

Van Manen, Max, *Investigación Educativa y Experiencia Viva*, Idea Books S.A, Barcelona, 2003

Max van Manen

**INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
Y EXPERIENCIA VIVIDA**

Ciencia humana para una pedagogía  
de la acción y la sensibilidad



**IDEA BOOKS, S.A.**

## Capítulo 2

# Centrarse en la naturaleza de la experiencia vivida

### LA NATURALEZA DE LA EXPERIENCIA VIVIDA

¿Qué es la «experiencia vivida»? Ésta es la primera de las cuestiones importantes, puesto que la ciencia humana fenomenológica empieza con la experiencia vivida y termina retornando para centrarse en ella. Dilthey (1985) ha propuesto que, en su forma más básica, la experiencia vivida implica una conciencia de vida inmediata y prerreflexiva: un conocimiento reflejo o dado por uno mismo que no es, en tanto que conocimiento, consciente de sí mismo.

Una experiencia vivida no aparece ante mí como algo percibido o representado; no me ha sido dada, sino que la realidad de la experiencia vivida está ahí, para mí, gracias a que yo tengo un conocimiento reflejo de ella, porque yo la poseo inmediatamente, como si, en cierto sentido, me perteneciera. Sólo en el pensamiento se convierte en algo objetivo. (p. 223)

Una vez llegados a este punto tal vez necesitemos la ayuda de una analogía. Imaginemos, por ejemplo, que es su primer día como profesor de un nuevo curso; usted se encuentra ante la clase por primera vez y le parece difícil, por un momento, olvidar que todos esos niños o adolescentes «le están mirando». Algunos profesores pasan por esta misma experiencia cada vez que empieza el nuevo curso escolar y tienen una o varias clases nuevas. Esta sensación «de sentirse mirado» puede dificultarnos el hecho de que nos comportemos con naturalidad y, por lo tanto, de que hablemos con libertad. Lo mismo sucede cuando alguien es entrevistado en televisión o participa en un debate. «De repente, todos los ojos se clavan en mí y me roban la relación que yo daba por supuesta con mi voz y mi cuerpo. Me obligan a ser consciente de mi experiencia mientras la estoy experimentando. Como resultado, me siento muy incómodo. Sin embargo, tan pronto como el debate me absorbe y *olvido* la presencia del público, por decirlo de algún modo, entonces me involucro de nuevo de una forma *inmediata* y *natural* en la ac-

tividad en cuestión. Sólo cuando más tarde reflexione sobre ello podré intentar determinar cómo fue dicho debate.»

Varios autores han destacado que la experiencia vivida tiene, en primer lugar, una estructura temporal: nunca puede entenderse en su manifestación inmediata, sino sólo de un modo reflexivo, en tanto que presencia pasada. Más aún, nuestra apropiación del significado de la experiencia vivida es siempre de algo que ya ha pasado y que ya nunca podrá entenderse en toda su riqueza y profundidad, puesto que la experiencia vivida implica la totalidad de la vida. El examen interpretativo de la experiencia vivida se caracteriza, desde un punto de vista metodológico, por relacionar lo particular con lo universal, la parte con el todo, lo episódico con la totalidad.

Merleau-Ponty (1968) ha dado una expresión más ontológica a la noción de experiencia vivida en tanto que conocimiento inmediato, al que él denomina «sensibilidad»:

Lo sensible es precisamente aquel medio en el que puede existir el Ser sin que tenga que darse por sabido; la apariencia sensible de lo sensible, su persuasión silenciosa, es el único modo que tiene el Ser de manifestarse sin convertirse en positividad, sin dejar de ser ambiguo y trascendente [...]. Lo sensible es esto: la posibilidad de ser evidente en silencio, de ser entendido implícitamente. (p. 214)

La experiencia vivida constituye el punto de partida y también el de llegada de la investigación fenomenológica. El objetivo de la fenomenología radica en transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de tal modo que el efecto del texto sea a la vez un revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo: una noción por la cual un lector cobre vida con fuerza en su propia experiencia vivida.

Dilthey (1985) sugería que la experiencia vivida es al alma lo que la respiración es al cuerpo: «Igual que nuestro cuerpo necesita respirar, nuestra alma requiere la satisfacción plena y la expansión de su existencia en las reverberaciones de la vida emocional» (p. 59). La experiencia vivida es la respiración del significado. En el flujo de la vida, la conciencia respira significado en un movimiento de vaivén: una tensión constante entre lo interno y lo externo, que se concretiza, por ejemplo, en mi conciencia refleja de esperanza por un niño, y el niño mismo como objeto de esperanza. Existe una determinada apreciación de la realidad en el flujo de vivir y experimentar la respiración de la vida. Por ello, una experiencia vivida tiene cierta esencia, una característica particular a la que llamamos «cualidad» y que reconocemos retrospectivamente.

Gadamer (1975) observó que la palabra «experiencia» tiene un significado condensador e intensificador: «Si algo se llama o considera experiencia, su significado

lo envuelve en la unidad de un todo significativo» (p. 60). Lo que hace única a la experiencia de forma que podamos reflexionar y hablar sobre ella es su particular «nexo estructural» (Dilthey, 1985), o tema, que da a esta experiencia su característica particular o cualidad, ya sea la idea central o bien el tema dominante. Según observaba Dilthey, (1985, p. 227) «las experiencias vividas se relacionan entre ellas como los temas en el *andante* de una sinfonía». Hablaba de «estructura» o «nexo estructural» (p. 228) como de algo que pertenece a una determinada experiencia vivida, algo así como un patrón o una unidad de significado, que luego se convierte en parte de un sistema de experiencias relacionadas contextualmente, y que han sido explicadas a partir de él mediante un proceso de reflexión sobre su significado.

