

HERMENÉUTICA ANALÓGICA, EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

Napoleón Conde Gaxiola,
Universidad Intercontinental, México, D.F.

RESUMEN: *En este artículo se trata de aplicar la hermenéutica analógica a la educación, más concretamente, a la formación de los docentes. Se comparan tres modelos educativos: el univocista, con su pretensión de cientificidad, rigor, exigencia y dotación de mucha información a los estudiantes; por otro lado, el modelo equivocista, con su apariencia de apertura, pero en realidad brindando al estudiante un relativismo que lo confunde y lo deja sin estructura; frente a ellos se propone un modelo analógico, en el que se trata de hacer con prudencia (phrónesis) un nuevo equilibrio de fuerzas, de modo que dé información, pero que sea sobre todo formación (Bildung).*

INTRODUCCIÓN

El presente artículo pretende abordar la problemática de la formación docente bajo la perspectiva de la hermenéutica analógica, propuesta por el pensador mexicano Mauricio Beuchot¹. Esta hermenéutica analógica puede ser nuestra balsa de salvación en el mar tormentoso de las hermenéuticas que se aplican a la educación. En efecto, desde hace más de siete décadas² se reflexiona sobre las peculiaridades específicas de la preparación teórica y práctica del profesorado. Gran parte de las orientaciones conceptuales se han anclado en una óptica objetivista, positivista y racionalizante³, y otras que encuadran en el contexto de una tendencia relativista⁴. Nuestra propuesta aspira a ubi-

¹ Véase la exposición de esta teoría en M. BEUCHOT, *Tratado de hermenéutica analógica*, México, UNAM-Itaca, 2000, 2ª ed.

² A. FLEXNER, *Universities: American, English, German*, Oxford, Oxford University Press, 1930.

³ W. W. CHARTERS y D. WAPLES, *Common Wealth Teacher-Training Study*, Chicago, University of Chicago Press, 1965.

⁴ M. APPLE, *Educación y Poder*, Barcelona, Paidós, 1989.

carse en un campo prudencial, fonético y medido con la idea de mejorar los programas de formación profesoral y las condiciones específicas de educabilidad en la sociedad mexicana. Estará muy concentrada en la idea de hermenéutica, tal como ha sido planteada desde Aristóteles a Hans-Georg Gadamer, y en la noción de analogía, desde su concepción en la escuela pitagórica hasta Erich Przywara, la cual ha sido magistralmente sistematizada por Beuchot bajo el nombre de “hermenéutica analógica”.

Una enorme cantidad de ensayos sobre la preparación magisterial excluyen el marco societal y comunal, pensando que el profesor es un ente aislado de las estructuras económicas y culturales, concibiéndolo como un sujeto ahistórico, susceptible de recibir adiestramiento instruccional de manera mecánica, instrumental y pragmática. Nuestra visión de la formación docente es de factura humanista y personalista, priorizando el horizonte ontológico, axiológico, ético y antropológico, para ubicar al docente como un sujeto producto de la historia y de las condiciones políticas y sociales que lo han generado. El profesor es, a mi juicio, un ser histórico y social, depositario de un saber milenario, mediador y transmisor, que produce, intercambia, distribuye, gestiona y reproduce conocimientos socialmente construidos; es pasión y razón, libertad y necesidad, sentimiento y entendimiento, inteligencia y sensibilidad, particularidad y universalidad a la vez.

