

# HERMENÉUTICA Y PEDAGOGÍA. POR UNA FILOSOFÍA ANTROPOLÓGICA DE LA FINITUD

Joan-Carles Mèlich

Universidad Autónoma de Barcelona

“Tenemos la sensación de que incluso cuando todas las posibles preguntas científicas se han contestado, todavía no se han empezado a tocar nuestros problemas vitales.”

Ludwig WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus*, 6.52.

*Resumen: En este ensayo se trata de reflexionar sobre la implicación de la hermenéutica (de inspiración nietzscheana) en filosofía de la educación. En la primera parte se lleva a cabo una crítica del positivismo y de la pedagogía tecnológica. En la segunda, se exponen algunas de las implicaciones hermenéuticas más importantes de la filosofía de Nietzsche. Finalmente, en la tercera parte, se realiza una propuesta filosófico-pedagógica de inspiración hermenéutica, que el autor denomina “narrativa” para contraponerla tanto al positivismo como a la metafísica.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde la aparición del *Discurso del método* de René Descartes se está imponiendo una forma de concebir el conocimiento que hoy es habitual en nuestra vida cotidiana. En general podríamos decir que, desde esta perspectiva, el objetivo del conocimiento (concretamente del conocimiento *científico*, que es considerado por muchos el único conocimiento legítimo) consiste en la atención a *principios atemporales*. A diferencia de sus predecesores los humanistas del siglo XVI, como Michel de Montaigne (1533-1592) por ejemplo, la obra de Descartes dejará en un segundo plano los detalles particulares, temporales y locales de los asuntos humanos, cotidianos, y privilegiará un plano superior

en el que la naturaleza y la ética se configuran según teorías abstractas, atemporales, generales y universales.

Y lo más curioso es comprobar cómo hoy en día los físicos, los matemáticos, los químicos, los biólogos..., en líneas generales han abandonado esta visión de la ciencia y del método científico. Sin embargo los "científicos-sociales", los psicólogos, los sociólogos, y particularmente muchos pedagogos, todavía se mantienen fieles a él. Este nuevo *positivismo* viene a defender que existe algo que llamamos "Realidad" que está ahí, fuera de nosotros, esperando a ser descubierta y descrita, y que de lo que se trata es de encontrar el método adecuado para descubrir la "Verdad", que no es otra cosa que esa misma "Realidad". Así, pues, "Realidad", "Método" y "Verdad" constituyen una especie de círculo en el cual uno remite a otro.

La "Realidad", según esta perspectiva, es objetiva, inmutable, universal, y una vez descubierta a través del "Método" (científico) se convierte en "Verdad" tan sumamente cierta que ni las más extravagantes suposiciones de los escépticos pueden conmovérsela (Descartes). Es entonces cuando se dan las condiciones para encontrar "expertos" que "intervengan" eficazmente sobre la realidad y llegar así a un nuevo mundo. Siempre según este "positivismo" (que en su versión postmoderna podría ser calificado de "positivismo tecnológico"), nadie que piense coherentemente (o lógicamente) puede evadirse de este círculo. Los que se atrevan a hacerlo serán acusados de "especulativos" o "especuladores", en el mejor de los casos, o de "metafísicos", en el peor. En el caso concreto de la pedagogía, cualquier discurso que pretenda evadirse de este círculo ("realidad, método, verdad") es calificado de "poético", como si la poesía no fuese una forma de conocimiento fundamental en la vida cotidiana. Como en el caso de Platón, en *La República*, este nuevo positivismo tecnológico no tolera la poesía y, para poder funcionar con tranquilidad, tiene que echar a los poetas fuera de la ciudad tecnológica.

En definitiva, y por decirlo sin rodeos, según mi punto de vista, la grave crisis educativa que sufrimos viene dada en gran medida por el hecho siguiente: la pedagogía actual está en buena parte *colonizada* por un lenguaje tecno-científico (que cada vez con mayor insistencia se torna tecno-económico) propio de una sociedad como la nuestra en la que *la tecnología ha dejado de ser un instrumento para convertirse en un sistema social*<sup>1</sup>.