«Mi hijo y yo vamos a dar una vuelta en bici.» Puesto que ese paseo no tiene ningún propósito fuera de sí mismo —no vamos a ningún lugar en concreto— es esta «cualidad» del espacio, el estado de ánimo y del mundo compartido lo que yo, de alguna manera, asocio ahora con el hecho de «ir a dar una vuelta en bici» con Mark. Cada paseo que damos tiene algo de la totalidad de los paseos habituales que empezamos a dar durante nuestras vacaciones de verano en el campo, a las afueras de Victoria. Lo que recuerdo de esas salidas no son los «pasitos de gato», los saltos o el levantamiento de la rueda de atrás que practicábamos, incluso aunque «hacer acrobacias» fuera la parte que más pudiera preocupar a Mark en aquella época. Levantar la rueda de atrás, por ejemplo, era más bien una manera de aprovechar ese espacio para establecer la conversación, que la carretera creaba para Mark y su padre. «¿Hacías acrobacias cuando tenías mi edad?», «¿qué bici tenías?», «¿tenías amigos mayores que tú? Me refiero a chicos grandes, como Michael Decore.» Debo aclarar que Michael es un «gran» chico de doce años, el mejor *skater* del vecindario, que es «amigo» de Mark y le enseña cómo hacer cosas como «tic tacs», «caídas fuertes», giros de 360°, etc. El ritmo de nuestras conversaciones se mantiene mientras pedaleamos por el serpenteante camino vecinal, competimos para ver quién sube antes cuestas escarpadas (acabamos agotados) nos apartamos hacia un lado para que pase un coche.

Las experiencias vividas acumulan importancia hermenéutica cuando nosotros, al reflexionar sobre ellas, las unimos al recordarlas. Por medio de pensamientos, meditaciones, conversaciones, fantasías, inspiraciones y otros actos interpretativos asignamos significado a los fenómenos de la vida vivida. Por ejemplo: «ir a dar un paseo en bici» con mi hijo posibilita un determinado tipo de charla y una determinada relación de compañerismo que se diferencia mucho de las conversaciones más personales que podemos tener antes de irnos a la cama, que a su vez son distintas del ambiente de charla matinal en la cocina, a la hora del desayuno. ¿O acaso disfruto del paseo en bici porque proporciona cierto matiz a nuestras relaciones, acerca nuestros sentimientos, a la vez que deja cierto espacio a la intimidad; exige

una implicación física y, sin embargo, hay una fuerza que nos separa; participamos de lo que nos es ajeno pero, igualmente, mantenemos un espacio privado en nuestro interior? «Ir a dar un paseo en bici» con mi hijo de siete años es una experiencia vivida, es decir, un determinado aspecto significativo de mi vida. Existe una unidad en esta experiencia que la convierte en algo único y que me permite, después de reflexionar sobre ella, denominarla «ir a dar un paseo en bici con mi hijo».

Pero antes o incluso al margen del acto mismo de reflexión, predomina un tipo de conciencia implícita, no temática, no reflexiva en nuestra vida cotidiana, que consiste en mi simple presencia en lo que estoy haciendo. Esta conciencia se denomina «conciencia yendo en bici» o «conciencia hablando» o «conciencia ejerciendo de padre» o «conciencia ejerciendo de profesor», etc. No es aún una conciencia «de» ir en bici, «de» hablar, «de» enseñar o «de» ejercer de padre, sino una conciencia de uno mismo, una conciencia plena en esos sencillos actos cotidianos. Dicho de otro modo, vivir la vida significa estar en el mundo como padre, como madre, como profesor, de forma cariñosa, activa, emocional; representa el hecho de ser consciente en el mundo de una forma no temática. Por el contrario, la conciencia reflexiva se encuentra continuamente alimentada por esta dimensión no reflexiva de la vida, a la cual convierte, a su vez, en tema. Y como señala Merleau-Ponty (1962), la fenomenología constituye ese tipo de investigación en el campo de las ciencias humanas que debe aprovechar esta vida y darle expresión reflexiva.

El objetivo final de las ciencias humanas fenomenológicas se concentra en el hecho de «volver a adquirir un contacto directo y primitivo con el mundo», el mundo tal como se experimenta inmediatamente, según afirma Merleau-Ponty (1962, p. vii). Y ello implica una práctica textual: la escritura reflexiva. Esta actividad textual es lo que nosotros denominamos «investigación en ciencias humanas». Representa el estudio fenomenológico y hermenéutico de la existencia humana. Fenomenológico porque constituye el estudio descriptivo de la experiencia vivida, o sea, los fenómenos, en un intento de enriquecer la experiencia vivida a partir de extraer su significado; hermenéutico porque constituye el estudio interpretativo de las expresiones y objetificaciones, o sea, los textos, de la experiencia vivida en el intento de determinar el correcto significado que expresan.

