo que el texto o el otro nos dicen algo. La experiencia hermenéutica es una experiencia receptiva a la alteridad.

Gadamer se separa, pues, claramente de la conciencia ilustrada. Para él la Ilustración idolatra el conocimiento libre de prejuicios. O, en otras palabras, "existe realmente un prejuicio de la Ilustración, que es el que soporta y determina su esencia: este prejuicio básico de la Ilustración es el prejuicio contra todo prejuicio y con ello la desvirtuación de la tradición" (Gadamer, 2001, 337). La Ilustración no admitirá autoridad alguna, solamente *la cátedra de la razón*. La hermenéutica, en cambio, pretende rehabilitar los prejuicios, las tradiciones, la autoridad. De ahí que se ha calificado de conservadora. Gadamer ha negado siempre esta acusación. Por de pronto Gadamer constata que "siempre estamos inmersos en nexos de los que de repente nos hacemos conscientes y a los que prestamos nuestro asentimiento expreso" (Gadamer, 2002b, 62-63). Además, desde un punto de vista pedagógico no solamente resulta inevitable sino además es deseable tener puntos de referencia que no se presentan ellos mismos como fuentes de autoridad sino que somos nosotros lo que les reconocemos autoridad. "Todo universitario -escribe Gadamer-, ha tenido, me parece a mí, en algún momento de su vida un profesor al que ha admirado y querido, y que ha elegido como modelo" (Gadamer, 2002b, 63). En otras palabras, desde una perspectiva hermenéutica es indudable que la autoridad, en la medida en que usurpa el lugar del propio juicio, es una fuente de prejuicios, pero esto no excluye que sea o que pueda ser también una fuente de verdad, una fuente de verdad que la Ilustración ignoró. En este sentido Gadamer nos recuerda a uno de los mayores precursores de la Ilustración europea, Descartes y su *Discurso del método* (Gadamer, 2001, 346-347).

La verdadera autoridad no necesita mostrarse autoritaria. La autoridad es un reconocimiento que atribuye al otro un punto de vista más acertado. Para Gadamer, nada tiene que ver la autoridad con una obediencia ciega, sino con el conocimiento (Gadamer, 2001, 347). A partir de la experiencia hermenéutica puede comprenderse la ética, una ética abierta al otro, a la alteridad. Todo ello es fundamental para una pedagogía narrativa.

#### **1.4.- Una estética de la existencia: Michel Foucault**

**He procurado construir una historia de las diferentes maneras de subjetivación del ser humano en nuestra cultura.**

(Michel Foucault)

La tesis fundamental de la filosofía de Michel Foucault (1926-1984), como señaló el propio filósofo en cierta ocasión, sería la siguiente: "No es el poder sino el sujeto lo que constituye el tema general de mis investigaciones." (Foucault, 1984, 298) En otras palabras, toda su obra puede interpretarse como una *historia de la subjetividad*, es decir, de las formas en las que la subjetividad de forma y se deforma. Foucault pretende estudiar las prácticas y los discursos en los que el sujeto se constituye. *¿Cómo se conforma (o "de"-forma) el ser humano como sujeto? ¿Qué formas de objetivación utiliza?*

La tan repetida y mal interpretada tesis acerca de la *muerte del hombre* que aparece al final de *Las palabras y las cosas* no significa por supuesto que el sujeto humano, sin más, haya desaparecido. Lo que ha muerto es una determinada manera de comprender el sujeto. De ahí que lo que debe hacerse, según Foucault, es estudiar las condiciones en las que el sujeto es producido (discurso, deseo, economía...). Aquello que verdaderamente ha desaparecido es el sujeto metafísico, esto es, substancial, trascendental, absoluto. No hay metafísica posible sino un inacabable juego de relaciones, un juego de significantes donde ya no cabe un sujeto como fuente de determinaciones. Es necesario seguir las formas históricas en las que el sujeto se forma y se deforma. Para Foucault *nada se sustrae a la historia*.

Es necesario, pues, estudiar las condiciones en las que la subjetividad es producida. Así, la pregunta fundamental no es, para Foucault, *¿cómo la libertad de un sujeto puede insertarse en el espesor de las cosas y darles un sentido?*, sino otra, a saber: *¿cómo, según qué condiciones y bajo qué formas, algo como un sujeto puede aparecer en el orden del discurso?* En definitiva, Foucault llega a la conclusión de que hay que quitarle al sujeto su papel de fundamento originario, y analizarlo como una función variable y compleja de discurso. Aunque Foucault advierte una y otra vez que no se trata tanto de afirmar la *muerte del hombre*, cuanto de ver de qué modo, según qué reglas se ha formado y ha funcionado el concepto de hombre. En resumen: lo más importante radica en mostrar la *genealogía* de esa función, del sujeto. Se trata de estudiar su deformación en el murmullo del lenguaje, su reconstrucción en el saber y en las relaciones de poder.

Este objetivo, este "proyecto general", atraviesa y le confiere unidad a toda la obra de Michel Foucault, desde la *Historia de la locura* a la *Historia de la sexualidad*. Pero es en *los escritos sobre literatura* en donde mejor se estudia y se observa la disolución del sujeto, que es el tema que aquí nos ocupa. En este sentido, es de capital importancia el texto que Foucault dedica a Maurice Blanchot, *El pensamiento del afuera* (1966).

Es la *literatura* el lugar en que aparece el lenguaje en su ser. Heidegger ya se dio cuenta de ello en *De camino al habla*. El sujeto, en la literatura, desaparece como dueño y señor del lenguaje. El lenguaje disuelve al hombre en su *incesante murmullo*. Esta es una idea que aparece claramente formulada al inicio

de *El orden del discurso*. El autor es un agente de circulación del discurso. En la escritura, especialmente en la literatura, Foucault advierte que no se trata de la sujeción de un sujeto a un lenguaje, sino que se trata de la apertura de un espacio en el que el sujeto que escribe no deja de desaparecer.

Pero vayamos paso a paso. Hay que distinguir, según Foucault, entre el *lenguaje*, las *obras* y la *literatura*. El *lenguaje* es el murmullo de todo lo que se pronuncia, el lenguaje es "todo el hecho de las hablas acumuladas en la historia y además es el sistema mismo de la lengua" (Foucault, 1996, 64). La *obra* es esa cosa extraña en el interior del lenguaje, esta configuración de lenguaje que se detiene sobre sí, lo que detiene en un espacio de derrame el murmullo. La *literatura* es el lugar donde pasa la relación entre lenguaje y obra. Foucault intenta desembarazarse de la idea preconcebida de que la literatura es un texto hecho de palabras, como si fuera algo inefable. La literatura está hecha de algo no inefable, la fábula. La fábula es algo que está por decir, una ausencia, un simulacro.

"La literatura, en sí misma, es una distancia socavada en el interior del lenguaje" (Foucault, 1996, 66) La obra es literatura en el instante mismo de su comienzo, en su primera fase, en la página en blanco. Y es literatura en la medida en que esa página permanece en blanco. Lo que hace que la literatura sea literatura es "esa especie de ritual previo que traza en las palabras su espacio de consagración" (Foucault, 1996, 67) A medida en que la página en blanco comienza a llenarse de palabras, la literatura se pierde a sí misma, porque ninguna palabra puede dar razón de la esencia de la literatura. Esta es la paradoja. *¿Cómo expresar la literatura sin la palabra expresada?* Cada palabra es una transgresión de la literatura misma. La literatura es una ausencia, el umbral de una perpetua ausencia. Cada palabra escrita en una página hace señales, señas, porque no es una palabra como otras. La palabra escrita señala la literatura. Nada hay en la obra literaria que sea idéntico al lenguaje cotidiano. Aunque algunos literatos se esfuerzan en traducir en obras literarias el lenguaje ordinario, en realidad rompen este lenguaje. La obra literaria, en la medida en que es literatura, al aparecer, desaparece como obra y se disuelve en el murmullo de la literatura. Lo mismo sucede tanto con el autor, como con el pintor o con el espectador: *disolución*.<sup>3</sup>

El ser del lenguaje, visible especialmente en la literatura, supone la disolución del sujeto que habla. El lenguaje ya no es hablado por nadie, y todo sujeto es sólo un pliegue gramatical. Antes de finales del siglo XVIII toda obra existía "en función de cierto lenguaje mudo y primitivo que ella estaría encargada de restituir" (Foucault, 1996, 78). Este lenguaje originario, anterior a los lenguajes, es la palabra de Dios, y el libro, La Biblia. La Biblia era el libro de los libros, el libro de referencia, el horizonte de la verdad. Todos los otros lenguajes eran una traducción de este lenguaje originario y original. Lo transcribían, lo repetían y lo

---

<sup>3</sup> Foucault descubre dos figuras ejemplares de lo que es la literatura, dos figuras que muestran el espacio propio de la literatura: la transgresión y las señas. El autor que primero articula la figura de la transgresión es, según Foucault, Sade (a finales del siglo XVIII). Por eso dice Foucault que Sade es el paradigma mismo de la literatura.

restituían. Nos encontramos, pues, según Foucault, con un lenguaje charlatán, que no dice nada, y con un lenguaje absoluto, que lo dice todo pero que no muestra nada. Se impone la necesidad de un lenguaje intermedio, el lenguaje literario. La literatura, para Foucault, comienza, "cuando ha callado, para el mundo occidental, o para una parte del mundo occidental, aquel lenguaje que no se había dejado de oír, de percibirse, de estar supuesto durante milenios. A partir del siglo XIX se deja de estar a la escucha de ese habla primera y, en su lugar, se deja oír el infinito murmullo, el amontonamiento de las palabras ya dichas..." (Foucault, 1996, 79).

La literatura aparece ligada al libro. Es en el libro donde la literatura encuentra su ser y lo funda. Aunque el libro existía ya antes de la invención de la literatura, el libro no era todavía su lugar, sino una ocasión material de hacer que transite el lenguaje.

Pero Foucault todavía va más allá. Aunque la literatura se realiza en el libro, realiza su ser en el libro, este realizarse no implica ni significa un acogimiento plácido. La literatura será siempre una agresión, una violencia contra "la esencia plástica, irrisoria, femenina del libro. La literatura es transgresión, la literatura es la virilidad del lenguaje contra la femineidad del libro" (Foucault, 1996, 80).

Influido probablemente por las obra literaria de Samuel Beckett (*El innombrable*), ya no existe la primera palabra, absolutamente inicial. Las palabras ya no tienen sujeto que las diga, es el mismo lenguaje el que habla, y el sujeto se desvanece. Ya no existe la primera palabra que limita el movimiento infinito del discurso. A partir de ahora, el lenguaje avanza sin punto de partida, sin término. "El texto de la literatura traza día a día el recorrido de este espacio vano y fundamental" (Foucault, 1991, 52).

Así tampoco puede terminar nunca la interpretación, porque no hay nada que interpretar, porque todo es interpretación, y "cada signo es en sí mismo no la cosa que se ofrece a la interpretación, sino la interpretación de otros signos" (Foucault, 1970, 36) Por esta razón toma Foucault *El Quijote* como la primera de las obras modernas.

¿Quién es Don Quijote? En la historia de la literatura lo presentan como un loco, alguien que ha perdido el juicio. Para Foucault, Don Quijote es el héroe de lo Mismo. Busca la similitud. Su ser es el lenguaje. Es "escritura errante". Tiene que consultar constantemente el libro, los libros de caballerías para saber qué hacer con el mundo y en el mundo, tiene que reproducir lo escrito en las novelas de caballerías. Pero, al mismo tiempo, Foucault advierte que Don Quijote "esboza lo negativo del mundo renacentista". Las palabras ya no sirven para nombrar al mundo. Se ha abierto un abismo insalvable entre las palabras y las cosas. Las palabras "ya no marcan las cosas". Así, "la escritura y las cosas ya no se asemejan. Entre ellas, Don Quijote vaga a la aventura" (Foucault, 1991, 55).

En la segunda parte de la novela, "el texto de Cervantes -escribe Foucault- se repliega sobre sí mismo, se hunde en su propio espesor y se convierte en el objeto de su propio relato para sí mismo. [...] La verdad de Don Quijote no está en la relación de las palabras con el mundo, sino en esta tenue y constante relación que las marcas verbales tejen entre ellas mismas. La ficción frustrada de las epopeyas se ha convertido en el poder representativo del lenguaje. Las palabras se encierran de nuevo en su naturaleza de signos.

*Don Quijote* es la primera de las obras modernas, ya que se ve en ella la razón cruel de las identidades y de las diferencias: jugar al infinito con los signos y las similitudes; porque en ella el lenguaje rompe su viejo parentesco con las cosas para penetrar en esta soberanía solitaria de la que ya no saldrá, en su ser abrupto, sino convertido en literatura" (Foucault, 1991, 55).

Centrémonos ahora brevemente en *El pensamiento del afuera*. Este es un ensayo sobre la obra de Maurice Blanchot publicado en 1966. En este breve texto Foucault desarrolla su tesis básica: es en el lenguaje literario donde el "yo" que habla se disemina, se disuelve hasta desaparecer. El sujeto ya no es el responsable del discurso sino su inexistencia. La literatura es el lenguaje colocándose lo más lejos de sí mismo. La literatura es la abertura hacia un lenguaje en el que el sujeto queda excluido. El ser del lenguaje no aparece por sí mismo más que en la desaparición del sujeto.

Sade, Nietzsche, Mallarmé, Artaud, Bataille, Klossowski y Blanchot forman la nómina de los literatos que le sirven a Foucault para mostrar la disolución del sujeto en la literatura. La obra de estos autores, especialmente y en este caso la de Blanchot, ponen al desnudo lo que está antes de toda palabra, el murmullo continuo del lenguaje. "Lenguaje que no es hablado por nadie: todo sujeto no dibuja en él más que un pliegue gramatical" (Foucault, 1999, 317). En definitiva, el ser del lenguaje es la desaparición visible de aquél que habla.

El sujeto que Foucault nos presenta, *el sujeto moderno*, ya no es el que habla, ya no es el responsable del discurso, aquél que lo detenta. El sujeto es un *pliegue*, un *desgarrón*, una *inexistencia* en cuyo vacío se prolonga sin descanso el murmullo indefinido del lenguaje. Al igual que en Nietzsche, en Foucault el yo es algo que hay que crear. El ser humano está formado por un conjunto de normas, estatutos y regulaciones definidas por las costumbres, prácticas y instituciones con las que el individuo debe formarse. Somos criaturas de la historia.

El tema de la literatura es el vacío. El "hablo" de la literatura, a diferencia del "pienso" de la filosofía cartesiana, no remite a ningún "ego". El "hablo" remite al vacío del sujeto que habla. El "hablo" muestra el murmullo de un lenguaje sin sujeto que se haga cargo de él. "La palabra de la palabra nos lleva por medio de la literatura, pero quizá también por medio de otros caminos, a ese afuera en el que desaparece el sujeto que habla. Es por esta razón sin duda que la reflexión occidental ha pasado tanto tiempo sin decidirse a pensar el

ser del lenguaje: como si hubiera presentado el peligro que la experiencia desnuda del lenguaje le haría correr a la evidencia del "existo" (Foucault, 1999, 299).

En definitiva, la aportación de la literatura, y especialmente en este caso la literatura de Blanchot, es que nos encontramos ante un lenguaje que no solamente no necesita de un sujeto que hable, sino que en su "hablar" disuelve el sujeto. *La literatura es un lenguaje en el que el sujeto queda excluido*. Esta es la experiencia del *afuera*. Si la literatura no disolviera al sujeto no podría existir como tal literatura. La obra de Blanchot no es un ejemplo más de esa disolución del sujeto. Es su modelo. No hay, en la literatura de Blanchot, interioridad. El lenguaje literario no debe tender hacia un adentro, sino hacia un afuera, hacia el rumor del vacío. Y el sujeto queda deshecho en ese rumor, en ese murmullo.

En el momento en el que la interioridad es atraída fuera de sí, un afuera socava el lugar mismo en el que la interioridad tenía por costumbre encontrar su repliegue: surge una forma -menos que una forma, una especie de anonimato informe y testarudo- que desposee al sujeto de su identidad simple, lo vacía y lo divide en dos figuras gemelas pero no superponibles, lo desposee de su derecho inmediato a decir Yo [*Je*] y dirige contra su discurso una palabra que es indisolublemente eco y negación.

En sus últimos escritos, ya al final de su vida, sobre la "historia de la sexualidad", así como en conferencias y entrevistas recogidas en los cuatro volúmenes titulados genéricamente *Dits et écrits*, Foucault propondrá un nuevo *arte de vivir*, una *estética de la existencia*. Este nuevo arte de vivir tiene, no cabe duda, unas consecuencias importantísimas para una posible "filosofía *narrativa* de la educación".

Una *estética de la existencia* niega todo tipo de norma absoluta *a priori* puesto que sus reglas se derivan de la *experiencia*, de la experiencia vivida, de la experiencia por vivir. Lo que Michel Foucault nos sugiere es una filosofía que crea que *el yo es múltiple*, como múltiples son también las posibilidades de su existencia, de su vida, como múltiples son las palabras y los silencios que cada ser humano puede pronunciar, como múltiples son los instantes que cada persona puede vivir en su tiempo y en su espacio.