El objetivo de mi reflexión será, en primer lugar, mostrar cómo el *positivismo* sigue estando hoy día más vivo que nunca en la actual sociedad tecnológica o tecnoeconómica, hasta el punto de que, en la vida cotidiana, ha aparecido una especie de nuevo "mundo dado por supuesto". Por decirlo más claramente: *hay una idolatría de la tecnología* especialmente en el ámbito pedagógico, una idolatría que esconde rasgos claramente totalitarios. Eso sí, cier-

---

<sup>1</sup> Ver Ignasi BOADA, "La tecnología com a sistema", *Idees. Revista de temes contemporanis*, núm. 17, enero/marzo, 2003.

tamente, éste es un totalitarismo sutil, ni burdo ni tosco. La “idolatría tecnológica” en la que vivimos opera de forma tenue, impalpable, pero está impregnando los currículos de muchas facultades de educación. Y si califico a la tecnología de *totalitaria* es porque es excluyente, porque rechaza todo aquello que no entra dentro de su lógica, de su *logos*.

En segundo lugar, intentaré argumentar brevemente cuáles son, a mi entender, los errores y peligros más importantes de este nuevo positivismo a partir sobre todo de algunas de las aportaciones de la filosofía de Nietzsche y de la hermenéutica, que sería la línea que yo propondría como alternativa a la pedagogía tecnológica.

Finalmente, en tercer lugar, concretaré una propuesta filosófico-pedagógica que llamo *pedagogía narrativa*, que consiste en sugerir un cambio de punto de vista, de mirada, de lenguaje. Este cambio, curiosamente, es el que nos están reclamando muchísimos maestros que tienen la misma sensación que tenía Wittgenstein en el *Tractatus*, esto es, que *cuanto más tecnológica se vuelve la educación menos útil resulta para afrontar los problemas de su práctica cotidiana*, precisamente porque los instantes más importantes y difíciles de la praxis pedagógica no se pueden tratar con el “conocimiento del experto” que la pedagogía tecnológica nos propone.

Mi propuesta será una *pedagogía narrativa*, o, también, una *filosofía antropológica de la finitud*, de la contingencia, del azar y, por tanto, de aquellos lenguajes que permiten tratar la educación no como un proceso sino como un *acontecimiento*, y, más concretamente, como un *acontecimiento ético*, en el que la relación con el otro (que siempre es *un* otro concreto, un otro que tiene *rostro*), es lo verdaderamente decisivo. No les daré herramientas o recetas a los maestros para puedan aplicarlas acríticamente en sus aulas, sino que intentaré ofrecerles un *punto de vista*, una *mirada* que cada vez más me gusta llamar literaria o narrativa.

## 2. EL SISTEMA TECNOLÓGICO

Quisiera comenzar subrayando una idea ya mencionada que me parece fundamental: aunque en las ciencias formales y naturales se ha abandonado en gran medida esta concepción positivista de la ciencia, no ha pasado lo mismo en pedagogía, así como tampoco en el mundo de la vida cotidiana. La imagen de la ciencia (que cada vez más es tecnociencia) que encontramos en los medios de comunicación, en los debates políticos, o en la mayor parte de las conversaciones ordinarias, sigue –en líneas generales– el modelo positivista. Dicho de forma clara y breve: al menos en el mundo de la pedagogía de poca cosa han servido las críticas que desde la epistemología (Kuhn o Feyerabend) y la filosofía contemporánea, bien sea desde la perspectiva estrictamente hermenéutica (Gadamer), o bien sea desde el neopragmatismo (Putnam o Rorty), se le han hecho al positivismo. Sólo hay que echar un vistazo a

los *currículums* de nuestras universidades para comprobar que en momento presente esta concepción sigue estando más viva que nunca.

Esto resulta además especialmente significativo en la actualidad, ahora que, como no había sucedido con anterioridad, la ciencia se ha convertido en tecnociencia, y la tecnociencia, (que es una *tecnología*, una nueva forma de pensar, una verdadera *racionalidad*), ha dejado de ser un instrumento ambiguo para convertirse en un *sistema social*.