Bajo la influencia del posmodernismo, el deconstruccionismo y otros planteamientos en el ámbito de las ciencias humanas cuya base se cimienta en el lenguaje; la epistemología de la experiencia y la percepción se han desplazado un poco para dar cabida a una epistemología del lenguaje y del texto. En otras palabras: el impulso principal de este cambio en las epistemologías representa la comprensión y la aceptación de que la experiencia vivida se encuentra impregnada de lenguaje. Somos capaces de recordar y reflexionar sobre nuestras experiencias gracias al lenguaje. La experiencia humana sólo es posible gracias a que tenemos un lenguaje

desarrollado. El lenguaje constituye una parte tan fundamental de nuestra naturaleza humana que Heidegger (1971) propuso que el lenguaje, el pensamiento y el ser son uno mismo, inseparables. La experiencia vivida, por sí misma, parece tener una estructura lingüística. La experiencia y la (in)conciencia se encuentran estructuradas como un lenguaje y, por lo tanto, podemos hablar de toda la experiencia, de todas las interacciones humanas, como de un tipo de texto, según Ricoeur (1981). Si esta metáfora se aplicara literalmente, toda descripción fenomenológica resultaría interpretación textual o hermenéutica. La idea del texto introduce la noción de interpretaciones múltiples o incluso contradictorias. Si el mundo por completo es como un texto, todos los individuos se convierten al mismo tiempo en lectores y en autores. Y surge un nuevo planteamiento: la cuestión de saber qué lectura y qué interpretación resulta la correcta.

En cierto sentido, la noción de textualidad se transforma en un productivo instrumento metafórico para analizar el significado. Si toda la experiencia es como un texto, lo que debemos examinar es la forma en que estos textos se construyen socialmente. La interpretación que tiene como objetivo explicar los varios significados expresados por un texto puede entonces tomar la forma de analizar o deconstruir socialmente dicho texto y, así, desarticular sus significados. No debemos olvidar, sin embargo, que las acciones y experiencias humanas son precisamente eso: acciones y experiencias. Reducir el mundo entero a texto y tratar todas las experiencias de forma textual equivale a olvidarse del origen metafórico de la metodología.

## ORIENTARSE HACIA EL FENÓMENO

«La fenomenología es el estudio de las esencias», decía Merleau-Ponty (1962, p. vii). Pero el término «esencia» no debería confundirse. Por esencia no nos referimos a algún tipo de entidad o descubrimiento misterioso, ni tampoco a ningún núcleo o residuo de significado definitivo. El término «esencia» puede entenderse, más bien, como una construcción lingüística o como la descripción de un fenómeno. Una buena descripción que constituye la esencia de algo se construye para que se nos descubra la estructura de una experiencia vivida de manera tal, que a partir de ese momento seamos capaces de comprender la naturaleza y la importancia de esa experiencia de un modo hasta ese momento oculto. Cuando un fenomenólogo busca la esencia de un fenómeno, es decir, una experiencia vivida, la investigación fenomenológica no se diferencia de una tarea artística; es un intento creativo, de algún modo, de capturar un determinado fenómeno de la vida en una descripción lingüística que a la vez sea holística y analítica, evocativa y precisa, única y universal, potente y sensible. Así pues, para determinar un tema adecuado para la

investigación fenomenológica es necesario cuestionar la naturaleza esencial de una experiencia vivida: una determinada forma de estar en el mundo.

Una preocupación fenomenológica siempre cuenta con este doble carácter: un interés por la concreción, es decir, lo óntico, y también por la naturaleza esencial, es decir, lo ontológico, de una experiencia vivida. La fenomenología no se ocupa primordialmente de los aspectos nomológicos o fácticos de una situación, sino que siempre pregunta sobre la naturaleza de un fenómeno en tanto que experimentado en su significado pleno. Por ejemplo, sería poco probable que un interés de carácter fenomenológico en la experiencia infantil de la lectura implicara la experimentación con algunas variables hipotéticas o habilidades probables haciendo comparaciones entre las experiencias de lectura de los niños de un grupo, clase o escuela con los de otro grupo, clase o escuela. En cambio, lo que sí pregunta la fenomenología es: ¿cómo es la experiencia de lectura por sí misma para los niños? ¿Qué significa para un niño pequeño leer?

De una forma similar, lo que menos interesa a la fenomenología es la naturaleza fáctica de las peculiaridades o diferencias psicológicas, sociológicas o culturales de las estructuras de significado de la experiencia humana. Por lo tanto, es importante para el investigador centrarse muy atentamente en la cuestión de qué experiencia humana posible es susceptible de convertirse en el centro de la investigación fenomenológica. Este punto de partida del estudio fenomenológico consiste, en gran medida, en identificar qué es lo que nos interesa profundamente, a usted o a mí, y en identificar este interés como un fenómeno auténtico, es decir, como una experiencia que los seres humanos viven efectivamente. La naturaleza y la cantidad de experiencias humanas posibles son tan variadas e infinitas como la vida misma.

Tal como indican los ejemplos anteriores, orientarse hacia un fenómeno implica siempre tener en la vida un interés, una situación o una ocupación particulares. Nuestra orientación hacia el mundo de la vida es como educador: nos orientamos hacia la vida en tanto que padres o profesores. Este sentido definido de nuestra orientación no implica que no podamos ser también, de forma simultánea, esposos, amigos o personas a las que nos gusta leer, por ejemplo. En este texto utilizaremos nuestro interés pedagógico en el mundo de la vida en tanto que padres y profesores como «ejemplo» para discutir los métodos de la fenomenología y la hermenéutica en el campo de las ciencias humanas. Al fin y al cabo, estos intereses pedagógicos no pueden separarse de nuestro interés por las ciencias humanas. Es precisamente porque nos sentimos interesados en los niños y menores y en la cuestión de cómo éstos crecen y aprenden, por lo que nos orientamos de forma pedagógica hacia ellos de un modo fenomenológico hermenéutico.