Me propongo desarrollar en este trabajo las siguientes líneas temáticas: la hermenéutica educativa y el horizonte analógico. Para ello abordaré los principales elementos que se dan en la articulación de la formación docente, tratando de conceptualizar lo que se ha entendido por formación docente y, además, sugiriendo un conjunto de hipótesis orientadas a su definición y categorización. Veremos las teorías de mayor relevancia y las líneas de investigación más comentadas en la coyuntura presente, pero también procuraré acercarme a la historicidad de la formación docente al interior de la sociedad mexicana, precisando las particularidades vertebrales de las corrientes de pensamiento que han destacado en su seno: positivismo, nacionalismo, vasconcelismo, tecnología educativa, pedagogía crítica, etcétera. Finalizaré reflexionando sobre el estatuto conceptual y metodológico de una formación docente de factura analógica y hermenéutica; así se podrá ver cómo una preparación magisterial diseñada desde la perspectiva de una hermenéutica analógica nos abre a las condiciones reales de un saber genuino y trascendental. En esa medida pretendo criticar el pensamiento unidimensional aterrizado en una pedagogía de hechura cuantitativa, univocista, que concibe al maestro de manera técnica, pero sin caer en el horizonte relativista, equivocista, que encuadra al maestro en un universo sin esencias ni valores.

¿QUÉ ES LA FORMACIÓN DOCENTE?

Vayamos primero, pues a la conceptualización de la formación docente, al examen de sus nociones vertebrales, sus métodos centrales y las peculiaridades

des específicas de su corpus práxico. Lo haré sobre todo partiendo de las necesidades que tenemos los profesores de reflexionar sobre la configuración y autoconstitución de la formación profesoral, en tanto condición indispensable para una plena realización del quehacer didacta.

El profesor es como la conciencia reflexiva de un tejido comunal y de un dispositivo societal; es el que orienta la experiencia, el mediador por excelencia que interviene en la construcción de la *episteme* de una colectividad. Debido a eso, es imperdonable no prestar atención a la repercusión de su labor y trabajo. Si el maestro realiza una obra pedagógica pertinente y apropiada, edificará algo útil y provechoso; si su práctica es negligente y desatendida, generará males y perjuicios. En efecto, el trabajo profesoral es el reflejo de lo que sucede en una formación social, tiene repercusiones para bien o para mal en el contorno antropológico, ideológico, ético o valoral. Debido a esas cuestiones, es imprescindible estar comprometido con las prácticas profesorales; en su génesis, evolución, dialecticidad y destino.

El profesor cumple un rol a nivel social. Desde la época de los griegos, la educación del hombre como tal se denominaba "*paideia*", y los romanos de la época de Cicerón y Varrón la llamaron "*humanitas*"⁵. La escuela fundada por Platón en el gimnasio, la Academia, y la institución creada por Aristóteles, el Liceo, consideraban al maestro desde una altísima perspectiva. En la Edad Media, con la fundación de las universidades en los siglos XII y XIII en París, Heidelberg, Bolonia y Salamanca, el docente era extremadamente apreciado por su papel en el diseño del saber de la sociedad. Con la fundación de la nueva universidad de Berlín, en 1810, el profesor era concebido no como el enseñante que transmite conocimientos estereotipados, sino como quien produce entusiasmo, aliciente y estímulo al educando en ese viaje, que lo acompaña en esa vereda, convirtiéndose en un mediador en su tarea del pensar. En México, en la época prehispánica, ocupaba un espacio especial y era considerado un Tlamatimi o sabio; en la época colonial tuvo una destacada participación en la recopilación de las tradiciones mesoamericanas –Sahagún, Las Casas, Molina, Tomás de Mercado etc.– y en época moderna alcanzó un status respetable –en la reforma liberal de José María Luis Mora y Valentín Gómez Farías, en el episodio positivista del porfiriato, en la era vasconcelista y en la época cardenista, etc.–⁶ Tal como vemos, el profesor, históricamente, forma parte de la conciencia de nuestra sociedad. Por otro lado, ha sufrido mucho para encontrar su espacio en la formación social donde está inserto. Algunas veces es enaltecido, otras tiene problemas económicos, debido a que la sociedad no valora su actividad. En todo esto sobresale el desdén de algunos estados y gobernantes hacia su quehacer⁷. El notable pedagogo español

⁵ E. REDONDO GARCÍA, *Introducción a la Historia de la Educación*, Barcelona, Ariel, 2001, pp. 121-205.

⁶ F. LARROYO, *Historia comparada de la Educación en México*, México, Porrúa, 1975.