Según señala el filósofo italiano Umberto Galimberti en un libro excepcional, *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, es preciso acabar de una vez con el "mito" de la "falsa inocencia" de la tecnología, es necesario deshacerse de la idea de que la técnica es un instrumento y, por lo tanto, neutral. Para Galimberti hemos de abandonar radicalmente la idea de que la tecnología sólo ofrece medios que los seres humanos decidimos usar bien o mal. La tecnología no es neutral porque crea universos con unos determinados valores y formas de vida que no podemos evitar vivir. Vivimos en un universo tecnológico, y la pedagogía no puede sino transmitir hábitos, valores, transmitir una determinada "concepción del mundo" que ineludiblemente nos transforma.

Galimberti distingue esmeradamente entre la técnica (yo preferiría hablar aquí ya de *tecnología*) premoderna y la moderna. Él insiste en un aspecto que hemos de tener muy presente y del que tengo la sensación que todavía no hemos asimilado bien: la tecnología moderna no tiene nada que ver con una especie de procedimiento neutral puesto a disposición de cualquier fin. La tecnología es un *sistema social* que obliga a los seres humanos que viven en su mundo de la vida cotidiana a expresarse en términos puramente cuantitativos. Así pues, la tecnología no es de ninguna de las maneras un instrumento que elegimos para utilizarlo cuando nos convenga y, cuando no conviene, abandonamos. La tecnología es nuestro mundo y nuestro entorno, nuestro ambiente, un mundo en el que las finalidades, los medios, las ideas, las conductas, las acciones, los sueños, los deseos... son articulados tecnológicamente y tienen la necesidad de la tecnología<sup>2</sup>.

Además, la tecnología, ahora convertida en *sistema tecnológico*, ha modificado radicalmente las dos coordenadas antropológicas fundamentales en toda vida humana: el *espacio* y el *tiempo*. Los espacios se han convertido en *no-lugares* (como ha puesto de manifiesto el antropólogo francés Marc Augè), en espacios de anonimato donde todos, se haga lo que se haga, han de sentirse como en casa, aunque nadie ha de comportarse como si estuviera en su casa. Estos espacios de anonimato están *vacíos de sentido*. Por otro lado, en la sociedad tecnológica descubrimos una abrumadora *sobreaceleración del tiempo* o, si se prefiere, una pérdida del valor de la lentitud. Tiene toda la razón Lluís Duch cuando escribe que "la sobreaceleración del tiempo que, actualmente, nos acosa destruye de raíz la *presencia responsable* del ser humano en su espa-

---

<sup>2</sup> Ver Umberto GALIMBERTI, *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Milán, Feltrinelli, 1999.

cio y en su tiempo, es decir, maltrata, a menudo de forma irreparable, las relaciones humanas”<sup>3</sup>.

En un “entorno tecnológico”, donde la figura del experto, del burócrata y del funcionario, que con tanto acierto describió Kafka en sus novelas (*El proceso* y *El castillo*) resultan centrales, la epistemología *positivista* y la pedagogía *tecnológica* han encontrado un excelente campo de cultivo. No es difícil descubrir en pedagogía estudios, tesis doctorales, trabajos de investigación... supuestamente rigurosos que no resistirían el más mínimo análisis epistemológico, y que, como veremos a continuación, ningún científico social que haya pasado por la navaja de la hermenéutica aceptaría.

### 3. NIETZSCHE: “NO HAY HECHOS, SÓLO INTERPRETACIONES”

Creo que el crítico más radical de la epistemología positivista fue Friedrich Nietzsche. Es necesario recordar algunas de las tesis más relevantes de este filósofo alemán si alguien pretende desenmascarar la posición tecnológica dominante en pedagogía. El lector poco iniciado en la obra de Nietzsche seguramente conoce a un filósofo antisemita, anticristiano, misógino... Este es, a mi juicio, el *peor* Nietzsche y al mismo tiempo, el más peligroso. Quisiera reivindicar aquí “otro Nietzsche”, el que pone los fundamentos de la *hermenéutica* actual, el Nietzsche más crítico con el cientifismo, con el positivismo, que hoy también lo sería sin duda con el sistema tecnológico.