El ser humano no puede ser fijado en categorías estables. Por eso, en una estética de la existencia, el *cuerpo* es central. Nunca tenemos el mismo cuerpo, nunca somos el mismo cuerpo, aunque seamos siendo los mismos. Siempre somos distintos, cada mañana, al levantarnos, al mirarnos al espejo, otra persona es la que se mira, otra persona distinta de la que se miró la noche anterior. A veces uno se reconoce en ese rostro, en esa mirada, en esos ojos..., sin embargo otras veces aquel que vemos reflejado en el espejo es un desconocido, un extraño.

Los seres humanos somos efímeros. Hemos nacido casualmente en un tiempo y en un espacio, en una historia, en un tejido de historias. Por eso una estética de la existencia sostiene que no hay ningún tipo de "trascendental", de sujeto trascendental, o deber, o imperativo categórico *a priori*. Una estética de la existencia afirma que todo *a priori* es histórico, es decir, que es susceptible de ser modificado en el tiempo.

Para Foucault, cualquier invariante estructural, por rígida que sea, deja necesariamente un margen abierto a una serie de variables, a posibles (e infinitas) cuestiones de elección personal. El ser humano no es nunca un "resultado", porque resultado significa acabamiento, fin, término. Cada ser humano es un comienzo, un *nuevo* comienzo. El ser humano es las relaciones que mantiene con los demás y consigo mismo, es siempre alguien por hacer, alguien que se está haciendo. Por eso el ser humano nunca está terminado porque sus relaciones nunca son las mismas, nunca son idénticas.

Apelar a instancias absolutas siempre tiene el peligro de intentar alcanzar una verdad universal, fuera del tiempo, inmutable, más propia de los dioses que de los seres humanos. Una estética de la existencia no reconoce otros puntos de apoyo que aquellos que ya están instalados en la historia. Lo que equivale a decir que una estética de la existencia no tolera puntos de apoyo *definitivos*, sino solamente *provisionales, frágiles y ambiguos*.

Los seres humanos tienen que decidir en cada instante de su vida lo que quieren y pueden hacer con su vida. Por eso una estética de la existencia no es en ningún caso una metafísica, porque la metafísica busca aquello que se halla fuera del tiempo, busca la esencia, la eternidad, lo invariante. Una estética de la existencia, en cambio, es una filosofía antropológica, una filosofía corpórea, una filosofía del espacio y del tiempo. Una estética de la existencia no reconoce, pues, otro fundamento que el antropológico, lo cual equivale a decir que no hay propiamente hablando, fundamento; fundamento, al menos, en el sentido clásico, es decir, un fundamento como el que Nietzsche se encarga de deconstruir en *Humano, demasiado humano* al tratar del "error de los filósofos", esos filósofos que, como dice Nietzsche, "no quieren enterarse de que el hombre ha devenido", no quieren enterarse de que "no hay datos eternos", de que "no hay verdades absolutas". Por eso dirá Nietzsche que de ahora en adelante es necesario el filosofar histórico y con éste la virtud de la modestia.

No hay datos invariables. La perspectiva antropológica de una estética de la existencia sostiene que los datos mutan, porque los seres humanos, creadores de datos, no son nunca los mismos. No se trata de preguntarnos ahora por el ser que somos, sino *por qué somos lo que somos*, y sobre todo *cómo podemos convertirnos en otros*, cómo podemos llegar a ser de distintas maneras. Toda constante antropológica por el mero hecho de serlo, sólo puede constatarse desde su mutabilidad. Precisamente la mutabilidad es infinita porque cada mutación, cada cambio, es finito. Una estética de la existencia vive en la *tensión* entre lo que nos hemos encontrado, entre lo indisponible de la existencia humana, y lo que tenemos que hacer con nosotros mismos, con nuestra propia vida, con nuestro propio cuerpo. Y esto está por decidir, porque no hay formas únicas de vivir, de existir. Los seres humanos no podemos vivir de otro modo que inventándonos a nosotros mismos. De ahí la ficción, las ficciones, el papel de la literatura.

Y aquí se inscribe la libertad humana, una libertad creadora a partir de la contingencia, de lo indisponible de la existencia, pero de una indisponibilidad que jamás nos fija definitivamente. Enlazamos con la historia que nos ha sido dada, con la tradición que no hemos escogido, pero esa historia, esa tradición, esta indisponibilidad, es la puerta abierta a innumerables máscaras, siempre distintas, en las que el rostro que crea y se desvanece, se inventa y se rechaza. *No me obliguéis a seguir siendo el mismo*, dirá Foucault en *La arqueología del saber*.

¿Hacia dónde conducir la propia vida? Inventar un sentido que después será substituido por otro. Deseos nunca del todo claros y, por supuesto, nunca del todo satisfechos. Placer del instante, del efímero pedazo de tiempo que nos sitúa, en un momento, fuera del tiempo. Milagro del amor y del placer. Nuestras opciones en el mundo son limitadas. Pero precisamente por que son limitadas el cambio mismo, las transformaciones son infinitas. Infinitas máscaras que ocultan no se sabe cuántos rostros. Comenzar a cada instante enlazando con lo que hemos sido, con lo que somos, pero al mismo tiempo deshaciendo lo que hemos fabricado, lo que hemos creado, y creando algo nuevo, algo imprevisto. En esto consistiría, a grandes rasgos, una *estética de la existencia*.

### **1.5.- La hermenéutica narrativa de Paul Ricoeur**

**La comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella, conducidos por los relatos, tanto históricos como ficticios, que hemos comprendido y amado. Es así como nos hacemos lectores de nuestra propia vida.**

(Paul Ricoeur)

Desde sus primeras obras, Paul Ricoeur (1913) se dedicó a estudiar la cuestión de la narración, del mito, del relato. Para él no puede haber comprensión de uno mismo si no es desde un punto de vista narrativo. Es cierto que el hombre puede (y seguramente debe) oponerse al mundo en el que se ha formado; puede transformarlo. Pero sólo podrá hacerlo en la medida en que este mundo ya está narrativamente constituido. Por eso escribe Ricoeur que “la comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella, conducidos por los relatos, tanto históricos como ficticios, que hemos comprendido y amado. Es así como nos hacemos lectores de nuestra propia vida” (Ricoeur, 1991, 42).

Para Ricoeur, poetizar es representar de manera creadora, original y nueva el campo de la acción humana, estructurándola activamente mediante la invención de una "trama", de un relato. No hay acción fuera de la trama (*mythos*) y de la imaginación creadora (*mímesis*), por eso no hay acción sin relato, no *hay acción sin narración*.

La *mímesis* tiene un sentido dinámico: es el proceso activo de representar (Ricoeur, 1995, 83) Es importante insistir en el carácter dinámico y temporal de la acción y la representación frente a modelos acrónicos. Según Ricoeur, la *Poética* de Aristóteles sólo tiene un concepto globalizador, la *mímesis*. Aristóteles necesita la *mímesis* para poder definir la naturaleza del acto poético. La *poética* es un acto creador, es la elaboración, invención, construcción de una trama, de un relato, que, a su vez, reconfigurará la acción.

La relación entre el *mythos* y la *mímesis* obliga a prescindir de la traducción de *mímesis* por imitación, copia o réplica de lo idéntico. La representación es una actitud mimética en la medida en que *produce* la acción, o la *configura* y *construye* mediante un relato. Sólo si uno es capaz de sintetizar lo heterogéneo de su vida en una narración puede esta vida tener un sentido. La imaginación educa si las subjetividades construyen relatos y son configurados por ellos. Desde este punto de vista podría decirse que la acción educativa es una *relación mimética*, pero no ahora solamente en el sentido de copia o reproducción de un modelo, sino sobre todo entendiéndola como creación de tramas, de narraciones, de "tiempo". Porque no hay "tiempo humano" sin "relato". Esta es la tesis de fondo de *Tiempo y narración*: el tiempo es *tiempo humano* en la medida en que es *tiempo narrado*.

Ricoeur traduce el término griego *mímesis* por *representación*, no por *imitación*, no "doblamos la realidad", sino que la recreamos, la inventamos. Pero para Ricoeur existen tres niveles de *mímesis*, de la imaginación creadora. La *mímesis I* es el momento de la prefiguración, la anterior a la composición poética. El actor posee una comprensión previa del mundo. La obra histórica no nace sólo de obras anteriores. La obra literaria es suscitada por una pre-comprensión del mundo y de la acción. Sabemos qué significan las palabras porque sabemos utilizarlas, aunque nunca nos hayamos detenido a definir las. La acción humana podrá ser narrada porque es ya, desde el inicio, una acción simbólica. La praxis es una praxis simbólica. Se podrá volver a simbolizar la acción porque ésta es ya una acción simbólica. El símbolo no es algo añadido, algo de segundo grado, a la acción. Bien al contrario, es constitutivo de la misma. Un mismo gesto, una idéntica palabra, significarán cosas distintas en acciones distintas. Dice Ricoeur que las obras literarias pueden penetrar en nuestra vida, pues ésta se halla estructurada simbólicamente. Además la acción posee una dimensión temporal propia. El tiempo humano no es una simple sucesión de instantes, de momentos, de "ahoras". El tiempo humano es un entrelazamiento entre pasado, presente y futuro. La acción podrá ser narrada, podrá convertirse en trama, en relato, precisamente porque es tiempo. La *mímesis II* es el momento

de la creación propiamente dicha. El mundo se estructura narrativamente. Es la elaboración del texto literario. El autor escribe. El actor redacta un diario o una biografía, o narro mi vida a través de otro (real o ficticio). La *mímesis III* es la refiguración, la transfiguración o la reconfiguración de la acción *desde* la lectura, o la apropiación del relato por parte del lector o actor. Esta tercera mimesis es fundamental. Aprendemos la acción educativa reconociendo la simbólica del relato y reconfigurando la acción a partir de tal simbólica. La *mímesis III* es la intersección entre el mundo del texto y el mundo del lector: “Las obras literarias no cesan de hacer y rehacer nuestro mundo humano de la acción”, escribe Ricoeur (1997, 96). Las imágenes, las ficciones, hacen que el mundo en el que vivimos tenga significado. El lenguaje literario parece que no tiene nada que aportar a la “realidad”. Pero si se afirma esto es porque se concibe la “realidad” como algo manipulable tecnológicamente. En otras palabras, la literatura abre o construye una realidad que no se podría abrir o construir de otro modo u otra forma. Si negáis este poder que tiene la ficción de decir lo esencial de lo real, escribirá Ricoeur, entonces ratificáis el positivismo para el que lo real es sólo lo observable y descriptible científicamente” (Ricoeur, 1997, 97).

Según esto, la relación entre la narración y la vida es doble. En primer término, *la narración remite a la vida*, ya que el proceso de composición se realiza en el lector, en el cual se opera una fusión de horizontes: entre el horizonte de su propio mundo de lector y el del mundo de la ficción. En este sentido, leer es un modo de vivir, contar y leer narraciones es vivirlas en el mundo de lo imaginario, recreándolas en uno. Y en segundo lugar, *la vida misma remite a la narración*, ya que su vida no es sólo biología, sino la concreción en una biografía o relato, de modo que gracias a ese modo de vida el sujeto puede variar imaginativamente su identidad, viviendo múltiples relatos, interpretando el texto de su vida de distintos modos y experimentando los acontecimientos de su existencia según modos típicamente narrativos: como drama, como tragedia, o como poesía.

De acuerdo con esto, parecen alumbrarse dos ideas importantes: la primera, que como todo texto, el texto que es nuestra vida puede ser objeto de interpretaciones múltiples. Dar sentido a lo que nos acontece es traducir los signos de múltiples formas. El sentido de un texto no se da de una vez para siempre. Es preciso confrontar el texto de mi vida con el texto de otras vidas. La comparación interpretativa es fundamental para dar sentido a la existencia. La segunda idea es que ese mismo texto de la vida puede ser, no ya sólo interpretada, sino ordenada en cuanto a la cadena de acontecimientos de acuerdo con una estructura de géneros literarios. La cuestión del género es importante, al revelarse como organizador de sentido.

Estas son las tres condiciones para que sea posible la comprensión de uno mismo y, por lo tanto, la formación de la subjetividad: “Comprenderse —escribe Ricoeur— es comprenderse ante el texto y recibir de él las condiciones de un sí mismo distinto al yo que se pone a leer” (Ricoeur, 1997, 493).

En otras palabras: *no hay comprensión de sí mismo fuera del desdoblamiento de uno mismo*. Debo verme "como otro" para comprenderme. La lectura, entonces, aparece a los ojos del lector como una "mediación ficticia" que permite comprender el mundo, su mundo. Pero, al mismo tiempo, el texto literario hace posible una segunda mediación: *la formación de la subjetividad*. Precisamente porque no sabemos con certeza qué somos, necesitamos vernos a través del "efecto catártico" que provoca el texto, es decir, de la identificación con los personajes y las situaciones que nos han contado o hemos leído. El *texto* aparece entonces como el *maestro*. Y preguntarse por la identidad personal conlleva también cuestionarse sobre cómo debemos comportarnos, sobre qué sentido tiene nuestra existencia.

En lo imaginario el ser humano intenta dar respuesta, nunca de modo definitivo desde luego, a las *preguntas fundacionales* que hacen referencia al *pasado* (¿de dónde vengo?) y al *futuro* (¿a dónde voy?). Dentro del relato de ficción, del relato imaginario, se abordan estas dos cuestiones con el fin de responder a la pregunta del *presente*: ¿quién soy? y ¿qué sentido tiene mi vida? *Lo imaginario* configura *lo ideológico* (formación, legitimación, justificación de la identidad, no necesariamente en sentido peyorativo) por un lado, y *lo utópico* (ruptura de la identidad y esperanza de ser otro, en la alteridad del sí-mismo), por el otro. Aun en el supuesto de que la ideología nos ofreciera una versión distorsionada de la realidad, habría ya que partir del carácter constitutivo del imaginario social. El individuo, así como la comunidad, posee una imagen de sí mismo, una imagen no arbitraria sino dependiente de aquellas imágenes del pasado que son fruto de los relatos que configuran su tradición simbólica, y que deben ser reelaboradas y refiguradas en el presente. Estamos obligados a escribir la historia de nuestras vidas, pero sólo se pueden escribir en un lenguaje que hemos heredado. *Los relatos*, sean éstos míticos o literarios, o ambas cosas, *hay que leerlos*. Lo dicho debe volver a decirse.

El texto de ficción no es real, porque no puede ser aquello que ella misma organiza, aquello que ella misma construye y edifica. Pero la "realidad social" sólo puede ser real si está *mediada* por lo imaginario. El actor social lee —o le leen— un texto anterior a él. Desde la escucha o la lectura de este relato de ficción configura su mundo, y lo configura reescribiendo el relato que ha leído o escuchado. La ficción, entonces, no es sólo la configuración narrativa de una estructura pre-narrativa, sino el retorno de una narratividad originaria, fundadora, sin la que ni las acciones ni los actores sociales podrían vivir.

Que lo imaginario (y especialmente los relatos míticos y de ficción) configura la realidad, o todavía mejor, que la realidad se configure, cuanto menos en parte, imaginariamente, no significa aquí que vivamos en un espacio de simulacros. No es a una especie de "realidad virtual" a lo que nos estamos refiriendo. El simulacro no ha superado la diferencia ontológica entre la realidad y la ficción. Paul Ricoeur lo ha expresado con precisión: "De un modo u otro, todos los sistemas simbólicos contribuyen a configurar la realidad. Muy especialmente, las tramas que inventamos nos ayudan a configurar nuestra experiencia temporal confusa,

informe y, en última instancia, muda" (Ricoeur, 1997, 483). La realidad, en consecuencia, no es un simulacro, sino un tejido simbólico, una red simbólica, una *urdimbre*. El mundo del relato de ficción y su lenguaje, *el lenguaje narrativo*, configuran la realidad social, el mundo de la acción, lo transfiguran y a su vez son transfigurados por él, le dan un sentido, puesto que lo vinculan a un origen, y le dan una esperanza, al proponerle una utopía. La "realidad" no es una "realidad objetiva", fuera de lo imaginario, así como tampoco es una ficción simulada, como si la realidad fuera otra cosa lejos de la ficción. La realidad es "imaginaria", lo que no significa que sea falsa.

Para Ricoeur, construimos nuestra identidad narrativamente, siguiendo, por así decir, un modelo lector. En este sentido, hablar de la identidad narrativa supone casi una teoría o una concepción de la lectura, o dicho en otros términos, del sujeto humano como lector. La argumentación de Ricoeur tiene dos partes diferenciadas. En primer lugar, tal y como había señalado en el volumen tercero de *Tiempo y narración*, sostiene que siendo la vida humana temporalidad, el tiempo humano se constituye a través de la intersección del "tiempo histórico" y del "tiempo de ficción" (epopeya, drama, novela, etc.). El análisis de esta cuestión le lleva a afirmar —como ya hemos destacado—, que la comprensión de uno mismo está mediatizada por esa recepción conjunta de los relatos históricos y de los de ficción. Es pues la lectura, la actividad de leer —en su sentido tanto literal como metafórico— el medio por el cual nos interpretamos a nosotros mismos. Leyendo vamos refigurando el personaje que somos, escuchando relatos y narraciones mejoramos nuestra capacidad para comprendernos a nosotros mismos en las diferentes etapas de nuestra vida.