Así pues, cuando alguien se orienta hacia un fenómeno, se acerca a esta experiencia con un determinado interés. En estas páginas dicho interés es de carácter

pedagógico. Otras personas podrían tener otro tipo de orientación, por ejemplo, como enfermeros, psicólogos o médicos.

Cuando nos interesamos por las vidas pedagógicas que los adultos viven con los niños, podríamos hacernos la siguiente pregunta: lo que me interesa en realidad ¿es la actividad de ser madre o padre? Y ¿en qué se parece o se diferencia la docencia del hecho de ser padres, en el sentido de que los profesores actúan *in loco parentis*? Queremos utilizar las palabras «padre» y «profesor» para señalar las experiencias vividas en las que estamos realmente interesados. Nos preguntamos: pero ¿qué tipo de acto de atención hacia los niños es el de ser padres? Los padrastros ¿son en este sentido «padres»? ¿Y qué sucede con los padres adoptivos u otros cuidadores de niños que ejercen tal función? ¿Deberíamos dar cabida a la posibilidad de que no todos los padres biológicos actúen como padres auténticos? Lo que en realidad estamos preguntando es: ¿existe algo concreto que constituya la esencia de la experiencia de ser padre? Este tipo de preguntas se centran en la naturaleza de la experiencia que se estudia: se investiga sobre la identidad del fenómeno. En tanto que padres o profesores disponemos de muchas oportunidades para observar las experiencias que tienen otros padres y profesores. Y, aun así, cuanto más reflexionamos sobre estas experiencias, menos claro aparece en qué consiste la experiencia. «Ayudo a mi hijo de tres años con el desayuno o con la cena; jugamos a construir un mundo con piezas ensamblables y otros juguetes. Lo llevo a un tobogán. Me preocupo si tiene una mala caída sobre el suelo nevado. Les leo a mis hijos un cuento antes de acostarse. Los arropo y luego me vuelven a llamar para que les dé otro beso de buenas noches. O quizás, algunas veces, hablamos un poco sobre el hecho de tener miedo a la oscuridad.» Después, mamá y papá discutirán sobre la conveniencia de que empiecen a ir a clases de música y sobre qué hacer ante la reacción que ha tenido Michael con uno de sus amigos. ¿Esto es realmente ser padres? ¿Por supuesto que sí! Pero ¿en qué medida? ¿En qué sentido estas experiencias son ejemplos del hecho de ser padres? ¿Juegan los padres con sus hijos de una forma diferente a la que cualquier otra persona pueda jugar con un niño? ¿Acaso un profesor bien formado no explicaría o leería un cuento a mi hijo, de mejor forma de lo que posiblemente yo lo haría? ¿Existe alguna diferencia entre la forma en que los padres hablan con sus hijos y sobre ellos, y la forma en que un profesor u otras personas hablarían con esos niños o sobre ellos?

La situación comienza a ponerse complicada justo cuando parecía que se empezaba a aclarar. Para llevar a cabo un estudio fenomenológico sobre cualquier tema, por lo tanto, no basta simplemente con recordar experiencias que nosotros mismos o los demás hayamos podido tener en relación con un fenómeno en particular. En lugar de eso, es necesario recordar la experiencia de tal manera que los aspectos esenciales, las estructuras de significado de esa experiencia en tanto que vivida, vuelvan a nosotros, por así decirlo, y de tal modo que seamos capaces de poder

reconocer tal descripción «como una experiencia posible», lo cual significa «como una posible interpretación» de dicha experiencia. En esto consiste la tarea de la investigación y la escritura fenomenológica: «construir una posible interpretación de la naturaleza de una determinada experiencia humana». Para empezar, el fenomenólogo debe preguntarse: ¿qué experiencia humana considero que debe ser el tema central de mi investigación?

### FORMULAR LA PREGUNTA FENOMENOLÓGICA

En tanto que no hayamos identificado nuestro interés por la naturaleza de una determinada experiencia humana, no será posible llevar a cabo un verdadero cuestionamiento fenomenológico. Empezar una investigación fenomenológica significa «cuestionar» algo de manera fenomenológica y, también, plantearse la pregunta de cómo es ese algo «realmente». ¿Cuál es la naturaleza de esta experiencia vivida? La cuestión que se encuentra en el centro de la vida profesional y personal de un educador se refiere al significado de la pedagogía. Un individuo que sea padre y profesor a la vez se preguntará cada día sobre el verdadero significado de ambas actividades. Mis propios hijos hacen que me lo plantee desde una perspectiva existencial cuando cada día me dan un motivo para reflexionar sobre la naturaleza y la adecuación de mi comportamiento como padre. Y también mis alumnos, que a su vez también son profesores, hacen que me lo plantee de un modo más explícito e intelectual. Observan muy atentamente las posibles discrepancias entre las explicaciones profesadas o teóricas sobre la pedagogía y la forma en que esta teorización se ejemplifica o se transforma en realidad en la vida cotidiana. Es en el terreno académico y vivido de todas estas tensiones donde surge la necesidad del planteamiento de la pregunta sobre el verdadero significado de «ser padre» y «ser profesor». Muchos padres y madres han sentido, sin lugar a dudas, la fuerza increíble de transformación que una persona experimenta con el nacimiento de un hijo. Vivir con niños altera de forma radical la percepción que se tiene de la vida. En la vida profesional de los profesores los niños entran en nuestro mundo de forma algo distinta, pero, incluso en la docencia, muchos pasan por una experiencia incómoda cuando se encuentran por primera vez cara a cara con su clase, el primer día del nuevo curso.