⁷ A. PONCE, *Educación y lucha de clases*, México, Ediciones de Cultura Popular, 1970.

Francisco Imbernón dice al respecto: “El profesorado está acostumbrado a oír que su trabajo no es una verdadera profesión, sino que es, como máximo, una semiprofesión, debido a que no responde a las características usuales de lo que históricamente se ha denominado profesión en el ámbito de las profesiones liberales”⁸. En esa medida vemos la precariedad de la mejor parte de los docentes, que poseen un salario insuficiente, carecen de una parte ocupacional definida, encontrándose en total incertidumbre, inseguridad y perplejidad a lo largo de sus vidas, por lo que es necesaria una “reprofesionalización” de la profesión docente, que considere no sólo la instrucción en contenido académicamente relevante, sino también el entorno económico, político, social, ideológico y cultural. ¿Qué podemos entender en este contexto por formación docente?

A mi juicio, se trata de aquel complejo conjunto de intervenciones, asistencia y operaciones de índole teórica, práctica, técnica y metodológica orientada a construir los saberes necesarios para que el didacta funcione adecuadamente en la tareas enseñantes, educacionales, curriculares e investigativas. En esa medida la formación del profesorado tendría que guiarse por las consideraciones que a continuación se mencionan.

a) Proveer al cuerpo magisterial de una teoría del conocimiento actualizada y operativa que funcione como dispositivo conceptual particular, tendente a sentar las bases de una gnoseología didáctica. Los profesores de ciencias de la naturaleza (química, física, biología); ciencias sociales (sociología, ciencia política, antropología); disciplinas instrumentales (turismo, contabilidad, administración, informática, odontología, comunicación), ciencias humanas y del espíritu (psicología, filosofía, letras, etc.), saberes jurisprudenciales (derecho) y otras, al no llevar en su plan de estudios asignaturas, talleres y seminarios de corte pedagógico, no tienen cómo conocer la esencia de la enseñanza y los criterios centrales del aprendizaje; y, en esa medida, el programa de formación docente de una institución educativa (universidad, escuela, claustro o instituto) deberá, a través del “Programa de capacitación profesoral”, de la Facultad de Pedagogía o de la Dirección General Académica, facilitar y suministrar esos mecanismos de capacitación. Se deberá contemplar no sólo una atención esmerada a los docentes, sino un profundo respeto hacia el saber peculiar, singular y específico de sus asignaturas y disciplinas, contando con sus opiniones y puntos de vista. Vivimos una época de desdén y desprecio ante el conocimiento profesoral. Así, Kenneth M. Zeichner dice: “Incluso hoy, cuando tanto se habla de la capacitación del profesorado, todavía contemplamos una falta generalizada de respeto hacia el saber artesano de los profesores, por parte de quienes se dedican a la investigación educativa”⁹.

⁸ F. IMBERNÓN, *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*, Madrid, GRAO, 2002, p. 13.

⁹ K. ZEICHNER, “Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar”, en Varios autores, *Volver a pensar la educación*, Madrid, Morata, 1999, p. 386.

b) Proporcionar al profesorado las herramientas necesarias para llevar a buen puerto los contenidos académicos de una asignatura o plan de estudios. Esto implica el diseño de cursos adecuados sobre modelos de argumentación en el aula, semiología de los procesos de enseñanza-aprendizaje, hermenéutica y educación, paradigmas retóricos y educabilidad, ética profesional, ontología, diseños y producción de programa y planes de estudio, etc.

c) Establecer criterios de actualización –a nivel teórico y práctico– sobre el conjunto de materias y asignaturas de teoría por carrera. La Dirección General Académica deberá vigilar y supervisar que los docentes de diversas carreras hayan desarrollado innovaciones en sus oficios específicos. La formación docente no es única y exclusivamente de cursos pedagógicos, sino del total del currículo institucional. Allí nos percatamos de la enorme responsabilidad de sus autoridades educativas (públicas y/o privadas) por el estado general del saber de una institución determinada¹⁰.