Sin embargo, este análisis no profundiza en la pregunta por la identidad. Deja a este concepto sin mayores precisiones. Y es en un libro posterior, —*Sí mismo como otro*— donde dice Ricoeur que la afirmación de que el hombre es capaz de acción indica mucho más que afirmar su condición de *agente*, pues "el agente del cual depende la acción, tiene una historia"; es "su propia historia" (Ricoeur, 1996, 106). Como productores de acciones, somos agentes; pero también somos personajes, porque nuestras acciones tienen relación con nuestra biografía y con las historias que vivimos, con las cosas que nos ocurren. De acuerdo con esta idea, para Ricoeur la *identidad personal* sólo se puede pensar dentro de "la dimensión temporal de la existencia humana" (Ricoeur, 1996, 107).

*La identidad narrativa*, sea la de una persona o la de una comunidad, *es el espacio interpuesto entre historia y ficción*. En efecto, las vidas humanas son más legibles cuando son interpretadas en función de las historias que la gente lee y cuenta a propósito de ellas. Estas historias de vida se vuelven más inteligibles cuando se les aplican modelos narrativos —tramas— tomados de la historia propiamente dicha o de la ficción (drama o novela). En este sentido la comprensión de sí es una interpretación, y la interpretación de sí encuentra en la narración una mediación privilegiada a través de la historia y la ficción.

De acuerdo con estas ideas, el *relato* construido literariamente —cuya figura típica es el *libro*— es un objeto portador de *tiempo*. El libro deviene, así, educación o formación y la lectura interpretativa una pequeña fábrica de tiempo y de identidad narrativa. Pero volvamos a las tesis de Ricoeur. La teoría narrativa puede ponerse en una doble relación con el ser humano. En primer lugar, con la constitución del *tiempo humano*, y, en segundo término, en relación a su aportación a la *constitución de sí*. Pues bien, la propuesta de Ricoeur es mostrar, de acuerdo al segundo nivel de reflexión, que “en el ámbito de la teoría narrativa alcanza su pleno desarrollo la dialéctica concreta de la ipseidad y de la mismidad” (Ricoeur, 1996, 107).

Aquí encontramos ya la segunda argumentación de Ricoeur: no es posible entender lo que es la "identidad" si no distinguimos entre una identidad formal y sustancial —la *identidad idem*— y una identidad que cambia con el tiempo, o *identidad ipse*. En el primer sentido, la identidad remite a un yo-substancial, que no cambia nunca. Pero en el segundo, hablar de la identidad no implica tener que referirse a un núcleo permanente y fijo de la personalidad. Más bien remite a un conjunto más amplio —polifónico o sinfónico— de voces narrativas. Así que mientras permanezcamos en la esfera de la identidad como *mismidad* la alteridad de cualquier otro no ofrece ninguna originalidad.

Es desde el plano de la identidad como *ipseidad*, como la *alteridad* puede llegar a ser constitutiva de nosotros mismos, en el sentido de ser imposible hablar de uno sin pensar en el otro. Así, desde este ángulo, la identidad personal, como *ipseidad*, remite al otro, lo que se expresa en la fórmula “sí mismo *en cuanto* otro”. En definitiva, sólo esta identidad, el ser como otro, es la que nos permite atender al “otro”, conocerlo, ponerse en relación con todo lo que sea “otro”. Es, pues, una identidad que nos desidentifica, que nos expropia u obliga a salir de nosotros mismos, a exponernos y vernos desde fuera. Es como si nos sacase de nosotros mismos —de nuestro quicio— y nos permitiese vernos como extranjeros, en dirección a ninguna parte. Fuera de este plano, nuestra identidad, como *mismidad*, pierde el dinamismo propio con el que sí cuenta la identidad como *ipseidad*; un poder de cambio y transformación.

¿Cuál es la función de la teoría narrativa en este contexto? Según Ricoeur la importancia de la teoría narrativa se encuentra en sus poderosas virtualidades entre, por una parte, el punto de vista *descriptivo* de la acción y su punto de vista *prescriptivo*. La teoría narrativa, es útil como mediación entre la *descripción* y la *prescripción*. Este espacio intermedio —el que le corresponde a la narración— es el espacio de la *valoración*. Todo relato invita a consideraciones éticas, a la valoración moral, razón por la cual no hay relato éticamente neutro. La literatura es un amplio laboratorio moral donde se ensayan estimaciones, valoraciones, juicio de aprobación o de condena. La narrativa sirve, pues, de propedéutica para la ética.

## **2.- IDEAS PARA UNA EDUCACION NARRATIVA**

**En última instancia, una vida no es más que la suma de hechos contingentes, una crónica de intersecciones casuales, de azares, de sucesos fortuitos que no revelan nada más que su propia falta de propósito.**

(Paul Auster, *La trilogía de Nueva York*)

La pregunta es ahora, y después de lo que acabamos de exponer: *¿qué significa una educación narrativa?* La respuesta no es fácil. Quizá resultaría más conveniente comenzar diciendo lo que una educación narrativa *no* es. Una educación narrativa no es ni una educación *religiosa*, ni una educación *tecnológica*, ni una educación *metafísica*. La primera cree en la verdad *revelada*, las segunda en la verdad *experimentable*, la tercera en la verdad *racional*. Una educación narrativa no aspira a educar según ninguna de estas tres verdades. Pero es difícil dar una definición clara y distinta de lo que sería una educación narrativa. Podríamos, a lo sumo, a destacar *seis* características que resultarían fundamentales en una práctica pedagógica inspirada en las filosofías expuestas en el apartado anterior.

1. En primer lugar una educación narrativa sería aquella en la que maestros y alumnos están convencidos que *no existe un único lenguaje, o un lenguaje privilegiado*. Nunca hay un lenguaje literario, sino múltiples y distintos, como múltiples y distintos son los lenguajes de los seres humanos. Maestros y alumnos hablan de distintas maneras, porque saben que habitan en un mundo configurado lingüísticamente, y también están (casi) seguros que ningún lenguaje tiene la clave para decir definitivamente lo que el mundo es. Los lenguajes literarios son, en suma, *plurales, múltiples* y, por lo tanto, *ambiguos*, porque maestros y alumnos son lectores, esto es, saben o comprenden que no hay una única verdad, un único sentido, una única realidad, como saben también que ni la verdad, ni el sentido, ni la realidad son absolutos, sino finitos, relativos a los múltiples contextos en los que se manifiestan. Los múltiples lenguajes no son unos lenguajes ya dichos, unos lenguajes ya constituidos. Es verdad que son lenguajes inscritos en una tradición, pero al mismo tiempo, al decirse, al pronunciarse, al expresarse, se inventan. Ya no somos habitantes de un mundo cerrado, ya no existe una bóveda celeste que nos dé cobijo. Nuestras tradiciones rotas por la crisis de la modernidad, que no es otra cosa que la crisis de los grandes relatos (Lyotard, 1984), nos obliga a inventar nuevos lenguajes, nos obliga a recordar las palabras ya dichas pero a decirlas de otro modo, a desdecirnos de lo ya dicho.

2. En segundo lugar una educación narrativa sería aquella en la que maestros y alumnos saben que *no existen esencias trascendentales* (Nietzsche/Foucault). Lo que hay son *tradiciones, contextos, relaciones*. Los textos se ubican en relación con sus contextos, se leen en contextos distintos, se releen, la lectura de los libros se realiza en vecindad con otros libros, con otros lectores. Un libro lleva a otro libro, un lector se

inspira en otro lector, en otra lectura. De ahí que sostenga que toda lectura narrativa es una lectura infiel. La fidelidad es una fidelidad a un texto sagrado, pero la pedagogía narrativa es una *pedagogía profana* (Larrosa 2000). La literatura desconoce el texto sagrado, el texto a adorar, a memorizar y a repetir. La lectura literaria es una lectura infiel porque cada lectura lleva a una nueva lectura, cada libro conduce a otros libros, cada interpretación a una nueva interpretación, y nunca se da la interpretación definitiva ni la interpretación correcta.

Porque no creen que existen esencias más allá de los distintos tiempos y espacios, maestros y alumnos saben que *nadie empieza de cero*, que cada lector no tiene más remedio que *enlazar* con el lector que le ha precedido, con los libros que ya existen, que ya se han leído, y que él o ella va a volver a leer y a releer. A diferencia de determinadas educaciones "filosóficas" como la que narra Descartes al principio del *Discurso del método*, maestros y alumnos (lectores) saben que nadie comienza absolutamente y que leer es ser leído, interpretar es ser interpretado (Gadamer).

Por eso *una educación narrativa nos enseña que no hay ni palabra inicial ni palabra final*. Habitantes de un momento, de un instante que ellos no han elegido, maestros y alumnos descubren que son *contingentes*, que son pero podrían no ser, que son de una manera pero que podrían ser de otra. En ese sentido diríamos que la educación narrativa es una educación *escéptica*, no en el sentido habitual del término, es decir, de los que dicen que no saben nada, sino de los que no saben nada *absolutamente*, que no conocen ningún principio *absoluto*, esto es, al margen de toda relación, independientemente de todo contexto.

Desde este punto de vista una educación narrativa sería una educación que transmite un saber que dice *adiós a los principios* (Odo Marquard). Desde este punto de vista el saber, el conocimiento, los valores, la práctica pedagógica, en definitiva, de orden literario es aquella que inspirada en la lectura de novelas, narraciones, poesías, dramas... se atreve a sostener que *no hay ni principios absolutos ni finales definitivos... sino contingentes*. Todo comienzo es un comienzo finito, inscrito en un orden simbólico, cultural, histórico o institucional que *no* ha sido elegido.

Todo final es un comienzo, un nuevo comienzo, todo término se convierte en un nuevo principio. *Toda palabra final es una palabra inicial*. Por eso una educación narrativa, aunque es una educación sin principios (absolutos), *no es una educación sin supuestos, sin prejuicios*. Precisamente porque siempre está inscrita en un tiempo y en un espacio, una educación narrativa es una práctica pedagógica rebotante de prejuicios y de supuestos (Gadamer). El que se quiera educar desde un punto de vista literario tiene que estar dispuesto a aceptar los supuestos, los prejuicios, a ponerlos encima de la mesa, y a tener bien presente que todo cambio, toda innovación nunca es ni puede ser un cambio o una innovación absoluta, y que por lo tanto tiene necesariamente que *enlazar* con las tradiciones que le han precedido.

3. En tercer lugar una educación narrativa es *una educación subversiva*, es, en definitiva, un peligro para cualquier orden institucional que se cree definitivo, incontestable. Es innegable que cualquier institución pone en marcha mecanismos sociales de producción y de control de discursos (Foucault). Pues bien, una educación narrativa es aquella en la que maestros y alumnos cuestionan radicalmente estos mecanismos. Pero no en función de un supuesto ideal “positivo”, en función de una utopía “positiva” (o metafísica) fundada en la idea del Bien, de la Verdad o del Progreso. La subversión es tal porque maestros y alumnos saben que todo orden institucional es una metáfora del poder, porque saben que toda institución expresa un orden del discurso que se impone de maneras distintas (castigos, exámenes, clasificaciones, evaluaciones...).

La lectura narrativa es tarde o temprano una lectura perturbadora, y a los alumnos (y a los maestros si no lo han hecho ya) se les debe invitar al desasosiego. Como decía Kafka los poetas son personajes peligrosos para el sistema, para el Estado. Tanto el Estado como sus sumisos servidores sólo aspiran a perdurar. El poeta, en cambio, anhela transformar. Precisamente por este anhelo de transformación la literatura no soporta lo infinito, lo absoluto, lo inmóvil.

4. En cuarto lugar, una educación narrativa *no tiene la pretensión de neutralidad, ni de imparcialidad, ni de objetividad*. Los posicionamientos éticos, estéticos o políticos de una educación narrativa no renuncian a la universalidad (especialmente en el caso de la ética), pero sus educadores saben que no es posible ninguna afirmación universal al margen de la particularidad, o poniendo entre paréntesis lo particular. De ahí que una educación narrativa sea una práctica pedagógica particularmente atenta a lo insubstituible, a lo singular, a lo concreto. En definitiva, una educación narrativa sería aquella que tiene un peculiar *sentido para lo concreto* (Marquard). O para decirlo con Richard Rorty, a diferencia de los teóricos, los novelistas tiene una especial atención hacia el *detalle*. (Rorty, 1993, 120). Una educación narrativa cree que hay que estar atentos a los *sucesos* y a los *acontecimientos*, siempre inesperados, que irrumpen en la vida cotidiana y lo transforman todo. A menudo estos sucesos y acontecimientos son breves, casi pasan inadvertidos, pero precisamente por eso resultan de suma importancia para los educadores: una *mirada*, una *sonrisa*, un *silencio*, una *caricia*...

5. En quinto lugar, una educación narrativa es especialmente *sensible* al otro, a la "palabra del otro" (Gadamer), a los otros, y concretamente, *es una práctica atenta al sufrimiento, al sufrimiento de los presentes y de los ausentes*, de ahí la importancia de la memoria (Ricoeur). Los educadores saben que en los buenos momentos los alumnos no suelen necesitarles. En los malos, en cambio, su atención, su cuidado, resulta imprescindible. Por eso una educación narrativa es una educación *compasiva*. Martha C. Nussbaum han escrito que "la compasión implica el reconocimiento de que otra persona, de algún modo similar a uno, ha sufrido una pena o desgracia importante por la que no se le debe culpar, o sólo en parte. (...) La compasión -sigue Nussbaum- requiere una cosa más: el sentido de la propia vulnerabilidad ante la desgracia.

Para responder con compasión debo estar dispuesto a abrigar el pensamiento de que esa persona que sufre podría ser yo" (Nussbaum, 2001, 128).

6. Por último, habría que añadir que una educación narrativa sería la que está convencida de que *el sentido de la vida nunca se descubre sino que se inventa a cada momento*. Como ha escrito Richard Rorty: "Nunca habrá un último poema, nunca un final del proceso de confrontación con la historia. Siempre habrá espacio para la creación de sí mismo, pero ninguna creación de sí mismo puede ser ratificada por algo que se halle fuera de ella" (Rorty, 2002, 164) En un mundo en el que las verdades absolutas han desaparecido (Nietzsche) *el sentido no puede descubrirse, sino inventarse*. Por esta razón el sentido siempre es precario. Inventar es siempre re-inventar, porque siempre surgen instantes, sucesos o acontecimientos que nos transforman. Vivir es transformarse y el que se transforma sabe que nunca descubrirá "El Sentido", sabe que a lo sumo puede inventarse un sentido (provisional) y que en el devenir del tiempo no tendrá más remedio que ponerlo en cuestión. Entonces deberá decidir si se atreve a cambiarlo y, por lo tanto, si quiere ser *otro*.

## ***SEGUNDA PARTE: LA CRÍTICA A LA NARRATIVIDAD***

---

Tras la modernidad, el conocimiento, el saber, cambia de sentido; por una parte, la modernidad, asentada en la cultura de los "ismos" parece agotada, mientras que el surgimiento de las nuevas tecnologías, han acelerado el cambio. Es decir, el conocimiento concebido antes como cultura es visto ahora como información. *La sociedad de las elites culturales deja paso a la sociedad del conocimiento asequible*.

La tecnología propicia la transmisión instantánea de datos, por lo que no es necesaria la trascendencia hacia el futuro, y en donde el pasado, la historia, desaparecen al quedar reducida a la memoria de los grandes ordenadores que guardan los datos que nos puedan ser necesarios. La tecnología ha posibilitado la inmediatez, y el pragmatismo. Esto ha hecho que el hombre relativice las verdades inamovibles y que haya sustituido la lógica de la moralidad -la creencia en los grandes valores- por la lógica de la necesidad. *La razón pierde pues su valor porque ya no es necesaria*. El hombre se mueve ahora sólo en función de sí mismo, es decir, no posee un punto de referencia, un fundamento, porque todo es relativo. Es el hombre el que se debe enfrentarse ante esta nueva realidad y para ello, qué duda cabe, la información le será tan útil que podrá despreciar los apoyos ofertados por la razón y las grandes verdades -el mundo axiológico- porque ya no necesita ayuda de los falsos fundamentos. Por primera vez, *la información no depende de la razón porque la tecnología desacraliza el pensamiento*.