¿Qué significa ser maestro? Parece un poco absurdo plantear esta pregunta. La literatura sobre investigación en enseñanza parece haber tratado ya sea de forma implícita o explícita esta cuestión hasta la saciedad. Pero el hecho de que exista tal abundancia de material teórico sobre la docencia hace que nos parezca todavía más desconcertante el hecho de que los educadores todavía se ruboricen ante esta pregunta. ¿Qué es enseñar? ¿Qué significa ser profesor? ¿Qué es lo que hace que la re-

lación con estos niños lo convierta a uno en profesor? ¿Qué significa este niño para usted y qué significa usted para él? ¿Qué es eso que existe en la enseñanza que hace posible en su esencia?

En toda investigación fenomenológica, así como en todas sus fases, es importante tener siempre presente la pregunta original y, de esta forma, mantenerse siempre orientado con la mayor firmeza posible hacia la experiencia vivida, que permite, en primer lugar, la pregunta de «cómo es». Así, pues, nos preguntamos ¿qué existe, en la actividad de ser padres y de ser profesores, que proporciona a estas experiencias su importancia pedagógica? Cuando preguntamos dónde radica la esencia del hecho de ser padres parece que estamos preguntándonos en realidad cuál es su fundamento pedagógico. Del mismo modo, la pregunta sobre la esencia de la docencia hace referencia a su pedagogía.

Tanto el hecho de ser profesor como el de ser padre implican al adulto en una relación pedagógica con los niños. Por lo tanto, utilizaremos el término «pedagogía» cuando nuestra intención sea referirnos a ambas actividades. Cuando la cuestión sea más específica, se tratarán las modalidades más específicas de ser profesor, o padre, o madre. Así pues, en nuestro ejemplo, partiremos de esta formulación: «¿Cuál es la pedagogía del hecho de ser padre? ¿Y cuál es la pedagogía del hecho de ser profesor?» Y, naturalmente, no debemos presuponer que las experiencias de ser padre o ser profesor puedan ser idénticas, ni que ser madre y ser padre representen lo mismo. Por lo tanto, ¿cómo se es profesor? y ¿cómo se es madre? y ¿cómo se es padre? Aunque esto no pretende ser un manual fenomenológico sobre pedagogía, utilizaremos las mismas preguntas del significado del hecho de ser profesor y de ser padres (ya sea madre o padre) para ejemplificar la naturaleza del método de las ciencias humanas.

Lo básico en la pregunta, afirmaba Gadamer (1975), es el hecho de abrir, y dejar abiertas, las posibilidades (p. 266). Pero únicamente podemos hacerlo si logramos mantenernos abiertos de tal manera que en este interés permanente de nuestro cuestionamiento nos encontremos profundamente interesados (*inter-esse*, ser o estar en medio de algo) en aquello que hace, en primer lugar, que la pregunta sea posible. Preguntar algo de verdad significa interrogar sobre algo desde el fondo de nuestra existencia, desde el centro de nuestro ser. Incluso los proyectos de investigación fenomenológica más modestos requieren que no planteemos simplemente una pregunta que, con probabilidad, olvidaremos pronto, sino que «vivamos» esa cuestión, que «nos convirtamos» en ella. ¿Acaso no es éste el fin y el significado de la investigación, es decir, cuestionar algo yendo y viniendo continuamente a las cuestiones mismas, reflexionando y analizando hasta que aquello que se cuestiona empieza a desvelar algo de su naturaleza esencial? Sólo podemos plantear con autenticidad la pregunta de la naturaleza de la pedagogía si nos encontramos efectivamente motivados por esta cuestión en la vida que vivimos con los niños.

Más aún, toda forma de investigación y teorización se encuentra plagada de valores. Teorizar sobre algún aspecto de nuestra vida pedagógica con los niños o adolescentes es ya mostrar una forma de vida. No podemos plantear preguntas sobre las vidas de los niños sin que esta actividad esté en cierto modo relacionada con las vidas mismas de aquellos a quienes hacemos centro de nuestra investigación. Pero surge una duda: ¿cómo se puede tratar en una descripción fenomenológica una pregunta fenomenológica que nos hace reflexionar y escribir sobre un determinado fenómeno? En la mayoría de las formas de investigación, la pregunta que la promueve se explicita abiertamente. En la investigación experimental esto cambia y la pregunta se formula como hipótesis nula. Cuanto más clara y menos ambigua sea la pregunta que fundamenta la investigación, menos ambigua será la interpretación de los resultados obtenidos. En buena parte de los estudios sobre ciencias sociales y humanas se asume que una pregunta productiva se formula de una manera tan clara y prosaica que cualquier científico competente y «desinteresado» en el ámbito social o conductista pueda entenderla. Ése es el motivo por el cual se pueden subcontratar o delegar tantas investigaciones a ayudantes o a equipos de trabajo o, incluso, a agencias de investigación.