Desde este punto de vista, la aportación más significativa de Nietzsche es, sin duda, su *perspectivismo*. Digamos de entrada que no se puede de ninguna de las maneras confundir el perspectivismo con el relativismo. Mientras que éste afirmaría que hay diferentes puntos de vista y que todos valen igual, el primero diría que hay, efectivamente, diferentes puntos de vista, pero que *no* todos valen igual. Un fragmento de *La genealogía de la moral* de Nietzsche resulta muy esclarecedor:

“Desde ahora, pues, guardémonos sobre todo, señores filósofos, de la antigua y peligrosa fabulación conceptual que ha establecido un «sujeto del conocimiento puro, sin voluntad, sin dolor, sin temporalidad». Guardémonos de los tentáculos de aquellos conceptos contradictorios como «razón pura», «espiritualidad absoluta», «conocimiento en él mismo». Aquí se exige siempre, por tanto, un ojo que es un absurdo conceptual y un contrasentido. Hay *sólo* una manera de ver: ver en perspectiva. Hay *sólo* una manera de «conocer»: conocer en perspectiva”<sup>4</sup>.

Es necesario insistir en que este conocimiento perspectivista no implica de ninguna de las maneras un relativismo. Hay perspectivas mejores que otras,

<sup>3</sup> Lluís DUCH, *La substància de l'efímer. Assaigs d'antropologia*, Barcelona, Publicaciones de la Abadía de Montserrat, 2002, p. 236.

<sup>4</sup> Friedrich NIETZSCHE, *La genealogía de la moral*, Barcelona, Laia, 1981, p. 172.

pero esto significa también que *la mejor de las perspectivas sigue siendo una perspectiva*. Como señala Alexander Nehamas en su excelente estudio sobre Nietzsche, el perspectivismo implica que nunca hay, ni puede haber, una visión única del mundo ni obligatoria para todos. O también, y esto será decisivo en la crítica al positivismo, toda visión del mundo (toda perspectiva) está fundamentada en valores y actitudes hacia la vida y será aceptada sólo por aquellos que quieran apropiarse y estén de acuerdo con aquellos valores.<sup>5</sup> Siempre un modo de ver es *un* modo de ver, y esto quiere decir que siempre hay *otros* modos de ver, otras perspectivas, o también que toda perspectiva es *provisional* y no puede dejar de serlo. Lo que está claro es que ningún lenguaje, tampoco el científico, puede liberarnos de la perspectiva. No es posible alcanzar la “auténtica realidad”, si es que esta expresión significa algo.

La cuestión del *perspectivismo* nos sitúa frente a otra de las ideas fundamentales de la obra filosófica de Nietzsche que sigue siendo ineludible hoy día en epistemología. Me refiero a la *interpretación*. La tesis podría enunciarse así: vivimos en una red de interpretaciones. Una de las frases eminentes del pensamiento de Nietzsche es precisamente esta: *no hay hechos, sólo interpretaciones*, o también, todavía más provocativamente: *no existen fenómenos morales, sólo una interpretación moral de los fenómenos*<sup>6</sup>. En definitiva: una interpretación da lugar a una nueva interpretación, y nunca se puede alcanzar el texto originario.

Sostener que una idea es una *interpretación* no significa de ninguna manera, como se cree habitualmente, afirmar que es una “especulación” y que, por tanto, se podría decir todo lo contrario y sería igualmente válido. Lo que la *interpretación* sostiene es que todo aquello que decimos o que hacemos depende de una *situación*, y que todo posicionamiento ha sido producido por intereses y prejuicios ineludibles. Desde este punto de vista nunca hay, ni puede haber, un conocimiento *libre de prejuicios*. La idea de un texto *originario*, libre de toda interpretación, es un resto *metafísico* (lo que para Nietzsche sería lo mismo que decir “platónico”), que curiosamente pone en el mismo bando al *positivismo* y a la *metafísica clásica*. Un texto sin interpretación sería lo mismo que un texto sin lenguaje, sin lectura. Esto es una *contradictio in terminis* que resulta inaceptable desde un posicionamiento hermenéutico.

Pero además del perspectivismo y de las interpretaciones, la aportación más relevante de Nietzsche parece en un tercer aspecto que me parece decisivo. Decir que “cualquier conocimiento es en perspectiva y que nada está libre de interpretación” supone también estar convencido de que todo aquello que uno dice o hace no puede estar libre de valor o, dicho de otro modo, “no hay nada libre de intereses”. Podemos decirlo todavía más radicalmente:

---

<sup>5</sup> Alexander NEHAMAS, *Nietzsche, la vida como literatura*, Madrid, Turner/Fondo de Cultura Económica, 2002, p. 91.