d) Incluir estrategias de comunicabilidad adecuada a través de la construcción de situaciones ideales de comunicación. Jürgen Habermas planteará el análisis de la acción comunicativa como un componente esencial para el conocimiento de las formas de construcción de la realidad social y, en consecuencia, para asignar un programa racional de formación profesoral¹¹.

e) Proporcionar al conjunto del magisterio los fundamentos teóricos, epistémicos, metodológicos y técnicos de la “crítica” en tanto denominación del proceso por el cual la razón emprende el conocimiento de sí misma¹², es decir, la posibilidad de reflexión y autorreflexión de la práctica docente y de su estatuto en tanto profesional reflexivo¹³.

f) Promover la investigación como herramienta indispensable del quehacer profesoral, fomentando la idea del profesor-investigador. Sobre esto, Lawrence Stenhouse dice: “Desde este punto de vista, parece procedente que un profesor puede asumir el papel de un investigador, pero esto sólo es posible en una aula ‘abierta’ (el término no es muy exacto) y lo que posee aquí importancia es la negociación abierta y, por tanto, la definición del papel del profesor”¹⁴. Más adelante dice: “Un profesor que desee apostar por investigar y desarrollar su propio modo de enseñanza, puede aprovecharse en determinados estadios del desarrollo de su investigación, de la presencia de un

¹⁰ A. PÉREZ GÓMEZ y J. GIMENO SACRISTÁN, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1995.

¹¹ J. HABERMAS, *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus, 1996.

¹² W. CARR y S. KEMMIS, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación de profesores*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.

¹³ D. SCHÖN, *La formación de los profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós, 1992.

¹⁴ L. STENHOUSE, *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata, 2003, pp. 209-210.

observador en el aula”¹⁵. A lo que añade: “Todos estos procedimientos han mostrado ser fructíferos, pero implican despliegue de personal que, en la circunstancia presente, probablemente tan sólo es posible dentro del contexto de un proyecto nacional”¹⁶.

La actividad investigativa es creada constantemente por el docente al indagar sobre sus propuestas de enseñanza, acerca de la eficiencia del programa, de la asimilación de los contenidos de aprendizaje, etc. Tal como propone el desaparecido maestro Lawrence Stenhouse, a veces puede ser útil un observador en el aula; pero si se carece de un “proyecto nacional”, puede ser nocivo y dañino. “Otra posibilidad para un profesor que desee investigar es entrenar a un estudiante para la observación observándole y después invitándole para que le observe”¹⁷.

Todas estas acciones implican un ambiente adecuado, un clima favorable y un conjunto de condiciones objetivas y subjetivas pertinentes.

g) Fomentar la idea de que el profesor es un intelectual¹⁸, es decir, un profesional del mundo del intelecto y de la racionalidad. Esto significa que el maestro está dotado de autonomía, sensibilidad, independencia e inteligencia. A través de coloquios, seminarios, cursos, diplomados, etc., se puede dialogar en torno a esta perspectiva, elevando el sentimiento de autoestima del docente.

Sobre esto Thomas S. Popkewitz dice: “La autonomía de los intelectuales a la que me refiero no debe operar de manera que destruya el compromiso o exacerbe la desilusión ante el mundo. Debe llevarles a reconocer que la autoridad sobre los símbolos sociales forma parte de la batalla que se libra para la construcción del mundo”¹⁹.

h) Proponer los elementos para generar una cultura de la autoevaluación en tanto elemento de formación profesoral. Acerca de esto, asevera Helen Simons: “La autoevaluación escolar constituye un proceso de concepción, reconocimiento y comunicación de información y de pruebas con el fin de tomar decisiones fundadas en ellas, valorar un programa y promover la confianza pública en la escuela. A este respecto, las palabras clave son: *prueba, valor, comunicación y objetivo*. Las pruebas son importantes para indicar el carácter investigador del proceso, no así las afirmaciones u opiniones infundadas. La importancia del valor radica en que nos recuerda que, en esencia, la evaluación consiste en establecer el mérito de algo y que la adscripción de valor es un proceso que realizan las personas. En la evaluación no se incluyen instru-

¹⁵ Ibid., p. 210.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ H. GIROUX, *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós, 1990.