En la investigación fenomenológica no sucede lo mismo. Una pregunta fenomenológica no sólo debe ser clara y comprensible, sino que debe estar «vivida» por el investigador. Un investigador fenomenológico simplemente no puede escribir su pregunta al principio del estudio. (¡Mira, ya está! ¡Signo de interrogación al final, y listos!) No, en su descripción fenomenológica, el investigador/escritor debe «atraer» al lector hacia su pregunta de tal modo que el lector no pueda hacer otra cosa que preguntarse acerca de la naturaleza del fenómeno tal como lo hacen los expertos en ciencias humanas. Se podría decir que un cuestionamiento fenomenológico enseña y conduce al lector a preguntarse, a cuestionarse profundamente aquello que la pregunta plantea. A veces ello implica evitar plantear la pregunta de un modo rotundo, puesto que un planteamiento demasiado directo podría provocar que el lector malinterpretara o subestimara su naturaleza investigativa. En lugar de eso, de la mano de una historia concreta, hay que hacer que al lector le apetezca ser interrogado y cuestionado sobre el tema del que se trata. Consideremos, por ejemplo, el ensayo de Heidegger sobre el lenguaje (1971, pp. 189-210). Heidegger pregunta: ¿qué es el lenguaje? Pero nunca reduce la cuestión a una formulación tan prosaica. En otro momento habrá que discutir reflexivamente sobre cuán difícil es plantear una pregunta, puesto que tal vez hayamos olvidado qué es lo que reside en el centro de esa pregunta (véase el apartado «Recuperar las raíces etimológicas», p. 76).

Así pues, de esta forma adoptamos una perspectiva fenomenológica que nos ayude a sacar a la luz aquello que se presenta como pedagogía en nuestras vidas con los niños. Es este tipo de pensamiento lo que nos orienta, alejándonos de las abs-

tracciones teóricas y llevándonos a la realidad de las experiencias vividas, la experiencia vivida del mundo de los niños, la de las escuelas, los planes de estudio, etc. La fenomenología plantea una pregunta sencilla: ¿en qué consiste tener una determinada experiencia, por ejemplo, una experiencia educativa? En efecto, se trata de una cuestión inocente. Tal vez sepamos que tenemos una determinada experiencia, que nos sentimos solos, temerosos, enamorados, aburridos, divertidos, pero de pronto no sabemos qué hacer si nos vemos obligados a describir en qué consiste tal sensación. Aun así, en el ámbito del plan de estudios, hablamos con seguridad sobre «seleccionar, planificar u organizar experiencias de aprendizaje». Esta confianza exige una pregunta: ¿sabemos qué sucede cuando un niño «tiene una experiencia» o cuando el niño «entiende algo»? La frase de Husserl «volver a las cosas en sí mismas» significa que la actitud fenomenológica tiene presente la facilidad con que tendemos a confiar en una lógica reconstruida en nuestros esfuerzos profesionales. Leemos teorías sobre cualquier cosa. Y una vez se ha concebido el modelo teórico, tendemos a buscar los principios (*nomos*) que pareen organizar la vida a la cual se aplicaba la teoría. En nuestros esfuerzos por dar sentido a nuestras experiencias vividas con teorías y marcos hipotéticos, olvidamos que son los seres humanos vivos los que dan vida a estos modelos y estos marcos teóricos, y no al contrario.

Hay quien declara que la fenomenología no tiene ningún valor práctico porque «no se puede hacer nada con el conocimiento fenomenológico». Desde el punto de vista de la razón instrumental puede que esta afirmación resulte bastante cierta, que no podemos hacer nada con el conocimiento fenomenológico, pero, parafraseando a Heidegger, la cuestión más importante no es «¿podemos hacer algo con la fenomenología?», sino que, en cambio, lo que deberíamos plantearnos es: si nos interesamos profundamente en la fenomenología, ¿puede ella hacer algo con nosotros?

La actitud fenomenológica hacia las preocupaciones de nuestras actividades diarias nos impulsa a plantear continuamente la pregunta: ¿en qué consiste ser educador? ¿En qué consiste ser profesor? Y, para poder plantear de forma correcta la pregunta sobre qué es lo que hace posible que pensemos y hablemos principalmente sobre pedagogía, lo que debemos preguntarnos realmente es: ¿qué ocurre con esa forma de vida, es decir, «ser educador», que hace que una existencia pedagógica sea distinta de cualquier otra ocupación profesional? Como adultos, nos encontramos con niños socialmente en muchas situaciones en que la pedagogía no tiene cabida o bien carece de valor para introducirse en ellas. El interés de una persona por un niño puede venir causado principalmente por motivos profesionales o lúdicos, como entrenarlo para un evento deportivo, venderle discos de música o estar al frente de una tienda de vídeo. Pero decir esto plantea la cuestión de cuál es la diferencia entre un entrenador de hockey, un vendedor, un monitor de los Boy

Scouts, un profesor de matemáticas o el director del colegio. Sin duda, un entrenador y un pedagogo comparten ciertos aspectos; ambos pueden enseñar a los niños. Por lo tanto, hay diferencias esenciales y diferencias no esenciales entre aquellos que enseñan a los niños. No obstante, el profesor, en tanto que pedagogo, presenta un rasgo distintivo que hace que esto sea una diferencia pedagógica. Así pues, debemos preguntarnos cómo puede hacerse inteligible la esencia de la pedagogía. Y ahora es cuando la pregunta fenomenológica, simple e inocente, de «¿cómo es?» adquiere una dimensión más profunda. Porque ahora nos vemos conducidos a plantear otra pregunta: ¿qué tipo de respuesta cumplirá el criterio fenomenológico de la inteligibilidad? ¿Cómo podemos llegar a tener un conocimiento profundo de qué es lo que hace posible decir que entre este profesor y este niño existe una relación pedagógica? ¿Qué tipo de discurso satisfará dicho conocimiento? En el terreno de la fenomenología, ¿qué tipo de discurso se considera una respuesta?