Pues bien, en un contexto totalmente diferente al de las nuevas tecnologías de la información y al de la sociedad del conocimiento, surgió, por una parte, en oposición a los movimientos estructuralistas, y por

otra, como prolongación de la obra de Heidegger, una línea de pensamiento, que previa también a la postmodernidad, nos ofrece unos fundamentos críticos que, sin embargo, tal como veremos, se aproximan a los presupuestos de la sociedad de la información y a la comprensión de la situación del hombre tras la modernidad, liberado ya del *logos*.

Nos referimos a la crítica a la narratividad y a las gramáticas que a partir de la década de los setenta (y quizás ya en los últimos sesenta del siglo pasado) nos ofertaron primero R. Barthes y más recientemente J. Derrida. Esta tendencia postestructuralista y deconstructora no ha sido aplicada ni tenida en consideración en el seno de los estudios pedagógicos; sin embargo, creemos que pueden servir de complemento a la hora de especificar la narratividad de la educación en nuestra época. Con este afán pues traemos a estas páginas las propuestas de tales autores.

### **3.- DE LA TEXTUALIDAD A LA DISEMINACIÓN DECONSTRUCTIVA**

R. Barthes nos anuncia la fragmentación de la escritura, y en consecuencia, la ruptura del texto -las redes infinitas de textos- lo que daría origen a la intertextualidad, a partir, todo ello, de la subjetividad, es decir, de la implicación del lector como autor del propio texto. El texto entonces no tiene propiedad ni sentido por sí mismo, no posee sujeto, si bien, al mismo tiempo, puede ser utilizado por múltiples sujetos, cada uno de los cuales lo complementará dándole su propio sentido. El texto se degrada por sí mismo y se convierte en objeto pero no por ello deja de perder fuerza o sentido. Estamos pues ante el concepto de “gramática aberrante” pues la palabra es ideología y la ideología se transmite mediante palabras. Es decir, la gramática se transfiere en ideología. El texto se convierte así en un Estado literario del que se emana poder. De ahí que nuestro autor arbitre la necesidad de una segunda escritura de la obra literaria para abrirla hacia otros caminos imprevisibles y desacralizar, paralelamente, su poder.

Ello se consigue planteando el texto como una obra abierta y desplazando la importancia de la palabra, de tal manera que sólo nos quede la escritura (es decir, la tecnología). O sea, la literatura no debe preocuparse de los contenidos sino de las condiciones bajo las cuales se postularon los contenidos -la literatura entonces como forma, o si se quiere, como escritura. Por tanto, y vamos ya camino de la multimedialidad -o de la diseminación, tal como se expresa Barthes-, la imagen, una foto, un periódico, una película, son también textos literarios, exactamente como lo fueron para otras sociedades los pictogramas o los jeroglíficos. De ahí que la verdadera ciencia gramatical sea para nuestro autor la semiología.

Ahora bien, se trate de una semiología que va más allá de las relaciones entre significante y significado, pues entre ambas se encuentra la “psique” de quien lee, lo que incluye el goce o el placer del texto, que no es permanente sino que se encuentra en función de retazos, palabras, frases, o sea, de

fragmentos; fragmentos que son, sin embargo, los que dan sentido al texto por lo que la incoherencia subjetiva es siempre superior, en cuanto a significado, al orden, o a la lógica del propio texto. De hecho, la unicidad del texto no se halla en su origen, en el autor, sino en su final, es decir, en el lector, por lo que éste, de alguna forma, lo elimina; podríamos decir pues que concluye con el autor.

El lector, al interpretar el texto, lo multiplica en cuanto a significados; citar un texto es crearlo, es sacarlo de su contexto y darle una nueva significación, fragmentada y alejada del discurso, pero así y todo, con validez por sí mismo. La lectura procura entonces la hipertextualidad, el comentario, que será múltiple pero siempre estará descontextualizado del autor, porque el texto siempre aparece incompleto ante el lector que es quien lo cierra, lo complementa y le da sentido. Podemos decir que el lector coopera con el texto. En cambio, con la escritura, a lo máximo que se puede llegar, es a decir la verdad del lenguaje pero no la verdad real. ¿Es pues la gramática la única reminiscencia absoluta o de lo absoluto?

La respuesta no es fácil, porque Barthes ve en el texto una difusión de sentidos y de significados; el texto es siempre fragmentario y abierto, indefinido entonces, y por tanto, inconformado. El lector no se somete al texto, sólo a las *lexias*, o unidades de lectura que son arbitrarias y fragmentadas por el propio lector, ya que es en ellas en las que encuentra significado. De esta manera, el texto se desparrama en *lexias* y se multiplica de tal manera que cuando más se quiebra más se esparce. El texto es pues, en sí mismo, hipertexto, máxime cuando el lector es plural -el texto es siempre texto compartido-, y el lector es siempre múltiple y desconocido, sin solución de continuidad, quebrado y esparcido. Ahora bien, con el surgimiento de la imagen, y en general de los media, el texto se multiplica en sus formas, de tal manera que el hipertexto se transforma en función multimedial.

El texto no nace del autor que lo escribe sino del lector que lo genera y del medio que lo crea, por tanto, el texto es siempre hipertextual porque sus significados son susceptibles de extenderse en las mentes de los lectores de formas fragmentadas y diferentes; además, el propio texto, al estar conformado por palabras independientes que sólo alcanzan su funcionalidad cuando se colocan juntas, y que obedecen, además, a otras lecturas, a otras citas, a otros textos, o a otras vivencias, conforman por si mismo una fenomenología hipertextual.

Por tanto, el texto es siempre en relación al lector; el autor escribe la obra, pero la escritura, como los otros medios, no crea el texto, sólo la forma; el texto es generado hipermedialmente por palabras, por otros textos, por citas, por experiencias, o por imágenes, siendo, a su vez, generado en el lector con pluralidad de significados. La escritura -que es la tecnología del texto- lo intertextualiza, lo libera del autor y multiplica sus sentidos en el lector.

Es decir, desde el momento que se crea el texto, asistimos, mediante su escritura, que es su tecnología, a su fragmentación, a la muerte de la gramática y al surgimiento de múltiples autores que lo

completan y que le dan significado. Es decir, el significado no viene dado por la gramática sino por los sujetos. No se trata de pluralizar lo singular, sino que lo singular se desvanece, desaparece, quedando sólo, como recreación, en la mente de los sujetos; no hay pues gramática, sólo lectores, aislados, sin contacto, con sus vivencias, seleccionando *lexias* que sólo tienen sentido para ellos.

Muy posiblemente J. Derrida va aun más lejos que R. Barthes, porque no sólo le preocupa la crítica a la razón gramatical, sino que su objetivo se centra en la crítica a la razón occidental, al *logos*, es decir, a la filosofía, al pensamiento, al conocimiento, tales como han sido creados y generados. De ahí que la deconstrucción no sea una teoría, ni una metodología, sino un enfoque, una posición, una perspectiva, cuya pretensión, como la propia palabra indica, se centra en la deconstrucción del pensamiento generado hasta el momento, y consecuentemente, de sus textos. ¿Por qué? Simplemente porque el sujeto no es su pensamiento; el sujeto debe manifestarse diferentemente, tal cual es; el sujeto es el ser como diferencia. Ahora bien, encontrar al sujeto supone restituirlo del pensamiento occidental que lo ha determinado. Su generación sólo será posible a medida que lo sea su deconstrucción, que sería el origen del pensamiento emancipatorio (en relación a los modelos de racionalidad sobrevividos).

El sujeto, libre de la racionalidad ilustrada, es el origen de la diferencia, de la desmembración. Se convierte en la fractura del ser y en consecuencia, en el punto generatriz de una nueva forma de pensar que rompe con la historia. El de Derrida es, pues, el discurso de la fragmentación. No sólo rompe con el texto, sino con la tradición, con el sujeto, con la razón. Podría decirse que sólo queda el lenguaje, pero para nuestro autor, éste también llega a su final, vacío y carente de sentido. Si para Heidegger el lenguaje es el hábitat del ser, en Derrida es sólo una referencia, una difuminación. La palabra sólo será símbolo de libertad para el hombre cuando la propia palabra emancipe de sí toda relación con lo que representa. La palabra debe pues incluirse también como motivo de la diferencia, y por tanto, en antítesis a la identidad. En consecuencia, si no hay identidad, si no hay texto, no hay principio ni fin, sólo clausura.

El problema se torna paradoja ya que la crítica a la razón sólo puede realizarse con la razón crítica, una razón que solicita, desde la propia razón, un ser diferente al ser creado. La obra de Derrida huye de la lógica occidental, de la metafísica y de su racionalidad ontológica, por lo que requiere de una transformación total del lenguaje -de ahí su lenguaje- y en todo caso, de la contradicción, que por cierto no deja de ser una metodología lingüística para expresar su pensamiento.

Derrida desfundamenta, deconstruye el pensamiento occidental para encontrar al sujeto, mediante lo que él denomina la diferencia, que es, a su vez, la génesis del ser, libre y desalienado del *logos*. El problema es que ello se consigue mediante el *logos*. Por tanto, acaso, la única solución sea desmembrar al sujeto del lenguaje, es decir, implicarlo, en una crisis de sentido, o en una inversión jerárquica. Hacer de la escritura una archi-escritura o escritura deconstruida, es decir escritura en origen, más cerca de la voz que del *logos*,

más próxima al yo que al texto. En Derrida, el texto, los textos, rompen su linealidad, su totalidad cerrada y acabada; la deconstrucción textual origina la ruptura textual, dando origen a la hipertextualidad, a la diferencia. El texto deja de pertenecer a la gramática, porque la gramática niega el verdadero texto; el texto se encuentra en la marginalidad, en los silencios, en los vacíos, en las notas a pie de página, en suma, en sus pluralidades. Lo único que nos queda no es el texto sino la escritura. (De nuevo la muerte de la razón en manos de la tecnología).

En su *Gramatología* Derrida defiende la importancia de una teoría de la escritura, entendida empero como “archiescritura”, o como un collage, o sea, en base siempre a la discontinuidad o dislinealidad del discurso. Lo contrario supone, como ha ocurrido con la filosofía y el pensamiento occidental, fijar sentidos y significados, lo que implica anular la verdadera naturaleza del lenguaje, que no es otra que la generación de múltiples contextos de significados sin referencias. La tachadura, el error, aporta más significado que el texto significado. Es, en todo caso, un ejemplo más, de diferencia. Estamos pues ante el fin del libro y ante el valor de la escritura como pluralidad, como generadora de las diferencias, de la hipertextualidad. No encontraremos el saber en el archivo sino en su desorden. Elegimos, de múltiples posibilidades, el texto, no por su significado, por su propia textualidad, sino por nuestra significación. Su sentido no es el de su escritura sino el de nuestra archiescritura.

Hay que anunciar pues la muerte del signo, pues su presencia es lo que da categoría al lenguaje y al texto; la escritura sin signo -es decir sin significación- es el camino que nos abre hacia la libertad interpretativa, y por tanto, hacia la hipertextualidad. En el ordenador encontramos -como en el archivo- múltiples textos cuyo valor no se encuentra en su significado sino en nuestra elección. De tal manera que el lenguaje queda reducido al habla siendo la escritura su falacia. De todas formas, el habla también queda sometida a la interpretación, al igual que el lenguaje, la gramática, el texto, puesto que todo es polisemia, interpretación. Los significados se expanden, o como dice Derrida, procuran la diseminación.

No hay referencias; sólo autorreferencia. La linealidad se rompe y nace la hipertextualidad, en la que el texto sólo será si es en referencia a lo que yo quiero, dejando de ser en referencia a un logos impuesto. Sin el yo no hay sentido, y con el yo, el sentido rompe con lo absoluto, con la gramática, porque no hay sentido último ni primero. El texto sólo existe descontextualizado del hipertexto, e independientemente del autor, del contexto o del receptor. Su existencia depende de la potencialidad que desprenda, de su capacidad diseminante, independientemente del momento y del lector.

También de Derrida, al igual que de Barthes, se desprende la muerte del autor. Hoy en día, los archivos de nuestra historia, que deja de ser historia para ser sólo presente, se encuentran en la hipermedialidad de la sociedad tecnológica, en la que el texto ha dejado de ser, para convertirse en hipertextualidad inmediata, anónima, sin contexto, sin autor, establecida en la red, sin genealogía alguna,

incluso sin finalidad. Hay pues un cierto paralelismo entre tales teorías lingüísticas -las de Barthes y Derrida- y la utilización de la escritura en la sociedad del conocimiento. Si el logos occidental, si la arquitectura del saber ha cambiado de estatus tras la modernidad, muy posiblemente el cambio del texto al hipertexto, o a la multimedialidad que ofertan las nuevas tecnologías, supondría la culminación de la crítica de Nietzsche, de Heidegger, al logos de la modernidad. En este sentido, las hipótesis de Barthes y Derrida se reconvierten en las teorías de la nueva gramaticalidad del saber, propia de la sociedad del conocimiento.

#### **4.- CONSECUENCIAS EDUCATIVAS: LA RAZÓN HIPERTEXTUAL**

Es necesario que la educación y sus instituciones se abran a la diseminación informativa y se aprovechen de la multiplicidad hipertextual que nos ofertan los nuevos medios. Si internet se encuentra en los hogares, también podría ser de provecho en la escuela para finalidades instructivas. No hay duda que la sociedad del conocimiento ha acabado con la linealidad textual y con la pluralidad enciclopédica en favor de la hipertextualidad de los nuevos *media*.

Por ello mismo consideramos necesaria que la educación se acoja a la razón hipermedial, que es lo mismo que decir que se adecue a las posibilidades que le oferta la actual sociedad. Una sociedad que se ha pluralizado, creando no sólo nuevas opciones culturales sino transformando la condición generadora de la cultura. Tras la modernidad se quiebra el monolitismo cultural por la opcionalidad que aportan las nuevas tecnologías de la información. La pluralidad de fuentes informativas cumplimentan pues el mismo papel diseminador de las nuevas teorías literarias.

La escuela no sólo vive en la complejidad sino que su propia misión educativa y culturalizadora es a su vez compleja; la escuela, la educación, no pueden desatender por más tiempo la necesidad pluralizante. No se puede permitir el abandono que de la realidad está haciendo la institución escolar. Mediante la red, el alumno puede acogerse a modelos hipertextuales de enseñanza, lo que significaría, por otra parte, introducirlo en una realidad desordenada, plural, alineal y caótica, de la que él debería elegir, ordenar y significar sus fuentes de información y de aprendizaje. La red, y la hipertextualidad que nos oferta, nos aproxima a la realización de una educación desde la complejidad. De alguna forma estamos en la otra cara de la moneda de la complejidad. La hipertextualidad es compleja y la complejidad engendra hipertextualidad.

La razón hipertextual también nos narra la educación no formal en todas sus manifestaciones; la educación no formal es otro ejemplo de diseminación, de ruptura crítica de la narratividad escolar uniforme. La educación no formal, a su manera, deconstruye la escuela y su monopolio formativo e informativo. Una de las características de la sociedad del conocimiento, es precisamente la hipertextualidad de las formas educativas; la hipertextualidad no incide sólo en los mecanismos metodológicos del aprendizaje -mediante la

red u otros formatos- sino que afecta a la institucionalización escolar de la educación y por tanto, a la sociedad; es lógico que una sociedad compleja, originada en el seno de múltiples fuentes de información requiera a su vez de múltiples opciones educativas.

A su vez, y en coherencia, la educación debe abrirse a todos los lenguajes, romper entonces con la linealidad narrativa y posibilitar también el esplendor de la palabra o la magia de la imagen; la diseminación afecta pues a otros medios, de ahí que más que de hipertextualidad debamos hablar de multimedialidad. El teatro, la poesía, la imagen, -por tanto el cine, la T.V. el propio ordenador- cualquier formato estético, los multimedia por supuesto, abren la educación a todo un cúmulo de posibilidades que no podemos despreciar. Debemos aprender a deconstruir la narración educativa de la modernidad y aprender en consecuencia a narrarla diseminadamente; recuérdese que el discurso está en la diferencia, en el yo, en nuestras capacidades. De hecho, la razón hipermedial se debe transformar, en la práctica, en posibilidad multimedial. Plurales son pues las fuentes de información, plurales los formatos educativos y plurales las narraciones educativas que de ello se desprende. La abertura de la educación, más allá de la escuela, la libera de su propia gramaticalidad pues la deconstruye y la disemina en múltiples opciones, roturando entonces su narratividad creando a su vez una hipertextualidad que tiene su parangón en la multimedialidad que le oferta la sociedad del conocimiento. La razón hipermedial es pues aquella que irracionaliza a la educación, haciéndola compatible con la subjetividad de los sujetos, de los medios y de los lenguajes; *se deconstruye la razón pedagógica de la modernidad para construir una educación que no necesita, en la sociedad del conocimiento, de razón para su existencia.*

### ***TERCERA PARTE: LA NARRACIÓN DE LA CIENCIA Y LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LA EDUCACIÓN***

---

Si la filosofía narrativa, decíamos, era la filosofía sin contenido ontológico, en el caso de la ciencia, al no ser comparables, hablaremos de narratividad al entender sus fundamentos conceptuales en los cuales ésta se asienta. Así, la narración de la ciencia, en el caso de la teoría educativa, se referirá en un plano muy genérico, a los modelos científicos que han podido tener ciertos grados de aplicación y de comprensión de las teorías pedagógicas. Y en general, por narración de la ciencia entenderíamos los modelos de comprensión de la realidad que subyacen en el fondo de las teorías científicas.