¹⁹ S. THOMAS POPKEWITZ, *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata, 2000, p. 265.

mentos como en los tests y los cuestionarios. La comunicación es esencial para que el proceso influya en la elaboración de normas de la escuela y contribuya al objetivo de favorecer la confianza pública en ella. Con frecuencia, las evaluaciones externas sólo se dirigen a unos pocos destinatarios y se orientan a un único fin. Pero la autoevaluación escolar a la que yo me refiero es un proceso que se desarrolla sobre la marcha y tiene consecuencias para el desarrollo y la acción²⁰.

La extraordinaria profesora británica de la Universidad de Southampton propone una cultura de autoevaluación con modalidad para que los maestros, los estudiantes y los centros desarrollen un modelo de autocrítica y una manera específica para acumular puntos en materia de seguridad. Su crítica apunta a las políticas de evaluación de las instituciones autoritarias que, mediante tests y cuestionarios, aplican los estudiantes con el propósito de despedir a los profesores.

Saville Kushner señala: “Personalizar la evaluación significa ofrecerla como un servicio para la expresión de las ideas individuales y colectivas sobre la cultura: ese servicio se encuentra al crear condiciones dentro de las cuales puedan alcanzarse acuerdos sobre aquello acerca de lo que vale la pena hablar y sobre cómo hacerlo, es decir derivando criterios para hacer responsable a la política²¹. Luego indica: “La evaluación es una empresa cultural y requiere metodologías culturales, enfoques para la evaluación que retraten con imparcialidad y respeto la naturaleza de la experiencia y el conflicto sobre las ideas sociales²². Y: “Decir que todas las evaluaciones son estudios de caso de cultura y que la evaluación tiene que adoptar metodologías culturales, es decir que la metodología debe tener en su centro la lucha no resuelta por el significado entre el individuo y el colectivo, entre el actor y la organización. La evaluación tiene que documentar ambos lados de la tensión y analizarlos luego en interacción. Pero afirmando la significación de la experiencia individual en los debates de política es como nos comprometemos en la evaluación como una forma de acción política²³.”

Por fortuna, hay muchísimos teóricos de la evaluación que han criticado la tipología tricotómica: evaluación diagnóstica, sumativa y compendiada, y que se oponen a los enfoques cuantitativos de factura psicométrica y conductual. Tal como dice Kushner, “toda evaluación requiere metodologías culturales y los tests no tienen nada que ver con la cultura”. Joseph Schwab decía que la mejor forma de personalizar la evaluación era a través de la conversación²⁴. Glass se negaba a aceptar juicios absolutos del tipo de “bueno” y

²⁰ H. SIMONS, “La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado”, en *Volver a pensar la educación*, vol. 2, Madrid, Morata, 1999, pp. 223-224.

²¹ S. KUSHNER, *Personalizar la evaluación*, Madrid, Morata, 2002, p. 214.

²² *Ibid.*, p. 213.

²³ *Ibid.*

²⁴ J. SCHWAB, *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*, Buenos Aires, El Ateneo, 1974.

“malo” en evaluación y educación²⁵. Thomas Cook, unos de los grandes pedagogos norteamericanos se preocupó por encontrar metodologías adecuadas que hegemonizaban los enfoques cualitativos de tipo cultural sobre los modelos cuantitativos de tipo matemático²⁶. José Contreras Domínguez ha impulsado una autoevaluación genuina y auténtica, criticando las propuestas burocráticas, para adherirse a las ideas de Helen Simons. “Evidentemente, no se trata de aquel tipo de autoevaluación que viene propugnando la administración y que consiste en la autoevaluación de cuestionarios ya elaborados. Más que ese sentido burocrático, dirigido a la obtención de información de interés para la propia administración, la autoevaluación que propugna Simons es entendida como una experiencia de aprendizaje del propio centro sobre su realidad, así como la forma de iniciar un diálogo social sobre sus características, los problemas que les aquejan y las contradicciones en las que vive”²⁷.