Un modo de dilucidar esta cuestión es teorizar sobre el conocimiento; epistemologizar nuestra respuesta teorizando, por ejemplo, sobre las distinciones entre diferentes tipos de conocimiento. Pero si lo que queremos es mostrar nuestro interés por el compromiso de la fenomenología, deberíamos intentar no ceder a la tentación de desarrollar planes positivísticos, ni paradigmas, modelos, ni ningún otro tipo de abstracción categórica del conocimiento. En lugar de eso, deberíamos plantear cuestiones de conocimiento relativas al mundo de la vida, donde el conocimiento habla a través de nuestras experiencias vividas. Por ello, lo que deseamos realmente preguntar es: ¿cómo podemos dedicarnos a la cuestión mediante la que se constituye el conocimiento de tipo fenomenológico, de tal forma que nuestro modo de plantear esta pregunta pueda convertirse en un ejemplo de lo que la pregunta, al ser planteada, pretende esclarecer? Dicho de otro modo más sencillo: ¿cómo podemos mostrar lo que es una experiencia pedagógica, al mismo tiempo en un sentido icónico y recordatorio? Desde el punto de vista fenomenológico continuamos recordándonos que la cuestión del conocimiento siempre nos devuelve a nuestro mundo, nuestras vidas, a quiénes somos, y a lo que nos hace escribir, leer y hablar como educadores: es lo que reside icónicamente detrás de las palabras, el discurso y el lenguaje.

#### EXPLICAR PRESUPOSICIONES Y CONOCIMIENTOS PREVIOS

El problema de la investigación fenomenológica no siempre es que sepamos demasiado poco sobre el fenómeno que queremos estudiar, sino que sabemos demasiado. O, dicho de un modo más preciso, el problema es que nuestros conocimientos previos basados en el «sentido común», nuestras suposiciones, presunciones y el

conjunto de conocimientos científicos existentes, nos predisponen a interpretar la naturaleza del fenómeno antes incluso de que nos planteemos la importancia de la cuestión fenomenológica. Otro modo de manifestar este dilema es que tanto el conocimiento científico como el conocimiento cotidiano creen que ya han tenido que decir mucho sobre un determinado fenómeno, como, por ejemplo: ¿qué es el fenómeno de ser padres? O bien: ¿qué deberían hacer los padres, antes de llegar a una comprensión de lo que significa, en esencia, ser padre?, ¿cómo podemos dejar en suspenso o poner entre paréntesis estas creencias? Husserl, que había sido matemático, utilizó el término «poner entre paréntesis» para describir cómo hay que abordar el fenómeno y sacar de dicho fenómeno el conocimiento que uno tiene sobre él (1970b, pp. 33-42). Pero ¿cómo se puede dejar de lado todo lo que sabemos sobre la experiencia que hemos elegido para su estudio? Tan sólo con intentar olvidar o ignorar lo que ya «sabemos», descubriremos que las presuposiciones vuelven a adentrarse en nuestras reflexiones de un modo insistente. Es mejor explicitar nuestros conocimientos, creencias, opiniones, implicaciones, presuposiciones y teorías. Intentaremos adaptarnos a lo que ya teníamos asumido, no para volverlo a olvidar, sino para mantenerlo deliberadamente a raya o incluso revertir este conocimiento en contra de sí mismo, por así decirlo, exponiendo su carácter superficial y oculto.

Imaginemos que nos encontramos estudiando los textos especializados sobre el hecho de ser padres y nos damos cuenta de que la mayoría de libros no plantean la cuestión del significado de esta actividad. Lo que sí pretenden, en cambio, es dar consejos a las madres y los padres de niños de todas las edades. También advertimos que el hecho de ser padres se considera a menudo una habilidad del tipo «cómo hacer...», que se puede enseñar: los libros populares llevan por título frases tales como *Formación de padres efectivos*, *Cómo tratar con tu hijo hiperactivo*, *Qué hacer con un hijo adolescente*, *Amor inflexible*, etc. No importa lo atractivos y prácticos que puedan ser los contenidos de estos libros; la cuestión es que no nos acercan necesariamente a comprender cuál es la verdadera naturaleza del hecho de ser padres.

En la bibliografía sobre investigación, cuatro metáforas han dominado el estudio del hecho de ser padres: 1) En la época en que los psicólogos infantiles pensaban que los recién nacidos sólo tenían funciones sensoriales primitivas, se aconsejaba a los padres que proporcionaran una buena atención física a sus bebés, pero la habitación del bebé era un lugar estéril y vacío donde sólo había una cuna y biberones. Los buenos padres eran aquellas personas que se ocupaban mucho de las necesidades físicas de sus hijos. Incluso el amor «materno» se tradujo en algo físico; prueba de ello es, por ejemplo, los experimentos con las monas-madre de alambre y de felpa en los conocidos estudios de Harlow sobre la importancia del tacto. Y también había estudios como los de Harlow (1965) y Bowlby (1978) que conducían al redescubrimiento de la importancia de la lactancia materna por motivos nutricionales y de vinculación. Incluso hoy muchas personas legas en la materia creen que los bebés,