#### **5.- LA NATURALEZA Y LA NARRATIVA DE LA SIMPLICIDAD ANALÍTICA**

La teoría educativa recibió influencias del positivismo filosófico, de tal manera que a finales del XIX

encontramos discursos pedagógicos bajo narraciones propias de las ciencias naturales. Por ejemplo, la relación entre naturaleza y educación en Pestalozzi abrió, años más tarde, el interés de la moderna biología por la pedagogía. Otro punto de conexión se establecería entre la antropología física y la educación, tal como se evidencia en la obra de María Montessori. También la cuestión metodológica suscitó interés “científico” a partir de la aplicación del método experimental en Pedagogía, lo que llevó a intentos de caracterizar experimentalmente a la teoría educativa a fin de lograr una teoría experimental de la educación.

Hay pues una cierta tradición de construir la narración educativa desde la perspectiva de la narración de la ciencia que creemos se prolonga hasta nuestros días, si bien acusando los cambios notables que asimismo han ido incidiendo en la comprensión de la propia ciencia. En la modernidad la ciencia se basaba en el modelo newtoniano que nos ofrecía un mundo mecánico y ajustado, ordenado y predecible, lo que influyó considerablemente en las características del método experimental que requirió de núcleos minúsculos de investigación, ya que con ellos era más fácil comprobar la linealidad de la naturaleza que se conformaba en base al binomio causa-efecto, de tal manera que el ejercicio analítico, en principio metodológico, se convirtió en un enfoque de comprensión de la realidad, y por tanto, en un puntal clave en el entendimiento de la ciencia. Sin el atomismo analítico no podría haber experimentación ni contrastabilidad, máxime cuando tal experimentación para la contrastabilidad se realizaba en laboratorio para así poder controlar más fácilmente todas las variables intervinientes por lo que, forzosa e inmanentemente, el reduccionismo de la realidad era (y es) de obligado cumplimiento en esta concepción científica.

La permanencia de este enfoque también ha sido particularmente manifiesto en la narración pedagógica que ha centrado su visión de la realidad educativa en base a esta linealidad de causa-efecto. Además, abunda en la necesidad atomista de analizar la realidad educativa en pequeñas parcelas. O se inducen comportamientos muy controlados en un pequeño número de casos en situación de laboratorio -lo que implica ya una situación artificial y un ejercicio intelectual de reduccionismo de la situación- o se limita la fenomenología de la clase al asunto concreto que es preciso investigar, sin tener en cuenta -porque es imposible- el control de las múltiples variables que siempre se desarrollan en la vida de aula.

En definitiva, que para la ciencia de la modernidad, las realidades reversibles y deterministas, analíticas y descontextualizadas, ordenadas y estables, constituyen las categorías básicas, definidoras de su modelo conceptual por excelencia. O lo que es lo mismo, la ciencia de la modernidad, así como la teoría educativa que nos ha acompañado hasta ahora, son por sí mismas reduccionistas. Es decir, la naturaleza se descubre en su totalidad conociendo sólo la definición de un estado del sistema, (lo que supone un ejercicio analítico y por tanto, minimizador de la realidad), junto con la ley que rige su evolución.

Es decir, si bien aparentemente la pedagogía y las ciencias de la naturaleza utilizan lenguajes diferentes, la estructura narrativa ha sido, y en general ha seguido siendo, la misma. A partir de aquí nos

interesará saber si a lo largo del siglo XX se ha dado, en la educación, la misma concepción de la narratividad científica. Es decir, consideramos que la ciencia de la modernidad, centrada en los modelos físicos propuestos por Newton a la sombra de Descartes, no plantean el modelo definitivo de lo que debe ser el saber acerca de la educación, vistas las innovaciones que se han ido produciendo en el terreno de la narratividad científica.

Por ejemplo, J. Bascompte y colaboradores (1995, 85), afirman que “la idea de una naturaleza en equilibrio en donde los organismos se han adaptado de manera que ... asuma un cierto tipo de estado estacionario, dominó el pensamiento científico hasta bien entrado los años 70”. I. Prigogine, mucho más radical, afirma que “la renovación de la ciencia es en gran medida la historia del redescubrimiento del tiempo. Tras nosotros queda la concepción de la realidad objetiva que reclamaba que la novedad y la diversidad fueran negadas en nombre de leyes inmutables y universales. Ya no nos fascina la racionalidad que describe el universo y el saber como algo que se va haciendo. El futuro ya no está determinado; no está implícito en el presente. Esto significa el fin del ideal clásico de omnipotencia. El mundo de los procesos que vivimos y que forma parte de nosotros mismos ya no puede rechazarse como si lo constituyeran apariencias o ilusiones determinadas por nuestros modos de observación” (1988, 218 y 219). Lo que no deja de ser válido también para el caso de la educación en donde siempre ha sido más fácil acceder a estructuras espaciales que al estudio de series temporales, lo que, muy posiblemente, nos hubiera dado otra visión y otro sentido de la acción educativa, máxime cuando, a buen seguro, descubriríamos que muchas estructuras educativas actuales de carácter espacial son fruto de dinámicas -y en consecuencia de temporalidades- previas.

Intentaremos a partir de aquí indagar en los cambios que se han producido en la narración de la ciencia y la influencia de los mismos en la teoría educativa.

## **6.- LA NARRATIVIDAD DE LOS ESTADOS INTERMEDIOS**

De que la realidad no es tan inamovible se dio cuenta la propia ciencia, pues se fue encontrando con situaciones novedosas que ponían en entredicho sus principios fundamentales. Evidenciaremos tal afirmación históricamente.

### ***6.1.- Entropía***

El primer punto de inflexión que contradecía algunos de los principios fundamentantes de la ciencia

de la modernidad fue el descubrimiento del denominado segundo principio de la termodinámica por S. Carnot- Clausius a mediados del siglo XIX, que introduce la entropía o evolución de los sistemas hacia un estado de equilibrio que a su vez implica una situación de mayor desorden pero con mayores niveles de probabilidad de producirse. Por tanto, supone establecer una dinámica de transformación que conlleva modificar una situación de orden por otra de desorden, y una probable por otra improbable. Con ello se modifica uno de los fundamentos de la narratividad de la ciencia de la modernidad tal como el principio de estabilidad de la naturaleza que promulgara Newton.

Muy posiblemente la prolongación hasta casi nuestros días del negativismo de los sistemas entrópicos -tendencia a la paralización energética, muerte del universo- se debió a la dedicación de Carnot- Clausius de estudiar fundamentalmente el estado último de los sistemas entrópicos, es decir, el equilibrio, por lo que, el siglo XX se inició en este aspecto con un gran aporte de conocimientos sobre las relaciones de los fenómenos entrópicos y los sistemas en equilibrio, marginándose en cambio el estudio de los procesos entrópicos o de los estados sucesivos por lo que se encamina el fenómeno de la entropía, que como decíamos, se ha visto últimamente, en especial de manos de I. Prigogine, como posibilitador de nuevos órdenes e informaciones. Más adelante retomaremos la cuestión.

## **6.2.- Homeostasis**

Un segundo polo de atención lo encontramos con el descubrimiento de la homeostasis, en 1929, de manos de Cannon y su libro *The wisdom of the body*. El fenómeno de la homeostasis es de naturaleza biológica y su razón de ser se encuentra en el hecho organizacional de las células en tejidos, órganos y sistemas, que las convierten en células especializadas y aptas para ejercer ciertas funciones aunque, al mismo tiempo, pierden capacidades (entropía) para ejercer otras asimismo necesarias para la vida del organismo. Es en estas funciones en donde se ven reemplazadas por otros tejidos, órganos y sistemas que siguen realizando las actividades que ya no ejecutan las células de referencia. Como se comprenderá esta situación da lugar a un aumento de la interdependencia entre las células.

Pues bien, de tal fenómeno se desprende un aporte de fundamental importancia para explicar la transición entre las dos narratividades científicas que se alumbraron en el siglo XX, y es que la homeostasis supone de alguna forma el descubrimiento de la complejidad en un sentido totalmente innovador. Decimos esto porque no podemos negar que en la ciencia clásica existía también la noción de complejidad pero frecuentemente entendida como sinónimo de complicación (Prigogine, 1990, 342).

Es evidente que en el sistema educativo podemos hablar de fenómenos homeostáticos -el más reconocido de ellos es el de la motivación- o el de las necesarias relaciones entre la familia y la escuela -y sus

ambientes- para así lograr una mejor funcionalidad educativa. Como vemos, estos ejemplos de homeostasis educativa acomplejan las situaciones simplificadas que proponía para su estudio el enfoque experimental de la ciencia y de la educación. Ahora, los efectos no son fruto de una sola causa, y los procesos educativos, paralelamente, desarrollan complejidad y se nos presentan plurales, deslineados y, sobre todo, mucho más imprecisos.

### **6.3.- Teoría de los sistemas generales**

Una tercera línea de acción que también ayudó a roturar el modelo científico de la modernidad fue la propiciada por el biólogo Ludwig von Bertalanffy a través de la denominada teoría de los sistemas generales, que de alguna forma representa la magnificación y ampliación, en cuanto a complejidad, de los principios homeostáticos. Con ello vamos asistiendo a una modificación en la comprensión, y aun en la visión de la realidad, puesto que ahora, cada vez se verá más compleja, macroscópica, y en consecuencia multidisciplinaria. En todo caso, será necesario dar con una metodología que forzosamente tendrá que ser muy generalista e interdisciplinaria -válida para cualquier disciplina, o para diversas de ellas- y que, al mismo tiempo, sea capaz de estudiar y dar razón de las realidades complejas. Como se ha dicho en alguna ocasión (H. Frank) se trataría de construir “un puente entre las ciencias”.

Como vemos, el cambio de actitud y de posicionamiento es radical en referencia al atomismo analítico del momento, máxime cuando Bertalanffy consideró que el instrumento idóneo para indagar sobre tales realidades complejas era el “sistema”, o herramienta conceptual concebida como un conjunto de elementos en interrelación. De esta manera, el investigador entiende la realidad objeto de estudio como si fuese un sistema, o sea, como si la realidad que le interesara aprehender estuviese conformada por elementos en relación, bien a nivel interno del sistema, (sistemas cerrados), o bien en relación, también, con otros elementos o sistemas externos a él (sistemas abiertos).

De esta forma, el sistema, por una parte, se concibe como un instrumento heurístico de carácter conceptual -el sistema sólo está en la mente del investigador- y por otra, servirá de base y fundamento de lo que vino a denominarse Teoría de los Sistemas Generales, que es, a la vez y como queda dicho, un enfoque metodológico, pero que al mismo tiempo se nos presenta como una teoría interdisciplinaria aplicable a cualquier realidad sistémica. Para ello será necesario estudiar lo que es común a cualquier sistema, es decir: elementos, relaciones, estructuras, funciones, información, relaciones internas, interno-externas, etc; al mismo tiempo que axiomatizar matemáticamente cada una de estas categorías; de esta forma se ofrece a cualquier científico de cualquier disciplina un instrumento seguro (arquitectura matemática incluida) para así ser aplicable inequívocamente a cualquier realidad. De esta manera, esta teoría se conforma como teoría

general, planteándose, en consecuencia, como una ciencia para cualquier ciencia (o sea, como una metaciencia), al mismo tiempo que nos oferta una nueva visión de la realidad, ya que ahora ésta es concebida como si fuese un sistema, es decir, de forma compleja y relacional.

La teoría de sistemas, en el caso de la educación, estudiaría lo que es común a cualquier sistema educativo, con lo que se conseguiría definir unos principios comunes, universales, de la teoría de la educación, que a su vez se conformaría como metateoría para cualquier teoría específica de la educación, ya que independientemente de la diferenciación que pueda haber entre las diversas teorías educativas -por sus distintas implicaciones ideológicas, filosóficas, científicas o axiológicas- no hay duda que todos los tipos y formatos posibles de educación actúan con unos mismos elementos y bajo unas mismas o comunes relaciones.

#### **6.4.- La cibernética**

La cibernética -que fue definida por N. Wiener en el primer libro que publicado sobre tal cuestión (1948) como la ciencia de la información y el control en el hombre, los animales y las máquinas- tiene como característica principal el que, gracias a sus procesos de información y de control que sobre los mismos ejerce, el sistema adquiere la capacidad de la autorregulación. Es decir, la cibernética estudia un tipo de sistemas que se dice están dotados de *feed-back*, o sea, de fuerza retroactiva -o de retroalimentación-, que controla su comportamiento. De esta manera, un sistema cibernético, es un sistema abierto que recibe, por tanto, información del exterior, que luego es utilizada por el sistema para ajustarse o regularse interiormente, y al mismo tiempo, orientar su trayectoria de acuerdo a unos patrones previamente definidos.

Los sistemas cibernéticos introyectan de forma permanente información de su medio, lo que les sirve para regular o ajustar su comportamiento interno, adaptarlo a las condiciones del propio medio, y proyectarlo para el logro de sus fines. Así pues introyección, regulación, adaptación y proyección son las funciones que los sistemas cibernéticos ejercen gracias a la información que constantemente captan de su ambiente.

La gran diferencia que podemos encontrar con la concepción sistémica es que los sistemas cibernéticos, gracias a su capacidad retroactiva, o de *feed-back*, nos dan una visión más dinámica de la realidad, al menos de la realidad que estudian, superando en este sentido el hieratismo sistémico más cercano a los cambios homeostáticos que a una verdadera dinámica sistémica tal como la que evidencian los sistemas cibernéticos que, como hemos visto, poseen incluso capacidad de modificar su trayectoria para así ajustar su comportamiento a fin de ajustarlo a lo que de ellos se espera.

Helmer Frank en Alemania, L. Couffignal en Francia y L. Landa en la antigua URSS, fueron sin duda

los máximos exponentes de cibernética aplicada a la pedagogía aportando un enfoque dinámico al mismo tiempo que complejo -sistémico- de la realidad educativa. En el plano de la tecnología educativa, Skinner en Estados Unidos, con su enseñanza programada, ideaba una estrategia de aprendizaje asentada en un continuo *feed-back* impulsando al mismo tiempo las primeras máquinas de enseñar, con lo que se iniciaba el maridaje de la educación con las nuevas tecnologías de la información. Estaríamos pues en las primeras tentativas informáticas, que en el plano de la educación conseguirían, con el sistema CAI (siglas inglesas de “enseñanza asistida por ordenador”), un sistema complejo verdaderamente cibernético regulado y adaptativo. En definitiva acaso el primer fenómeno de transformación tecnológica de la educación hacia perspectivas más complejas.

### ***6.5.- La cibernética de segundo orden, o la teoría de la complejidad***

En la década de los años ochenta, se empezó a hablar de cibernética de segundo orden, entendiendo por ello un solo sistema en el que se integraba tanto el objeto de estudio como el sujeto investigador; sin embargo, pronto tal denominación pasó a un segundo plano visto el auge que tomaron las que ya se reconocían como teorías de la complejidad, o de los sistemas complejos, que asimismo introducían dentro del objeto de estudio la presencia del estudioso. O si se quiere, tal como menciona I. Roldán (1999, 123), “si bien tradicionalmente las ciencias se ocupaban de universales y las humanidades de acontecimientos, hoy en día es la interpretación humanista de la naturaleza en términos de acontecimientos lo que se difunde en la propia ciencia”.

Estamos entonces ante la subjetividad como valor, ante el descubrimiento de un nuevo individualismo, de una nueva axiología del yo, (que acaso beba de la inspiración nietzschiana), que forma parte de la realidad y que se conforma como protagonista de la misma. De alguna forma los discursos de después de la modernidad están presentes, al menos en este sentido, en los nuevos paradigmas de la complejidad. *La ciencia se abre a los humanismos y los humanismos encuentran su refugio en el sistema, es decir en la naturaleza narrada. La complejidad carece entonces de discurso fundacional.*

Es evidente, que la teoría de la complejidad posee también su correlato en las ciencias físico-naturales, y especialmente, en el cambio de paradigma que en estas se producía a medida que se alejaban de la comprensión mecánico-determinista de la física newtoniana. La teoría de la relatividad y las aportaciones de M. Plank dieron pie a una versión de un mundo de ondas, de alta complejidad, en donde el concepto de orden se modificaba sustancialmente y en donde las narrativas asentadas en la analítica dejaban de ser funcionales para especificar las nuevas realidades que ahora, sólo a la luz de la complejidad, adquirirían su verdadero sentido.