En fin, una política evaluatoria civilizada deberá considerar no sólo la autoevaluación, sino la heteroevaluación, la coevaluación y la propia transevaluación. Una verdadera formación profesional del tejido magisterial abordando las ventajas comparativas no sólo de las taxonomías de la evolución, sino las modalidades específicas para aquilatar, sopesar y considerar la eficacia y eficiencia –o la ausencia de las mismas– de las lecciones, cursos y lecturas.

i) Facilitar la inclusión de estrategias hermenéuticas que resulten viables a nivel personal y bajo un contexto profesional. En ese sentido, la articulación entre el pensamiento de Hans Georg Gadamer²⁸ y Lawrence Stenhouse²⁹ es muy parecida: “Partiremos del lema de que en principio comprender significa entenderse unos con otros. Comprensión es, para empezar, acuerdo. En general, los hombres se entienden entre sí inmediatamente, esto es, se van poniendo de acuerdo hasta llegar a un acuerdo sobre algo. Comprenderse es comprenderse respecto a algo”³⁰. Stenhouse comenta: “De ahí que el equipo del proyecto sintiese el deber de tratar de desarrollar experimentalmente y de evaluar un modelo de enseñanza con las siguientes características:

Valores educativos fundamentales de racionalidad, imaginación, sensibilidad, disposición a escuchar los puntos de vista de otros, etcétera. Deben incluirse entre los principios de procesamiento en clase.

²⁵ G. GLASS, “Standard and criteria”, en *Journal of Educational Measurement*, 15 (4) 237-261.

²⁶ T. D COOK, “Lessons learned in evaluation over the past 256 years”, en E. CHELIMSKY y W. R. SHADISIN (eds.), *Evaluation for the 21st. Century: a handbook*, London, Sage, 1997, pp. 30-52.

²⁷ J. CONTRERAS, *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata, 1999, p. 212.

²⁸ H.-G. GADAMER, *Verdad y método*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1986.

²⁹ L. STENHOUSE, *The humanities Project: an introduction*, London, Heinemann Educational Books, 1970.

³⁰ H.-G. GADAMER, *op. cit.*, pp. 232-233.

El modelo de enseñanza debe renunciar a la autoridad del profesor como 'experto' capaz de resolver las cuestiones de valor, dado que esta autoridad no puede justificarse epistemológicamente ni políticamente. En resumen, el profesor debe aspirar a ser neutral.

La estrategia docente debe mantener el principio de autoridad del profesor en el aula, aunque manteniéndolo dentro de las reglas que pueden justificarse en relación con la necesidad de la disciplina y el rigor para alcanzar el conocimiento³¹.

Y para finalizar dice: "Por encima de todo la meta debe ser la comprensión. Esto implica que no se puede obligar a los alumnos a que hagan suyas determinadas opiniones o adquieran compromisos prematuros que puedan convertirse en prejuicios"³². Este extraordinario profesor, director del Centro de Investigación Aplicada en Educación en la Universidad de East Anglia, se basará en una pedagogía de la comprensión –al igual que Gadamer–, e incluso sugiere una pedagogía del diálogo: "Parecía que el modelo básico de clase debería basarse en el diálogo"³³.

Acerca de esto, Gadamer menciona: "La conversación es un proceso por el que se busca llegar a un acervo, forma parte de toda conversación el atender realmente al otro, dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su lugar, no en el sentido de que se le quiera entender como la individualidad que es pero sí en el de que se intenta lo que dice"³⁴.