<sup>6</sup> Friedrich NIETZSCHE, *Más allá del bien y del mal*, Madrid, Alianza, 2000, p. 107.

no hay conocimiento "objetivo". Esta idea es particularmente relevante en ciencias humanas, pues la historia, la psicología, la pedagogía, la sociología, o aún mejor, los historiadores, los psicólogos, los pedagogos, los sociólogos, parten de manera más o menos explícita de un *posicionamiento axiológico*.

El positivismo (en nuestro caso la pedagogía tecnológica) vendría a decir todo lo contrario: mientras que la ideología (la filosofía) tiene como base unos valores, la tecnociencia no. El positivismo sostiene que la ciencia y la tecnología se hallan libres de valores. Esto es lo que resulta intolerable a ojos de las filosofías inspiradas en Nietzsche. Después de esto la idea no es que la ciencia sea un modo de conocimiento que hay que vilipendiar, sino que no hay ningún modo de conocimiento *privilegiado*, no hay ningún modo de conocimiento *puro*, sino que todos ellos se construyen en base a unos prejuicios, unos valores, unos intereses, unas tradiciones, unos contextos...

La filosofía de Nietzsche, una filosofía que podemos llamar *literaria* o *narrativa*, abre las puertas a la hermenéutica fenomenológica, primero de Martin Heidegger y después de Hans-Georg Gadamer<sup>7</sup>. En su obra fundamental *Verdad y método* (1960), Gadamer afirma que hay que limitar el alcance del método en ciencias humanas para poder aproximarnos a una *verdad* que no puede lograrse metodológicamente, una verdad que se situaría más próxima al arte que a la ciencia. Frente a la epistemología iniciada en el *Discurso del método* de Descartes, Gadamer es muy escéptico en lo que hace referencia a la posibilidad de ampliación universal de la idea del *método* como si fuese la *única* vía de acceso a la *verdad*. A Gadamer le interesará mostrar los límites del método (científico) porque su pretensión de monopolio podría enmascarar otras experiencias de verdad. La filosofía de Gadamer, pues, consiste en gran medida en recuperar estas experiencias y encontrar su legitimación filosófica<sup>8</sup>.

La hermenéutica, pues, es profundamente crítica con el ideal metodológico y epistemológico cartesiano, así como con el positivismo posterior, y reivindicará para las ciencias humanas un tipo de discurso más cercano al *arte*, a la *formación*, al *tacto*, al *diálogo* y sobre todo, a la *finitud*. Esto no significa otra cosa que la siguiente: si los seres humanos somos humanos es precisamente porque *estamos en camino*, porque nunca podemos alcanzar del todo la verdad absoluta, porque siempre vivimos en una situación *provisional*, porque *somos ambiguos*, porque nunca estamos del todo situados sino *situándonos*.

<sup>7</sup> Sobre la recepción de Nietzsche a través de Heidegger en la hermenéutica ver Hans-Georg GADAMER, *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 2001, p. 323; así como *Verdad y método II*, Salamanca, Sígueme, 2002, p. 105, 377, 379. Cf. También Jean GRONDIN, *Hans-Georg Gadamer. Una biografía*, Barcelona, Herder, 2000, p. 18. Este último autor ha escrito en otro lugar que aquello que hace de la hermenéutica una filosofía eminente en el momento presente es precisamente la omnipresencia del fenómeno interpretativo que está vigente como mínimo desde que Nietzsche percibe el perspectivismo ("no hay hechos, sólo interpretaciones"). Nietzsche, sigue Grondin, es desde tal punto el primer filósofo moderno que percibe el carácter fundamentalmente interpretativo de nuestra experiencia del mundo (Jean GRONDIN, *Introducción a la hermenéutica filosófica*, Barcelona, Herder, 1999, p. 35).

<sup>8</sup> Jean GRONDIN, *Introducción a Gadamer*, Barcelona, Herder, 2003, p. 17-18.