Por otra parte, el interés de algunos físicos por las ciencias humanas (caso de M. Bunge, o de D. Bhom), y la publicación de la determinante obra de E. Morín el *Método del método* y la *Naturaleza de la naturaleza*, ofertaban, definitivamente, una nueva semántica a la educación, que sin embargo, no ha sido del todo aprovechada a la hora de reactualizar su discurso narrativo. Téngase en cuenta que las teorías de la complejidad presuponen el golpe de gracia al casi difunto orden de la ciencia de la modernidad. Lo complejo, por serlo, es inabarcable, por tanto, se plantea en otra categoría en la que se define el orden, siendo, en todo caso, un desorden en el que se dan razones para que pueda manifestarse un orden cuyo código se desconoce.

La complejidad es, además, un estado temporal del sistema que evoluciona hacia otros estados, por lo que, tal como mencionábamos, el orden de la modernidad se nos torna ahora aparente y dinámico, más próximo pues a lo que bien podríamos denominar desorden. Bajo las gramáticas de la complejidad, la ciencia modifica su objeto y se centra en el estudio de los desórdenes de la naturaleza. Es decir, se descubre que la naturaleza no es analítica, estable y ordenada sino sistémica y compleja, dinámica y cambiante, por lo que requiere de una nueva narratividad que especifique el desorden, o mejor dicho aun, que nos enseñe los caminos que se recorren entre el orden y el desorden.

De ahí que E. Morín (1995) conciba la narración de la complejidad como asentada básicamente en tres principios:

- \_ Dialógico: se concibe el orden y el desorden como cooperantes en la producción de la organización y la complejidad.
- \_ Recursivo: los productos y efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce; es decir la realidad es autoorganizativa, autoconstitutiva, y en definitiva, autoproductora.
- \_ Hologramático: un elemento ínfimo posee información de todo el conjunto ya que no sólo la parte está en el todo sino que el todo está en la parte. Un planteamiento educativo de tal principio lo podríamos formular diciendo que la sociedad entra como un todo -mediante la educación- en cada uno de los individuos educados, y estos se integran luego en la vida social.

Como puede intuirse, un enfoque de complejidad implica gran dificultad en la consecución del conocimiento ya que lo que se conoce deja de ser complejo. De ahí el gran cambio de paradigma en el campo de los estudios científicos y por ende humano-sociales; la ciencia se fundamenta en el paradigma de la complejidad, en tesis probabilísticas -lo que es posible- y no en lo que es cierto. De ello nos informa la teoría cuántica.

La teoría cuántica nos oferta la comprensión de las leyes fundamentales y universales de la materia así como de su movimiento, aunque de todas formas debe tenerse en cuenta que en esta teoría no existe noción absolutamente constante acerca de lo que puede ser la realidad bajo la cual subyace la constitución y

estructura universales de la materia. Así, si el mundo está basado en la teoría de las partículas, también debe tenerse en cuenta que éstas se manifiestan como ondas que pueden moverse de forma discontinua. En cambio, si entendemos el mundo como un campo continuo, también nos encontramos que este campo es discontinuo, tal como ocurre con las propias partículas. Por tanto, la solución cuántica se adscribe a un modelo ondulatorio de probabilidad; es decir, y a modo de ejemplo, no se habla de la posición que ocupa un electrón sino de la probabilidad de su existencia en un determinado espacio. Si planteamos tal cuestión en el seno de la física clásica la aporía sigue patente ya que bajo tal perspectiva no se puede abordar el estudio dinámico de un sistema con un elevado número de partículas.

Retraduciendo a la cuestión educativa algunos de los planteamientos vistos hasta aquí al hablar de la complejidad, cabe como mínimo enfrentarnos a los siguientes interrogantes: ¿tenemos certezas en educación?; ¿cuántas?; ¿ha sido productivo el modelo científico de la modernidad para lograr tales certezas?. O en todo caso, ¿no es nuestro conocimiento acerca de la educación más probabilístico que cierto? Si es así, no hay duda que la nueva narratividad que nos propicia la complejidad puede ser realmente eficaz para el desarrollo del conocimiento educativo, aunque sin duda, tengamos para ello, que revocar nuestros propios esquemas conceptuales y poder así construir un nuevo conocimiento -una nueva narratividad- sobre la educación y lo educativo.

¿Qué se entiende por complejidad?. Lo complejo se define o se aproxima a lo desconocido, a lo oscuro, al desorden, a lo incierto, a la antinomia y a lo dialéctico; es, en suma, la ruina de la física clásica y de la ciencia asentada en el denominado método científico. La complejidad es sin duda un nuevo formato conceptual que debe propiciar una nueva forma de comprender y explicar la realidad. En este sentido diríamos que se trata de un sistema que se ve desbordado por la propia complejidad sistémica, por lo que, el sistema así considerado, se reconvierte en el elemento crítico de la teoría de sistemas. Como puede comprobarse la contradicción forma parte de la complejidad ya que el pensamiento complejo se encuentra siempre con la necesidad de pensar conjuntamente, sin incoherencia, ideas que son contrarias (E. Morín, 1981, 427). Bajo este contexto, pensar lo complejo será siempre pensar en contradicciones, en transformaciones, en disyunciones y en entes diversos.

Para Atlan la complejidad se asocia al desorden y a la indeterminación, y el conocimiento, a la información redundante y a la significación. En referencia a la primera, nos dice Barel (1989, 107): “en el sentido más general, la redundancia se caracteriza por la presencia de elementos análogos en múltiples partes del conjunto, de una estructura o de un sistema, de tal suerte que la estructuración y el funcionamiento de una parte da una idea de la estructuración y del funcionamiento de las otras partes así como de la totalidad”; en consecuencia, mediante la redundancia se puede conjeturar acerca de lo desconocido pudiéndose reconstruir el todo de las partes, o las partes a partir del todo, actuando en consecuencia holográficamente.

Siempre nos toparemos con indeterminación, con desconocimiento, y por tanto, con azar, por lo que la evolución del sistema puede propiciar estados nuevos, no determinados ni intuitivos, lo que, por otra parte supone, que el azar puede adquirir, a posteriori, un nuevo estado, por lo que según Atlan, los sistemas complejos no dejan de ser sistemas de autoorganización permanente, es decir, propician su evolución en base a desordenes provocadores de nuevos órdenes. (H. Atlan, 1991). Pues bien, el estudio de tales sistemas, es decir de los sistemas complejos que desde el desorden son capaces de provocar nuevos órdenes, son estudiados por la que se denomina teoría del caos, que se nos presenta ante nosotros como la última narratividad que la ciencia ha utilizado para explicarnos la realidad.

## **7.- LA TEORÍA DEL CAOS, O LA NUEVA NARRATIVIDAD DE LA CIENCIA**

El cambio de paradigma es una realidad; la realidad es compleja por lo que se deben modificar las bases de la ciencia. Para entender tal cambio quizás podríamos decir que ahora se ven las leyes de la naturaleza como probabilísticas -lo que es probable- y no como antes, que concluían con lo que era cierto.

Lo probable es fruto de la inestabilidad de la realidad, y es esta inestabilidad lo que se dice que provoca el caos, entendido como la sucesión -inestable y probable- de órdenes y desórdenes. Así pues, podemos decir que la teoría del caos estudia sistemas hipercomplejos deterministas. Cabe pues dejar claramente expresado -pues la confusión, aunque parezca mentira, aun se produce entre nosotros- que no se trata, como dice I. Roldán (1999, 65) del caos de los diccionarios, por lo que advertimos que, el concepto de caos que se utiliza en física y que da nombre a una teoría específica, no es sinónimo de aleatoriedad ni de desorganización caótica.

La teoría del caos puede considerarse como una teoría centrada en lo que bien podríamos denominar *feed-back* positivo, o realimentación positiva, que en vez de restar las diferencias entre conducta del sistema y conducta esperada del mismo, las desajusta, y las amplía impredeciblemente. Es decir, si la retroacción negativa ordenaba el sistema, la positiva lo desordena, por lo que no podemos saber cual será su trayectoria o comportamiento futuro. O como dice I. Roldan (1999, 80) si “la clave de la realimentación (o retroacción) consiste en que los valores de salida de una variable de un sistema vuelven a entrar en el mismo para su transformación y posterior introducción en un ciclo sin limite”, con la retroalimentación o *feed-back* positivo, la transformación no se ajusta a nada previsible, dándose, en consecuencia, lo que se denomina una “situación caótica”, que culminará siempre roturando el orden establecido -situación de desorden- para luego, a partir de este desorden, generar un orden absolutamente diferente.

De alguna manera la teoría del aprendizaje significativo se basa en procesos muy semejantes; téngase en cuenta que según esta teoría el profesor debe partir de la denominada zona de desarrollo próximo a fin de

detectar el conocimiento previo de los alumnos, lo que supone reforzar un sistema ordenado, prefijado, de antemano, pero que, sin embargo, sirve de plataforma para desarrollar nuevos conocimientos con las reestructuraciones personales e intelectuales que cualquier proceso de aprendizaje conlleva, y del que, a priori, no sabemos sus efectos, (impredecibilidad), aunque si sus resultados, (determinismo) que seguramente, consistirían en el logro de unos objetivos cognoscitivos o procedimentales más o menos definidos. Sin embargo, son impredecibles los efectos que puedan causar tal consecución.

Otro ejemplo, lo encontramos en el ámbito de la pedagogía social, más concretamente en el campo de la inadaptación social; cualquier profesional que trate estas situaciones sabe que la frustración del inadaptado aumenta a medida que la sociedad reprime sus impulsos, dándose, o pudiéndose dar, una espiral de violencia, o de cualquier anomia social, que va aumentando a medida que el sujeto recibe mayores niveles de control (centros de tutelaje, de acogida, de observación y clasificación...etc). Sólo así se entiende la existencia de delincuentes juveniles con decenas de detenciones e internamientos que lo único que consiguen es realimentar positivamente sus comportamientos (*feed-back* positivo), en vez de ir ajustando su conducta a lo que la sociedad espera de cualquier sujeto.

Creemos que, por todo lo mencionado, se podrá entender mejor otra de las características de los sistemas caóticos y es su no linealidad. Es decir, sistemas parejos en un mismo contexto, debido a las pequeñas diferencias que pueden darse entre ellos, desarrollan comportamientos no predecibles y muy diferentes, en vez de seguir una trayectoria paralela y lineal. Ello es debido a la dificultad de definir, o sea, de conocer plenamente, los sistemas hipercomplejos; esta falta de conocimiento está pues en el origen de la indeterminación comportamental de tal tipo de sistemas. Por tanto, una vez más, nos topamos con el hecho de que la teoría del caos estudia el comportamiento no predecible de sistemas deterministas, lo que supone la ruptura del binomio determinismo-probabilismo que era una de las convicciones más firmes de la ciencia de la modernidad (J. Bascombe y otros, 1995, 35). El caos es pues la indeterminación de lo determinado.

Por último, y en un esfuerzo por distinguir la teoría del caos de la clásica teoría de los sistemas, que por lo general se refiere a una concepción de sistema mucho más hierática, apreciamos las siguientes características de los sistemas caóticos:

- \_ sistemas dinámicos no lineales, o si se quiere, sistemas muy complejos que evolucionan en el tiempo de manera alineal;
- \_ sistemas cuya conducta futura no se puede anticipar a partir de sus patrones pasados; por tanto, no se refiere a sistemas deterministas o predecibles. Es de alguna forma lo que nos proponen J. Briggs y F.D. Peat (1994, 75-177) cuando nos dicen que los intentos de hacer predicciones sufren un destino caótico porque los modelos no pueden tener en cuenta la interacción total de los elementos de un sistema dinámico sensible, ya que, cuando más complejo sea el sistema, más alejadas están la causa y el efecto

entre sí;

- \_ sistemas de los cuales carecemos de información, ya que son exactamente los “agujeros de información” los que nos impiden la predicción y el control. En este sentido la “información faltante” se refiere a las condiciones iniciales en que se encuentra el sistema;
- \_ sistemas de inestabilidad perenne ya que no poseen mecanismos de retroacción o de control adaptativo. Al contrario, sus retroacciones son positivas, es decir, que en vez de restar o regular las diferencias entre sus elementos, o respecto a su comportamiento, actúan de forma totalmente opuesta, distorsionando al sistema y aumentando las diferencias en relación a la conducta esperada del mismo. Tanto es así, que antes se decía que los sistemas sin retroacción negativa y exclusivamente dotados de retroacciones positivas, acababan destruyéndose; hoy, a la luz de la teoría del caos, decimos que este tipo de sistemas evolucionan permanente e irregularmente bajo la dialéctica orden-desorden;
- \_ sistemas muy sensibles a los cambios, pues, tal como hemos mencionado, no sólo las diferencias de sus condiciones iniciales pueden propiciar conductas caóticas sino también la más mínima discontinuidad —o bifurcación (R. Thom, 1993, 79)— en su proceso o evolución. O sea, que la aparición de comportamientos turbulentos o no periódicos, aumenta la posibilidad del caos, (G. Nicolis y I. Prigogine, 1997, 176).

## **8.- EL CAMBIO EN LA NARRATIVIDAD DE LA CIENCIA. UNA VISIÓN GLOBAL DESDE LA EDUCACIÓN**

Con la muerte del capitalismo clásico concluye también su condición cultural, y con la aparición del nuevo capitalismo y de las denominadas sociedades avanzadas, la cultura que se genera desde tales estructuras es, en consecuencia, otra cultura. Tras la modernidad, surgen nuevas necesidades, y por tanto, nuevas formas de saber muy mediatizadas por la irrupción de las nuevas tecnologías que, no se olvide, han sido y son el elemento diferenciador en referencia a la modernidad.

De igual modo, la epistemología, tras la modernidad, descansa también y de manera fundamental, en las consecuencias socio-culturales de las actuales tecnologías, (M. Castells, 1997; J. Echeverría, 1999) y en cierta tradición filosófica, (siempre se ha reconocido a Nietzsche como el gran valedor de la filosofía tras la modernidad), que ha sido convenientemente actualizada por Lyotard (1984), Vattimo (1986; 1990), Finkielkraut, (1987), Lipovetsky, (1990); D. Lyon, (1996), etc y de la que, en parte, dimos cuenta hace ya algunos años, (A.J. Colom y J. C. Melich, 1994). En esta ocasión queremos abordar, en relación a la educación, la siguiente cuestión: saber si la teoría del conocimiento también ha sufrido, tras la modernidad,

algún cambio, es decir, si se reconocen nuevas formas de abordar la narración acerca de la realidad, en relación, además, a los cambios narrativos habidos en el plano de la ciencia.

Si tras la modernidad no existe lo absoluto, bien puede decirse que también la ciencia ha perdido valor, es decir, las verdades científicas se verán ahora sumamente relativizadas, ya que como nos indica D. Bhom (1992), la ciencia requiere también de la poesía y del mito. Efectivamente, la ciencia ya no es ciencia de las certezas, sino de lo complejo y por tanto de lo azaroso o de lo probable; es decir, la naturaleza -que secularmente ha sido el objeto de aplicación de la ciencia- acepta también otras explicaciones -caótica, mítica, artística, funcional- cuya validez puede ser idéntica o pareja a la explicación matemática. Y es que, tras la modernidad, ciencia y mito no están en oposición. Todo sirve si se acopla a los intereses del hombre, por lo que la narración científica deja de ser, como diría Lyotard, el magno relato abarcador de la verdad moderna. La ciencia cae también dentro de las pantanosas aguas del relativismo, en donde, sólo el hombre es el referente de la verdad; la ciencia pues se nos presenta como un ejemplo más de la negación de cualquier trascendencia y de lo absoluto. La ciencia sólo se puede referir al sistema porque el sistema es (lo que permite) la realidad.

Por tanto, en el plano de la epistemología, las narraciones de la complejidad y más concretamente, la teoría caótica -que no deja de ser una propuesta para los estudios de los sistemas complejos- toman, tras la modernidad, carta de naturaleza a la hora de analizar el saber y el estatuto del mismo. Recuérdese en este sentido como E. Morín (1981, 1983) afirmaba que la complejidad estribaba en aprehender la dialéctica o bucles, no de conexión sino de transformación, que se dan entre el orden y el desorden, entre lo unitario y lo múltiple, lo uno y lo complejo, lo singular y lo general...etc, y que debían ser protagonizados por el investigador, que no debe traicionar, con su forma de encarar los problemas, la complejidad de los mismos.

H. Atlan planteaba, fundamentalmente, el posibilismo redundante y la significación, como elementos que pueden darnos a conocer el sistema que siempre será autoorganizativo tras sucesiones continuadas de desórdenes y órdenes. Aunque no analizadas en esta ocasión para no caer en la reiteración (A.J. Colom 2002), la teoría de la complejidad de D. Bhom (1987, 1992) afirma que el orden de la complejidad es el orden implicado, es decir, que al igual que en Morín, el investigador debe implicarse en el orden que pretende estudiar. Por otra parte, su complejidad es holográfica, lo que significa que las partes se dan en el todo y el todo se encuentra en cada una de las partes, exactamente como sucede con la técnica fotográfica hologramática. Por su parte, J. de Rosnay (1996), afirmaría que la complejidad estaría en la necesidad de la síntesis del análisis (elementos del sistema) y de la síntesis (relaciones entre los elementos), con lo cual el desorden sería de tal magnitud que integraría todas las posibilidades de aproximación a la realidad.