Vemos cómo Stenhouse propone una teoría de la comprensión que tenga como plataforma el diálogo y no la instrucción, donde los estudiantes estén en condiciones reales de expresar sus opiniones sobre cualquier temática. La importancia de la comprensión radica en que es la cualidad del pensamiento que se diseña en el desarrollo del aprendizaje. En ese sentido concuerdo con Elliot cuando dice: "Desde mi punto de vista, el desarrollo profesional de los docentes es un proceso educativo que implica el desarrollo de la comprensión de las situaciones concretas que se producen en una clase en la que trabajan"³⁵. Una pedagogía de la comprensión es una formación hermenéutica del desarrollo profesoral.

j) Y, por último, impulsar relaciones inter y trans-disciplinarias donde se acceda a la riqueza de saberes multi-referenciales, permitiendo la integración de un conocimiento más universal y holístico dentro de las aulas.

He enumerado diez puntos que podrían ayudarnos a orientar la formación profesoral. Ésta es entendida en tanto dispositivo de comprensión y

³¹ L. STENHOUSE, *Cultura y educación*, Sevilla, Publicaciones MCEP, 1997, p. 179.

³² *Ibid.*, p. 180.

³³ *Ibid.*

³⁴ H.-G. GADAMER, *op cit.*, p. 463.

³⁵ J. ELLIOT, *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, 2000, p. 196.

exploración, es decir, se opone a la noción de “formación docente” como actividad monodisciplinar que imperó en Estados Unidos hace más de medio siglo, difundiendo en los cinco continentes, a través de las obras de Robert Hutchins³⁶, de las propuestas de Paul Hirst³⁷ y, más recientemente, de Alan Bloom³⁸ y Daniel Hirsch³⁹. Daniel Liston y Kenneth Zeichner han estudiado las corrientes de mayor trascendencia en la formación profesoral y nos ilustran magistralmente sobre esta temática⁴⁰. Esto significa que somos partidarios de una “formación profesoral” establecida en términos multi-referenciales, ya que se apoya en diversos saberes y dimensiones, no sólo a nivel de teorización, sino a través de asistencias concretas, intervenciones específicas y prácticas determinadas en diversas esferas de la realidad. Nos oponemos a una “formación profesoral” instaurada en el paradigma de la simplicidad, la cual separa lo que está enlazado a través de la disyunción, o unifica la diversidad mediante la reducción. Formación profesoral disyuncionista o reduccionista, ésa es la tragedia de una formación de formadores unidimensional y mutilada; nosotros apostamos por la erección del paradigma de la complejidad al interior de la educabilidad. Es lógico que no se puede improvisar tal paradigma de la noche a la mañana, ya que es producto de todo un proceso civilizacional. Por otro lado, tiene que ser planteado por alguien. Abraham Flexner⁴¹, quizás el especialista que ha tenido mayor ascendencia en la pedagogía anglosajona y latinoamericana en asuntos de formación docente, la construyó y fue producto de toda una época histórica, ya que se basaba en un modelo fisicalista, instrumental y cuantitativista propio del positivismo pedagógico. En México, la formación docente ha seguido este modelo, en especial a partir de los gobiernos de Ávila Camacho, Alemán Valdés y Ruiz Cortínez, continuando hasta el de Vicente Fox, en especial a través de las políticas institucionales formuladas por la Secretaría de Educación Pública de Octavio Béjar a Manuel Gual Vidal y de Jaime Torres Bodet a Reyes Támez. Por otro lado, las instituciones universitarias, en especial la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y el Centro de Didáctica de la UNAM –fundados en 1969– y el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos –creado en 1977, a través de la fusión de los dos anteriores– se han apoyado en el enfoque “situacional” del pedagogo francés de la Escuela Normal de París, Gilles Ferry⁴². Esta orientación se caracteriza por desarrollar la práctica docente “en su propia formación; la experiencia como práctica incluye las

³⁶ R. M. HUTCHINS, *Education for freedom*, Baton Rouge, Louisiana State University Press, 1947.

³⁷ P. HIRST, “Liberal convocation and the nature of knowledge”, en *Philosophical analysis of education*, New York Humanities Progrs., pp 113-138.

³⁸ A. BLOOM, *The closing of the American Mind*, New York, Simon and Schster, 1987.