La idea del *método* implica la creencia en un único camino que es posible hacerlo una y mil veces, unas reglas que hay que aplicar con precisión si uno quiere lograr todo aquello que a priori se había propuesto. Pero esto supone necesariamente una restricción de las pretensiones de alcanzar la verdad. En definitiva, para la hermenéutica lo que deberían hacer las ciencias humanas es abandonar su ideal de cientificidad (en la línea de las ciencias empírico-naturales) y dirigir su mirada al *arte*. “Dirigir la mirada al arte” significa, entre otras cosas, que el sujeto que investiga tendrá que implicarse activamente en el proceso de búsqueda. El objetivo no será ya, pues, obtener una verdad objetiva, intemporal, universal, válida con independencia de la perspectiva o del punto de vista, sino el descubrimiento o la configuración de una verdad inscrita en la historia, en la tradición, en los diversos trayectos espacio-temporales. Una verdad, en definitiva, *finita*.

En resumen: a diferencia del positivismo, la hermenéutica no quiere una verdad libre de prejuicios, sino una verdad anclada en las tradiciones y en las experiencias. Nos guste o no, siempre estamos en un universo simbólico, siempre estamos en una tradición, en un lenguaje, en una perspectiva, y lo que hemos de hacer es poner de manifiesto nuestro lenguaje, hacerlo explícito, y someterlo a las consideraciones de otros, a la crítica y al debate.

#### 4. POR UNA PEDAGOGÍA NARRATIVA

Lo que quisiera sugerir a continuación para terminar, serían algunas ideas que, a mi entender, debería poseer una pedagogía que quiera escapar al engaño positivista y al atolladero de la pedagogía tecnológica. Si hablo de *engaño* es precisamente porque, como decía al principio, el positivismo, con su modelo de cientificidad, no puede hacer frente a las cuestiones más urgentes, a las *preguntas fundacionales* de la vida humana. Las cuestiones relacionadas con la *contingencia*: el sentido de la vida, el sufrimiento, el mal, la muerte... Como tampoco puede decir nada de uno de los aspectos más relevantes que toda ciencia humana debería tener presente: la *ética*. Si hay un engaño en el positivismo y si la pedagogía tecnológica nos conduce a un *atolladero*, es precisamente lo que ya puso de manifiesto Ludwig Wittgenstein, curiosamente a menudo acusado de ser el padre del neopositivismo del Círculo de Viena, y que consiste en la sensación de que “incluso cuando todas las posibles preguntas científicas se han contestado, todavía no se habrá penetrado en nuestros problemas vitales.” (*Tractatus* 6.52). Es urgente otra visión, una nueva pedagogía que haga posible pensar la educación y actuar pedagógicamente en un mundo, como el nuestro, en cual nada es como antes.

La propuesta que, finalmente, querría poner sobre la mesa la titulo “pedagogía narrativa”, y naturalmente se inscribe en esta línea. Esta propuesta tendría *grosso modo* cuatro características filosófico-antropológicas fundamentales como punto de apoyo. En *primer* lugar, hay que reconocer que nunca hay un conocimiento ni investigación libre del contexto y de la situación del



investigador. Es lo que anuncio con la tesis: *no hay texto sin contexto*. O, en otras palabras, *nunca podemos empezar de cero*. El sueño de encontrar un "punto arquimédico" del conocimiento es imposible. En consecuencia, siempre estamos en *trayecto*, en *situación*, siempre estamos *situándonos*, *ubicándonos*, siempre que pensamos, que actuamos, que hablamos, estamos en un tiempo y en un espacio, en un contexto. En esto consiste la *finitud* ineludible de la vida humana.

En *segundo* lugar, lo que la pedagogía tendría que hacer es no obsesionarse por obtener unos "datos objetivos", cosa absurda además de totalmente imposible, pues no hay datos "objetivos", ni tampoco un conocimiento libre de prejuicios, ni de interpretaciones. Todo conocimiento está encarnado en una tradición, en un universo simbólico, en un lenguaje, en unos valores. Es necesario, por tanto, un saber que haga explícitos los prejuicios. Y todavía más, los prejuicios son necesarios para el conocimiento. No podemos conocer nada sin prejuicios, porque no hay conocimiento humano sin tensión entre "continuidad" y "cambio". Esta explicitación significa también que *uno ha de estar dispuesto a cuestionar su punto de partida*. Una teoría pedagógica que se presente como poseedora de la verdad, aunque sea una verdad supuestamente científica, tiene unos rasgos claramente totalitarios.