La ciencia debe vivir al margen de la moral, sin dependencia con las creencias o los posicionamientos axiológicos. Lo que se requiere pues para explicar la realidad no son los hombres ni las categorías

humanísticas sino una teoría, -la ambición de la teoría de la que habla N. Luhmann. Son los conceptos los que explican el mundo, son las teorías las que le dan existencia y tangibilidad; sólo es real lo que puede explicarse, y en este caso, lo único que realmente existe es la teoría, o sea, la propia explicación. Por tanto, llegamos a la conclusión y también a la paradoja de que no es la presencia del hombre, ni los fenómenos humanos, lo que explican la realidad social, sino el constructo sistémico. Aquí se encuentra pues, el gran ataque a la modernidad y al humanismo, ya que incluso es posible explicar la sociedad -y en consecuencia la educación- sin referirnos al hombre.

En ello estriba la gran diferencia con Habermas, que sigue refiriendo la sociedad al mundo de la vida, a la relación humanística, cara a cara, a la comunicación; en definitiva, sigue dando entidad al sujeto; en cambio, para Luhmann, no existe el sujeto humano, sólo existe el sistema. Por tanto, no hay realidad ontológica, no hay valores, lo absoluto ha desaparecido. El valor sólo se puede explicar como una irracionalidad, pero no forma parte del sistema social, ya que éstos, los sistemas, son siempre sistemas de comunicación, por tanto dinámicos, cambiables y mutables. En consecuencia, la permanencia de lo moral o de lo axiológico no se conforma como parte del sistema ni tiene cabida en el. ( A.J. Colom y J.C. Melich, 1993).

No hay duda pues que las teorías de la complejidad nos aportan otro fundamento de la teoría y en consecuencia una nueva narratividad, simplemente porque la teoría es la sistemática que el hombre propicia para narrar la realidad. Narración que en el caso de la ciencia físico-natural se ha planteado desde la analítica experimental, lo que ha hecho que las ciencias sociales se tuviesen que adscribir a otro tipo de narrativa (no científica), aceptando por último la necesidad subjetiva en su planteamiento cognoscitivo. Ahora bien, esta situación obedece a una serie de presupuestos que debemos ahora clarificar.

Si la teoría (científica) es el lugar desde donde opera la racionalidad, no cabe duda que, de una forma u otra, la racionalidad impone un orden, un modo pensante, del cual el método científico, y en definitiva la ciencia, no es más que una de las causalidades de la propia racionalidad. Es decir, que podemos llegar a la conclusión de que el orden es el lugar desde el que ha operado la racionalidad en la modernidad, y por eso, la ciencia ha entendido siempre la verdad en razón inversa a la incertidumbre. El orden, es en consecuencia, fruto de la certeza y viceversa. Ciencia y orden han sido dos caras de la misma moneda. La ciencia nos propiciaba un mundo ordenado -racionalidad- y el mundo ordenado lo era gracias a la actividad que la ciencia generaba.

En efecto, el acto educativo, en la modernidad, jamás se vio como un todo, sino que era ordenado, estructurado y estudiado bajo los planteamientos del pensamiento analítico de tal manera que era desde la psicología, la sociología, la filosofía, la antropología, la biología...etc desde donde era investigado. No hay duda pues que la epistemología en la que descansa la partición del cuerpo unitario de la antigua pedagogía

en las actuales ciencias de la educación obedece una vez más al dominio del pensamiento analítico de tal manera que, parafraseando a la biología, podríamos decir que las ciencias de la educación se convirtieron en las células del organismo pedagógico, eso sí, con escasos fenómenos homeostáticos.

En cambio, tras la modernidad, en la cultura social emanada de las nuevas tecnologías, la certidumbre ha perdido valor por el mero hecho de que ya no hay certidumbres -por tanto el orden tampoco interesa- pues es una entelequia que, como tal, no tiene razón de ser en el nuevo contexto cultural. Si la verdad externa, objetiva, ya no es necesaria porque el hombre depende, al no existir los absolutos, de sí mismo, podemos pensar que tras la modernidad está desapareciendo el pensamiento fundacional. En este sentido, las teorías de la complejidad, aportan un primer intento para superar la posición analítica y ordenada de la ciencia con un enfoque y un discurso en el que la racionalidad no se encuentra ya en la objetividad, o externalidad, que es el punto de vista del investigador al fundar -crear- y fundamentar el conocimiento, sino que se encuentra en la consideración subjetiva de la complejidad intrínseca del universo (educativo). Por tanto, estos enfoques legalizan el saber -y también el saber pedagógico- en posturas epistemológicas antagónicas a las propias de la modernidad; el saber fundacional, se torna opcional, incluso en su constitución inicial.

Es decir, que tras la modernidad, se va evidenciando una crisis de interpretación, o si se quiere, se cambian las narraciones e incluso las gramáticas que las sustentan. Esta crisis de interpretación se nos presenta mucho más aguda en el seno de las ciencias sociales, ya que pretenden explicar y dar razón de los cambios sociales producidos por la explosión de las tecnologías -primero de masas y ahora de la información- que han hecho de la sociedad un lugar fenomenológico absolutamente diferente, mediante metodologías del siglo XIX; crisis de interpretación, que se evidencia exageradamente a la hora de explicar la innovación, el movimiento y la complejidad, exactamente las mismas cualidades de la sociedad de la que pretenden dar cuenta, si bien, como decimos, se sigue haciendo desde la narratividad establecida por el orden entendido como certidumbre.

Indudablemente en una realidad social contingente, en donde el cambio, la innovación, la evolución constante, forma parte integrante de su propia mismidad, se nos aparenta, al menos contradictorio, que las ciencias sociales pretendan, desde la atalaya que les propició el análisis experimental del XIX, seguir dando cuenta de los cambios habidos y de la comprensión de una sociedad fundamentada en la innovación y en el cambio mismo. La ciencia pues se encierra en sus seguridades, en las fortalezas que le aporta la contrastabilidad experimental, despreciando o marginando lo que no se ajusta a sus cánones.

De hecho, la innovación, el movimiento y la complejidad, son los grandes enemigos científicos para las ciencias humano-sociales (G. Balandier, 1996); ante tales cuestiones la metodología de carácter analítico ha fracasado aunque, curiosamente, no se ha dado la culpa a las limitaciones de la metodología sino a la

identidad acientífica de este tipo de conocimiento procurada por los tres fenómenos mencionados. La inestabilidad, la incertidumbre y la indefinición, se conforman pues como los retos explicativos a los que se debe enfrentar el conocimiento social, puesto que lo social es a su vez incierto y contingente, por tanto inestable, y en el plano de la ciencia, al menos en el plano de la narración clásica, indefinible.

Por ejemplo, cuando se pretende estudiar el fracaso escolar, así como otras muchas situaciones educativas esquivas, como también puedan ser las situaciones multiculturales, la violencia escolar, etc., lo que se realiza es plantearlas como anomalías de los alumnos, de la familia o del ambiente social. La teoría educativa no contempla estas situaciones que rompen con su linealidad, con su lógica porque si el educar educa, si la escuela enseña, el fracaso, la violencia, etc., debe ser siempre entendidas como una excepción de origen externo. En consecuencia lo que se suele hacer es crear con tal externalidad una nueva ciencia de la educación, externa al cuerpo de teoría educativa que sigue así, de esta manera, dando razón de una realidad que realmente no existe.

O sea, hemos creado una pedagogía, una teoría educativa, que entiende la realidad educativa desde supuestos pre-pensados, y no desde los supuestos que la propia realidad nos aporta. La teoría de la educación ve al fenómeno educativo con una relación de causa-efecto, lineal, preconcebida, ordenada y estabilizada en una aula en donde un profesor enseña y los alumnos aprenden, donde se utilizan unos materiales auxiliares para el bien de la enseñanza y del aprendizaje y en donde se despiertan unas dinámicas que la propia teoría dice cómo controlar. Es decir, tenemos una teoría de la educación asentada aún en las premisas del pensamiento científico de finales del siglo XIX.

En cambio, creemos que hoy en día se precisa de la educación, fundamentalmente, capacidad para enfrentarse a realidades complejas e inciertas, relacionadas incluso por redes de sistemas, por un reticulado complejo y dinámico, que forma la sociedad actual que, no se olvide, es la sociedad de la globalización, de la mundialización y de las nuevas tecnologías. Estamos convencidos de que se necesitan formas nuevas de pensar la educación en un mundo asimismo nuevo, que nada tiene que ver con el de la modernidad. Ante el cambio del mundo precisamos de una nueva narrativa que sea capaz de dar cuenta no sólo del cambio sino del nuevo mundo.

Hoy conocer es reconocer la complejidad de las cosas, por lo que cuando mayor es el conocimiento de la complejidad, más alto es el nivel de desorden y de incertidumbre. La epistemología propia de las ciencias humanas y sociales, y por tanto el discurso acerca de la educación, tras la modernidad, debe conjugar complejidad y desorden, es decir, debe prescindir ya de la simplicidad (la paranoia analítica de la modernidad), y del orden como portador de certezas, que siguen siendo cualidades propias de la ciencia de otros tiempos. Además, como afirma Castells (1997) lo social está establecido en lo inacabado, y se acoge a fenómenos distorsionadores y discontinuos (la bolsa, la violencia, el sida, el terrorismo, las sectas), por lo

que la sociología se aproxima a las constantes de la teoría de los sistemas caóticos que, desde el orden, generan desorden y viceversa. La educación, al ser parte de lo social, debiera concitarse también en tal perspectiva, máxime cuando como hemos visto se dan paralelismos entre el mundo educativo y la teoría caótica de los sistemas complejos:

No es pues, la educación tan ordenada y simple como nos han hecho creer; todo lo contrario. Los procesos educativos se nos presentan complejos, interactuantes, propiciando cambios no pensados y situaciones imprevisibles, que nos hacen distanciarnos de la concepción de una educación lineal y estable. Cada día en una clase se dan un cúmulo de sorpresas y nunca el desarrollo de una clase es idéntico al de otra o a la del día anterior. Hay mucha, demasiada, diferencia entre las teorías sistemáticas de la educación y la realidad compleja, cambiante e improvisada que se presenta cada día ante los profesores en sus aulas de clase.

Sin embargo, y a pesar de ello, el divorcio ha sido radical; si la realidad educativa es asistemática, las teorías educativas se clasifican de “sistemáticas”; si la realidad educativa es diferente, individual, específica, cambiante día a día, las teorías educativas son, por el contrario, “generales”; cuando la realidad educativa es versátil, contingente, con requerimiento diario de múltiples soluciones, las teorías educativas se empeñan en catalogarse de “fundamentales”... La teoría parece ser que siempre ha tenido en el orden y en la estructura, en los elementos y en las acciones estereotipadas, su razón de ser y las bases sobre las cuales presentar un discurso coherente, cerrado, asentado por lo general en subjetivismos morales o filosóficos, propios de algunas escuelas de pensamiento que son quienes aportan autoridad a la teoría.

Sin embargo, la teoría ha minimizado al máximo la realidad escolar; incluso diríamos que le ha dado la espalda porque, en educación, la teoría jamás ha dado cuenta de los “ruidos” educativos, es decir, de las cuestiones que no se adaptan a su estructura lógica, coherente y ordenada, fundamental y sistemática, de tal modo que para explicar la realidad del aula, se obvian realidades que no pueden ser atendidas o contempladas desde la perspectiva teórica creada, simplemente, porque se escapan a su lógica, (caso del fracaso escolar, de la violencia, de la indisciplina, del currículum oculto, etc.). Ante tal situación, la teoría del caos desteoriza a la educación, ofreciéndole a cambio un nuevo constructo. La teoría del caos crítica a un tipo de teoría -la teoría de la modernidad- pero ofrece paralelamente la posibilidad de una nueva teoría, es decir de una nueva narratividad asentada, además, en las características propias de la realidad educativa; es decir, es posible hoy propiciar una teoría acerca de una educación entendida desde la improbabilidad, el desorden, el azar, la complejidad y la dialéctica continuada orden-desorden.

La construcción del conocimiento y la realización de la práctica educativa deben pues obedecer a un mismo planteamiento, es decir, deben asentarse en unas mismas bases a fin de lograr el ensamblaje entre teoría y práctica educativa, que la explicación del mundo se adecue a como el mundo se explica. En el caso

particular de la educación se retraduciría diciendo que un enfoque caótico del conocimiento educativo requiere y debe exigir una práctica “caótica” -es decir compleja- de la educación, y por el contrario una práctica compleja -caótica- de la educación debe corresponderse con un constructo caótico de la teoría educativa, de tal manera que pensamiento y acción, teoría y práctica, sean consecuencias una de la otra. La narrativa educativa debe ser coherente con la educación narrada.

De hecho era muy difícil, para no decir imposible, poseer una adecuada teoría educativa, porque acaso no contábamos con los instrumentos que nos descubriesen lo que realmente era la realidad educativa. En cambio, creemos que la teoría del caos nos lo posibilita porque, por primera vez, al igual que con las ciencias de la naturaleza, nos descubre verazmente la realidad de la educación, una realidad que no nos viene dada como nos habían explicado hasta ahora, puesto que no tiene nada de sistemática ni de general, que no evidencia fundamentaciones inamovibles, que carece de leyes y de contrastación, que no sirve para la generalidad de los alumnos, que los casos específicos resulta que engloban a todos los alumnos de una clase, que se rompe la lógica evolutiva de los alumnos, que surgen problemas e inestabilidades de situaciones aparentemente estables, que no se iteran los fenómenos ni los procesos.

La teoría del caos nos muestra una nueva realidad de la educación, entendida ahora como un fenómeno irreversible en lo temporal, de alta complejidad, en absoluto lineal, con diferencias significativas en su punto de partida, (la diversidad genética y social, biológica y psicológica, cultural y de clase, que ya se da entre los niños de las escuelas infantiles), impredecible, de alta contingencia, continuamente estructurante y por estructurar, dinámica, y en definitiva, caótica por compleja. Es lógico que viendo, acaso por primera vez, la realidad educativa tal cual es, se pueda ahora construir el conocimiento mediante una adecuada narración que de cuenta de su realidad.

## **9.- DE LA NARRACIÓN EDUCATIVA A LA EDUCACIÓN NARRADA**

De la trayectoria efectuada por los vericuetos de las narraciones científicas podemos extraer dos conclusiones básicas que a buen seguro delimitan y caracterizan a la teoría de la educación:

- \_ En primer lugar, nos encontramos que la ciencia de la modernidad (también en los nuevos relatos científicos, pero de una forma más atemperada) conceptualiza la teoría de la educación como tecnología (la práctica de la educación). En efecto, la teoría de la educación se ve en la necesidad de extraer programas de acción aplicativa para que así sea posible en la práctica la pretensión de la teoría. En consecuencia, la teoría de la educación se ha acogido a la razón tecnológica porque la práctica educativa -la educación narrada- precisaba de la aplicabilidad de principios y criterios.

\_ La otra conclusión nos la ha ofertado el nuevo paradigma de la ciencia y es la complejidad. En efecto, consideramos que toda teoría de la educación debe ser una teoría de la complejidad educativa, sencillamente, porque cualquier fenómeno o situación educativa es extremadamente compleja. En consecuencia, junto a la razón tecnológica, la teoría de la educación precisa de la razón compleja para su constitución.

Intentaremos a partir de aquí abordar ambas cuestiones.

### ***a) La razón tecnológica***

La teoría educativa de la modernidad requería de la razón tecnológica, por lo que se debía configurar no sólo como una tecnología –que sería caer en uno u otro mecanicismo- sino como un discurso acerca de la acción educativa, es decir en el saber para hacer. De esta forma, la teoría de la educación se nos presentaba como una verdadera praxeología (A. Moles y E. Rhomer, 1983), o si se quiere, como una tecnología que como tal se asienta en el conocimiento (científico) –teoría- y que luego se instrumentaliza a través de procesos; o sea, la razón tecnológica o praxeológica de la educación concebiría a la teoría educativa como teoría tecnológica.

La razón tecnológica descansa en la linealidad de la teoría, o sea, en el objeto principal de la ciencia de la modernidad: describir la realidad analíticamente. Es decir, la tecnología requiere de la ciencia simplificada para desarrollar simplificadamente programas de intervención. Si bien es verdad que ciencia y tecnología son, efectivamente, dos clases diferentes de saberes, el saber tecnológico depende para su existencia del saber científico. La ciencia es pues quien aporta la plataforma de conocimientos sobre los cuales el saber tecnológico propiciará modelos para aplicar en cursos de acción, aunque el saber tecnológico, fundamentándose en el científico, llega a compilar otro tipo de saber. Se dan entre ambos unas bases comunes -las de la ciencia- si bien sus objetivos son diferentes; la ciencia pretende conocer; la tecnología pretende instrumentalizar para cambiar o transformar la realidad, aunque, eso si, bajo la orientación teleológica que nos aporta los fines a los que se deben someter los procesos educativos, por lo que el sentido axiológico de la educación, siguen existiendo en la concepción tecnológica. En consecuencia, la racionalidad tecnológica de la modernidad se nos presenta bajo tres perspectivas, a saber:

- \_ la epistémica, que nos marca que tipo de saber es el tecnológico,
- \_ la instrumental que nos define el saber propio que desarrolla la tecnología, y
- \_ la teleológica que nos aporta los fines y objetivos bajo los cuales debe orientarse la acción.