³⁹ E. D. HIRSCH, *Cultural Literacy*, New York, Vintage Books, 1988.

⁴⁰ D. P. LISTON y K. M. ZEICHNER, *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata, 2003.

⁴¹ A. FLEXNER, *op. cit.*

⁴² G. FERRY, *El trabajo de la formación. Los enseñantes entre teoría y la práctica*, México, Paidós, 1990.

prácticas didácticas y pedagógicas y las condiciones en que ocurren estas prácticas: el marco institucional y el medio ambiente material y social”⁴³.

En fin, la “formación docente” necesita de una lógica, una filosofía y una metodología. A nuestro juicio, tal perspectiva deberá enmarcarse en el paradigma de la complejidad para cumplir sus metas y propósitos. Uno de esos acercamientos a la complejidad es, precisamente, la hermenéutica analógica. Ella nos da un modelo en el que se da cabida a la complejidad, pero sin perder toda capacidad de unidad; es decir, privilegia la diferencia, pero sin perder el amarre con la identidad. Por eso la analogía es algo que se coloca en medio de la univocidad y de la equivocidad; es predominantemente diferencia, pero no renuncia del todo a la identidad. El aplicar este modelo a la formación de los docentes nos hará evitar la pretensión de una formación absurdamente exigente, dentro de un cientificismo que solamente llena de datos, de información; pero sin deslizarse a un relativismo del caos, sino a una formación que verdaderamente lo sea, en el sentido de lo que Gadamer llama *autoformación*, cuando decía que la educación es formarse. Es la *Bildung* que se contenía en la formación clásica, la cual ahora podrá estar lejos de lograrse, y además los tiempos actuales no se prestan para ella, pero hay que procurarla lo más que nos sea posible. Es una formación hermenéutica, pues nos enseña a interpretar nuestra propia cultura, pero es, además, analógica, pues nos guía para evitar el extremo vicioso de la cerrazón cientificista (univocismo) al igual que la apertura relativista (equivocismo), para lograr un equilibrio proporcional y prudente.

CONCLUSIÓN

De acuerdo con lo anterior, podemos encontrar un altísimo carácter hermeneutizante en la teoría y praxis de la formación docente. Igualmente se podría decir que necesita un componente analógico, ya que éste nos ayudará a evitar el oscurantismo y a acercarnos a posiciones iluministas. Se ve así que la aplicación de la hermenéutica analógica puede ser muy provechosa, ya que nos conducirá a posturas frónéticas o prudenciales y, además, justas. A través de la misma se podrá diseñar una formación docente que facilite el encuentro con el ser humano, evitando las tendencias dirigidas a la deshumanización de la capacitación magisterial, desde Abraham Flexner a la tecnología educativa y de Paul Hirst a las corrientes conductuales.

Como hemos mencionado, la hermenéutica ocupa un espacio vertebral en la formación docente, auxiliándonos a instaurar un equilibrio entre el objetivismo, tan propio de la tradición académica (Flexner y compañía), de la corriente de la eficacia social (Charter y Waples), la visión desarrollista social

⁴³ E. CHEHAYBAR Y KURI, *Lo real, lo deseable y lo posible en la formación de profesores*, Tesis de doctorado en pedagogía, UNAM, Programa de Posgrado en Pedagogía 2002, p. 74.

(Adler y Goodman)⁴⁴ y el subjetivismo, tan típico de algunas vertientes constructivistas, al estilo de Mario Carretero⁴⁵ y César Coll⁴⁶.

En fin, sólo una corriente de pensamiento mesurada y dinámica, es decir, analógica puede sacar a la formación docente del atolladero donde se encuentra. Hasta aquí nuestros comentarios sobre la conceptualización de la formación docente.

⁴⁴ D. P. LISTON y K. M. ZEICHNER, *op. cit.*, p. 27-61.

⁴⁵ M. CARRETERO, *Constructivismo y educación*, Buenos Aires, Aique, 1993.

⁴⁶ C. COLL, *Psicología y currículo*, Barcelona, Paidós, 1988.