En *tercer* lugar, desde el punto de vista de una pedagogía narrativa es preciso tener bien presente que ninguna teoría y ningún método están libres de valor. Precisamente porque no hay hechos sin interpretaciones *tampoco hay hechos sin valores*. Esto tiene a mi modo de ver una consecuencia fundamental: *no hay ninguna teoría ni ningún método éticamente neutral*. No hay primero una teoría y después un posicionamiento ético. Al contrario, la ética (que siempre es *una* ética) es ya el punto de partida de toda teoría y de toda investigación. Optar por una forma de investigar es ya una opción ética que uno ha de hacer explícita desde un primer momento.

La pedagogía tecnológica, si bien acepta que la ética es importante, se sitúa en un posicionamiento científico, es decir, independiente de la ética o, dicho de otra manera, para la pedagogía tecnológica la ética es una cuestión que se ha de tratar desde afuera. En cambio, para una pedagogía narrativa la investigación ha de permitir alcanzar una coherencia mayor respecto a la posición ética que nos empuja a asumir y comprender al otro en su *singularidad*. Se entiende, entonces, la formación de los educadores como un proceso en el cual se comprometen a hablar por ellos mismos, a nombrarse, y a revelar el sentido que atribuyen a su práctica. Y así la dimensión ética no esta presente sólo en lo que se refiere a la metodología sino que ha de ocupar un lugar cada vez más central en la investigación.

En *cuarto* lugar, en preciso advertir que nunca llegaremos a una conclusión definitiva, es decir, que nunca podemos clausurar las interpretaciones, que nunca se puede agotar el sentido de un texto, de una investigación. Nunca hay una palabra final, siempre se puede decir algo más, siempre hay

la posibilidad de decir *de otro modo*, de nuevo, de manera diferente, siempre existe la opción de cambiar el punto de vista, de mirar desde otro lado.

Todo esto nos conduce a la posición siguiente: es necesario un profundo cambio en el lenguaje de las ciencias humanas y, especialmente, en pedagogía. Cuando los pedagogos hablan de "currículum", de "objetivos pedagógicos", de "intervención" de "programación", de "evaluación"... bajo un paraguas supuestamente científico o tecnológico, que para ellos es sinónimo de "libre de valores" o "éticamente neutral" incurren, a mi entender, en una enorme falacia. Ningún lenguaje tiene nada de objetivo ni de neutral, evidentemente tampoco lo es el mío en el momento de escribir estas líneas. La diferencia entre mi posición (*hermenéutica*) y la que puede tener un tecnólogo es, por de pronto, que *yo hago explícitos mis supuestos y no tengo ninguna pretensión de neutralidad, ni de objetividad*. Esto no significa que todo valga igual, que toda perspectiva sea igualmente respetable. Como creo que ya ha quedado bastante claro, lo que quiero decir es que toda crítica a una perspectiva no se puede hacer sino desde otra perspectiva, pero que aun así existen perspectivas mejores que otras.

Pero alguien puede preguntarse con toda la razón del mundo: *¿qué es lo que hace que una perspectiva sea mejor que otra?* A diferencia de la pedagogía tecnológica, para una pedagogía narrativa lo que hace una perspectiva mejor es sobre todo (aunque no únicamente) la relación con el *otro*, esto es la *ética*. Una teoría pedagógica es mejor si tiene la capacidad de afrontar la *cuestión de la alteridad*, especialmente el *dolor* del otro, es decir, si es sensible al *sufrimiento* de otras personas.

Por eso propongo una filosofía antropológica de la educación muy crítica con las posiciones tecnológicas, pues considero que estas han marginado la sabiduría (*sapientia*) a favor de la ciencia (*scientia*) y que esto tiene efectos, además de nocivos, perversos. Pero para una pedagogía que además de científica sea sapiencial, es precisa una profunda renovación del lenguaje educativo porque las palabras son configuradoras de mundos, de nuestros mundos. Y las palabras próximas al universo de la *literatura* serían las que nos podrían ayudar a educar mejor, más humanamente, más éticamente. Palabras como rostro, caricia, tacto, tono, silencio, testimonio, experiencia, responsabilidad, compasión, intimidad, corporeidad, donación, hospitalidad, placer, memoria...