Siempre, en la modernidad, la práctica educativa, independientemente de su adscripción paradigmática, se resuelve tecnológicamente, es decir, conocer o saber (ciencia) para hacer (tecnología) en

función de logros (axiología); es decir, siempre, bajo cualquier contexto ideológico o científico, la educación, toda educación, se debía concebir como una teoría epistémica, instrumental y teleológica. En cambio tras la modernidad, se ha dado, tal como hemos visto, un cambio en la razón epistémica al mismo tiempo que la desacralización de la educación desvaloriza a la misma, mientras que su instrumentalización se concibe hoy en día bajo otros parámetros de carácter complejo e hipermedial.

### ***b) La razón compleja***

Como mencionábamos, la herencia que nos ha dejado la narratividad desde la ciencia ha sido la necesidad de aplicar modelos complejos, porque, de hecho, la educación, presupone, bajo cualquier prisma y en cualquier condición, situaciones de alta complejidad. No tenemos duda alguna al afirmar que la complejidad es el fenómeno paradigmático de comprensión de lo educativo, por lo que la teoría de la educación debe asentarse en la razón compleja para así poder encarar adecuadamente el objeto de su estudio.

La realidad educativa es compleja por lo que el profesorado tendría que formarse cognitivamente en la complejidad. La educación no sólo se manifiesta compleja en el campo de la praxis sino que la teoría de la educación participa, obviamente, de tal característica, porque las relaciones e implicaciones que la teoría educativa posee con las otras ciencias de la educación y con las ciencias humanas es la evidencia de la necesidad cognitiva de la complejidad para el logro de una formación pedagógica.

Fueron, como se sabe, las diferentes ciencias humanas las que en su fulgurante desarrollo coincidieron en considerar la educación como un espacio propio de sus respectivos estudios, en el fondo, muy en la línea de la Biología, que ya a finales del XIX había hecho lo propio hasta tal punto que consideraba a la Pedagogía como un capítulo más de sí misma, el capítulo que se ocupaba de la crianza y adecuado desarrollo del animal humano, para expresarlo con palabras caras a Spencer, uno de los máximos exponentes de tal postura. Así pues, y con tal precedente, no debe extrañarnos que en un primer momento la filosofía se resistiese a abandonar una parcela que desde Aristóteles y Platón había pertenecido a su ámbito, y que la psicología, vistas sus alianzas a través de la paidología con las cuestiones educativas, se afanase por considerar parte de la pedagogía como objeto de su estudio.

A partir de aquí, la sociología, con el importante antecedente de Durkheim, y también la antropología, se decantarán como materias con capacidad de estudio de las cuestiones pedagógicas. La puerta evidentemente estaba abierta, y sólo sería el tiempo y el ejemplo quienes harían que se generasen

otros desarrollos científicos que, en principio extraños a la pedagogía, se aproximaban a ella a fin de exigir para sí parcelas de su estudio y aplicación. La economía, el derecho, la psiquiatría, la ciencia de la organización, etc., sólo forman parte de algunos de los más conocidos casos que confirman el fenómeno que estamos insinuando. Es decir, la revolución analítica que experimentó el conocimiento pedagógico, dio lugar a las que hoy vienen en denominarse Ciencias de la Educación.

Desarrollar una teoría de la educación supone integrar los supuestos filosóficos, políticos, psicológicos, sociológicos, culturales, etc que sean aptos para dar cuenta de lo que es la educación y de lo que se debe hacer para que tal educación sea una realidad y no un proyecto. Aquí estriba la gran diferencia con la filosofía de la educación que no tiene por qué tener aplicabilidad ni vocación practicista; en cambio en teoría de la educación, la concepción teórica siempre ha de tener una vocación utilitarista, de mejora o de innovación. En pedagogía el estudio de teorías ha de ser para mejorar la práctica educativa. Pues bien, la teoría de la educación, con su vocación sintetizadora, integra teoría y práctica porque también, y al mismo tiempo, integra todas las aportaciones de las ciencias humanas en referencia a la educación, es decir integra las diversas y múltiples ciencias de la educación.

Ello supone plantear una concepción diferente de la teoría y, en consecuencia, de la realidad. En definitiva, ser fieles a la complejidad sistémica que descubrimos en la educación; nuestra teoría, pues, para asentarse en la complejidad, debe ser, en primer lugar, una teoría o estructura de conocimiento rotundamente abierta, y por tanto, indefinida en sus límites. De ahí que sea posible plantear cuestiones educativas en tantas parcelas del saber, porque lo educativo en la realidad no tiene tampoco límites; afecta a cualquier persona, durante toda su vida, se evidencia en cualquier instancia social, y es tomada -la educación- como solución a problemas de índole psicológica, social, cultural, etc. Ya hace años, se nos hablaba de una concepción circular de la educación porque lo educativo atiende “a la interconexión necesaria entre los diferentes campos, objetos y métodos susceptibles de proporcionar esquemas más apropiados a la explicación de una realidad, no parcelada, sino interactuante” (Pérez Gómez, 1978, 64). Hoy, más que circular, que tiene un sentido de cerrado, de algo acabado, patentizaríamos lo educativo como abierto, complejo, de difícil definición espacial o temporal, e irreversible.

En consecuencia hay que ir hacia una práctica educativa asentada en la complejidad, lo que se facilita mediante los instrumentos hipermediales que poseen en la multimedialidad su mayor aliado. Complejidad, hipertextualidad y multimedialidad son en definitiva los aportes que de la última narración de la ciencia ha heredado la educación en su dimensión practicista.

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

La narratividad como instrumento de análisis de lo educativo nos posibilita una comprensión del fenómeno pedagógico con gran vocación de futuro. No queremos decir que la “narratividad literaria” se conjugue perfectamente con la narración científica pero creemos que tampoco entran en desacuerdo. Es evidente que desde la filosofía narrativa se relatan los sustentos ideológicos de la educación, y que en general desde la narratividad científica se plantean más las acciones educativas. La pregunta entonces sería la siguiente ¿verderamente las prácticas coligadas a la narración científica se adecuan o se asimilan a los planteamientos generados desde la narratividad filosófica?. Nuestra respuesta, creemos, debe ser afirmativa. Indagaremos en ello.

Desde la narración filosófica que se torna en narración literaria se concibe un proyecto educativo cuyas notas características se centran en la pluralidad de lenguajes, en la falta de principios trascendentales, en ser una educación transformadora, que además no es objetiva, que es sensible al otro y reinventora de la realidad. Por su parte, la narración científica del hieratismo tecnológico de la modernidad ha desembocado en la indefinición de la complejidad y de la hipertextualidad. Pues bien, lo complejo y lo hipertextual presupone pluralización de lenguajes, carencia de trascendencia –la ciencia nunca es trascendente- mientras que aporta transformación, tanto del hacer del sujeto como de la escuela. Además el caos es de por sí transformador, por eso es complejo; al mismo tiempo, reinventa la realidad a cada instante, porque los nuevos medios de información hacen que sus usuarios naveguen por múltiples e instantáneas realidades que posibilitan su reinención en función de sus intereses o necesidades.

Estamos pues ante un discurso pedagógico desacralizado, libre y abierto, lo que implica afirmar que cualquier elemento, cualquier acción, si así se considera, pueda ser de utilización educativa; la pluralidad de lenguajes, la hipertextualidad y su multimedialidad, es decir su teoría y su práctica, nos confirman la estructura abierta de la nueva educación. No hay duda entonces que el ejercicio efectuado, es decir, el análisis narrativo, se nos presenta como el método de indagación más apropiado para descubrir las posibilidades y características de la educación tras la modernidad.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ATLAN, H. (1991) *Con razón y sin ella. Inter-crítica de la ciencia y el mito*. Barcelona, Tusquets.
- BALANDIER, G. (1996) *El desorden, la teoría del caos y las ciencias sociales*. Barcelona, Gedisa.
- BAREL, Y. (1989) *Le paradoxe et le système*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- BÁRCENA, F. (2002) *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona,

Anthropos

- BÁRCENA, F./MÈLICH, J.-C. (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración, hospitalidad*. Barcelona, Paidós.
- BARTHES, R. (1970) *Elementos de semiología*. Madrid, A. Corazón.
- BARTHES, R (1970) *S/Z*, París, Seuil.
- BARTHES, R. (1972) *Crítica y verdad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- BARTHES, R. (1974) *El placer del texto*. Madrid, Siglo XXI.
- BASCOMPTE, J. Et al. (1995) *Ordre i caos en ecologia*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- BERTALANFFY, L.v. (1976) *Teoría general de sistemas*. México, FCE.
- BERTALANFFY, L.v. (1978) *Tendencias en la teoría general de sistemas*. Madrid, Alianza.
- BHOM, D (1987) *El paradigma holográfico*. Barcelona, Kairós.
- BHOM, D (1992) *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona, Kairós.
- BRIGGS,J.; PEATS, F.D. (1994) *Espejo y reflejo: Del caos al orden*. Barcelona, Gedisa.
- BUNGE, M. (1979) *A world of systems*. Dordrecht-Boston-Londres, Reidel.
- BUNGE, M. (1981) *Materialismo y ciencia*. Barcelona, Ariel.
- CASTELLS, M. (1997) *La era de la información I. La sociedad red*. Madrid, Alianza.
- COHN, H (1995) *El cosmos, el caos y el mundo venidero*. Barcelona, Crítica.
- COLOM, A.J. (2002) *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona, Paidós.
- COLOM, A.J; MELICH, J.C.(1993) La educación sin hombres. A propósito de Niklas Luhmann, *Enrahonar*, nº 21, 77-84.
- COLOM, A.J; MELICH, J.C.(1994) *Después de la modernidad*. Barcelona, Paidós.
- DERRIDA, J. (1977) *Posiciones*. Valencia, Pre-textos
- DERRIDA, J. (1986) *De Gramatología*. México, Siglo XXI.
- DERRIDA, J. (1989) *Márgenes de la filosofía*. Madrid, Cátedra.
- DERRIDA, J. (1989) *Escritura y diferencia*. Barcelona, Anthropos.
- DUQUE, F. (2002) *En torno al humanismo. Heidegger, Gadamer, Sloterdijk*. Madrid, Tecnos.
- ECHEVERRIA, J. (1999) *Los seres del aire. Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona, Debate.
- FINKIELKRAUT, A (1987) *La derrota del pensamiento*. Barcelona, Anagrama.
- FOUCAULT, M. (1970) *Nietzsche, Freud, Marx*, Barcelona, Anagrama.
- FOUCAULT, M. (1984) Deux essais sur le sujet et le pouvoir, en DREYFUS, H./RABINOW, P. *Michel Foucault. Un parcours philosophique*, París, Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1991) *Las palabras y las cosas*. México, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1996) *De lenguaje y literatura*. Barcelona, Paidós.

- FOUCAULT, M. (1999) Entre filosofía y literatura. Obras esenciales Vol I, Barcelona, Paidós.
- FOUCAULT, M. (1999) Estética, ética y hermenéutica, Obras esenciales Vol III, Barcelona, Paidós.
- GADAMER, H.-G. (2001) *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme.
- GADAMER, H.-G. (2002) *Verdad y método II*. Salamanca, Sígueme.
- GADAMER, H.-G. (2002b) *Acotaciones hermenéuticas*, Madrid, Trotta.
- GIL CANTERO, F. (1999) "Las bases teóricas de las narraciones autobiográficas de los docentes", *Teoría de la educación*, vol. 11.
- GRONDIN, J. (1999) *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona, Herder.
- GRONDIN, J. (2000) *Hans-Georg Gadamer. Una biografía*. Barcelona, Herder.
- GRONDIN, J. (2003) *Introducción a Gadamer*. Barcelona, Herder.
- HEIDEGGER, M. (1995) La frase de Nietzsche 'Dios ha muerto', en *Caminos del bosque*, Madrid, Alianza.
- HEIDEGGER, M. (1990) *De camino al habla*. Barcelona, Ediciones del Serbal.
- HEIDEGGER, M. (1978) *Wegmarken*. Frankfurt, Editorial V. Klostermann.
- HEIDEGGER, M. (1996) *La autoafirmación de la Universidad alemana*, Madrid, Tecnos.
- HEIDEGGER, M. (2002) *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la situación hermenéutica (Informe Natorp)*. Madrid, Trotta.
- HEIDEGGER, M. (2003) *Ser y tiempo*. Madrid, Trotta.
- LARROSA, J. (1996) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Laertes.
- LARROSA, J. (2000) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas
- LIPOVETSKY (1990) *La era del vacío*. Barcelona, Anagrama.
- LYON, D. (1996) *Postmodernidad*. Madrid, Alianza.
- LYOTARD, J.F (1984) *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra.
- MAGRIS, C. (1993) *El anillo de Clarisse*, Barcelona, Península.
- MAGRIS, C. (1998) *Itaca y más allá*. Madrid, Huerga & Fierro.
- MARQUARD, O. (1996) *Glück im Unglück*. Munich, Wilhelm Fink.
- MARQUARD, O. (2000a) *Adiós a los principios*, València, Alfons el Magnànim
- MARQUARD, O. (2000b) *Apología de lo contingente*. València, Alfons el Magnànim.
- MARQUARD, O. (2001) *Filosofía de la compensación*. Barcelona, Paidós.
- MÈLICH, J.-C. (2002) *Filosofía de la finitud*. Barcelona, Herder.
- MOLES, A. y RHOMER, E. (1983) *Teoría de los actos*. México, Trillas.
- MORÍN, E (1981) *El Método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.

- MORÍN, E. (1983) *El Método. La vida de la vida*. Madrid, Cátedra.
- MORÍN, E. (1995) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- NEHAMAS, A. (2002) *Nietzsche, la vida como literatura*. Madrid, Turner/FCE.
- NICOLIS, G. y PRIGONINE, Y (1997) *La estructura de lo complejo*. Madrid, Alianza.
- NIETZSCHE, F. (1979) *Así habló Zaratustra*, Madrid, Alianza.
- NIETZSCHE, F. (1981) *Crepúsculo de los ídolos*, Madrid, Alianza.
- NIETZSCHE, F. (1986) *Más allá del bien y del mal*. Madrid, Alianza.
- NUSSBAUM, M. C. (2001) La imaginación literaria, en *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, Andrés Bello.
- PRIGOGINE, I. (1988) *¿Tan sólo una ilusión?. Una exploración del caos al orden*. Barcelona, Tusquets.
- PRIGOGINE, I. (1991) *El nacimiento del tiempo*. Barcelona, Tusquets.
- PRIGOGINE, I. y STENGERS, I. (1990) *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid, Alianza.
- OUAKNIN, M.-A. (1994) *Bibliothérapie. Lire, c'est guérir*. París, PUF.
- RENAUT, A. (1993) *La era del individuo*. Barcelona, Destino.
- RICOEUR, P. (1991) Autocomprensión e historia, en PAUL RICOEUR *Los caminos de la interpretación*, Barcelona, Anthropos.
- RICOEUR, P. (1995) *Tiempo y narración. Vol I: Configuración del tiempo en el relato histórico*, México, Siglo XXI.
- RICOEUR, P. (1997) *Ideología y utopía*. Barcelona, Gedisa.
- RICOEUR, P. (1996) *Sí mismo como otro*. Madrid, Siglo XXI.
- RICOEUR, P. (1999) La identidad narrativa, en *Historia y narratividad*, Barcelona, Paidós.
- RICOEUR, P. (2003) *La historia, la memoria, el olvido*. Madrid, Trotta.
- ROLDÁN, Y. (1999) *Caos y comunicación. La teoría del caos y la comunicación humana*. Sevilla, Mergablum.
- RORTY, R. (1993): Heidegger, Kundera y Dickens, en *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos*, Barcelona, Paidós.
- RORTY, R. (2002) *Filosofía y futuro*. Barcelona, Gedisa.
- ROSNAY, J (1996) *El hombre simbiótico*. Madrid, Cátedra.
- THOM, R. (1993) *Parábolas y catástrofes*. Barcelona, Tusquets.
- VAN MANEN, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós.
- VATTIMO, G. (1986) *El fin de la modernidad*. Barcelona, Gedisa.
- VATTIMO, G. (1990) *La sociedad transparente*. Barcelona, Paidós.

VATTIMO, G. (1991) *Ética de la interpretación*, Barcelona, Paidós.

VATTIMO, G. (1992) *Más allá del sujeto*. Barcelona, Paidós.

VATTIMO, G. (1996) *Introducción a Nietzsche*. Barcelona, Península.

VATTIMO, G. (1998) *Las aventuras de la diferencia*. Barcelona, Península.