durante unas pocas semanas o meses, por lo menos, son incapaces de tener una conciencia perceptiva significativa de su entorno. Así, pues, hubo un tiempo en que se consideraba que la esencia de ser padres consistía principalmente en proporcionar atención física. 2) Esta metáfora del cuerpo cambió a la de la mente, ya que fue sustituida por la noción de que el hecho de ser padres consiste esencialmente en un conjunto de actitudes, una preocupación, una determinada disposición que adoptamos hacia nuestros hijos. Por ejemplo, a las madres se les dijo que el amor materno y las muestras de afecto son básicos para un desarrollo normal y saludable. 3) A continuación, en otro giro hacia el cuerpo, pero ahora purgado de sus funciones banales, surgió la metáfora del ser padres en tanto que estimulación: estimular e incitar a un niño pasivo-reactivo mediante técnicas conductistas y entornos estimulantes. Ser un buen padre significaba, por ejemplo, reforzar los comportamientos positivos mediante técnicas de recompensa conductista. 4) La metáfora más reciente se ha tomado prestada de la lingüística. Define la esencia de ser padres en tanto que interlocución o diálogo. Los psicólogos han descubierto, con la ayuda de grabaciones de vídeo divididas y reproducidas a cámara lenta, la increíble variedad y sutileza de la interacción y comunicación de los niños con sus madres. Esta investigación ha conducido a nuevas teorías sobre la importancia del contacto físico cara a cara o del contacto visual que los pequeños tienen con aquellos que los cuidan.

Pero ¿qué aportan estas visiones sobre la naturaleza del hecho de ser padres? Podría parecer que el elemento fundamental en el pensamiento investigativo consiste en gran medida en ir cambiando una metáfora por otra en un intento de encontrar un denominador común. Los esfuerzos investigacionales se centran inicialmente en explotar los elementos productivos de una determinada concepción de la esencia del hecho de ser padres. Con el tiempo, por distintos motivos ideológicos o circunstancias sociohistóricas, esta concepción pasa a ser considerada simplemente uno de sus varios aspectos. En otras palabras: lo que alguna vez fue considerado esencial ahora se considera meramente un aspecto o una visión, mientras que el significado profundo de estos aspectos queda fuera de todo alcance. Parece que los psicólogos enfrascados en la investigación sobre el hecho de ser padres son conscientes de estas ambigüedades. Tras revisar los resultados de décadas de investigación sobre el tema, Schaffer (1977) concluye que, a pesar de todos los esfuerzos llevados a cabo, la cuestión de la naturaleza del hecho de ser padres continúa siendo un problema sin resolver. «Falta algo esencial», dice. Y sigue, con una reflexión bastante sensata: «Pregunte a mi madre qué considera que es la esencia del hecho de ser madre y no tendrá ninguna duda en contestarle: el amor. Y aun así, curiosamente —afirma Schaffer— el amor materno no ha sido objeto de estudio» (p. 79). Tal vez Schaffer tenga razón, pero incluso aquellos que sienten que la esencia del ser padres estriba en los alrededores «inalcanzables» del amor, no pueden escapar de cierto nihilismo epistemológico. En un sentido científico, no podemos saber, todavía, qué es el amor.

No importa. El amor maternal y el paternal han sido descritos como tan sólo un fenómeno fomentado culturalmente. En el mejor de los casos, el amor maternal es algo tan sencillo como un comportamiento socialmente aprendido, y, en el peor, algunas feministas modernas dicen que es una conspiración histórica del hombre para atrapar a la mujer en un vínculo artificial con sus hijos y su marido.

Podría parecer que es este nihilismo epistemológico lo que nos obliga a ver siempre el carácter relativo, histórico, construido y social de toda la verdad a costa de su profunda naturaleza fáctica y hermenéutica. Pero más desconcertante aún, desde un punto de vista fenomenológico, es el hecho de que también el amor es tan sólo una metáfora del hecho de ser padres. La palabra es más explícita sobre el modo en que damos cuenta de ciertas interacciones, principalmente afectuosas, que sobre el significado profundo de tales interacciones. Nietzsche observó una vez que todo el lenguaje y, por lo tanto, todas las verdades y equivocaciones, es metafórico en su origen (Nietzsche, 1873/1954, p. 46). Prácticamente cada palabra que pronunciamos se deriva, en última instancia, de una imagen, con lo cual traiciona su génesis metafórica. Nuestras certezas más preciadas, nuestras ideas mejor probadas, nuestros tópicos más obviados deben admitir su genealogía metafórica. Pero este origen metafórico del discurso ¿convierte a toda la verdad relativa sobre el hecho de ser padres en arbitraria? ¿Son indistinguibles la verdad y el error? ¿Significa esto que no hay modo alguno de que podamos saber nada esencial sobre el hecho de ser padres? ¿Significa esto que no hay ninguna base, ningún principio, que genere y promueva la noción de pedagogía? Si eso fuera así, todo lo que podríamos hacer sería descubrir la última metáfora sobre el hecho de ser padres y desenmascarar su naturaleza perspectivista. Y, tal vez, desde cierto punto de vista filosófico, esta falta de base es lo que nos ocasiona problemas. Pero la metáfora no es simplemente la base sin fondo, el núcleo vacío, el destino final del lenguaje. Por medio de la metáfora, el lenguaje nos puede llevar más allá del contenido de la metáfora, hacia la región original donde el lenguaje habla a través del silencio. Este camino de la metáfora es el discurso del pensamiento, de la poetización. Virginia Woolf describió una vez cómo las palabras no sólo encuentran su límite semántico en la metáfora; la metáfora es también el modo que tiene el lenguaje de hacer posible que el poeta trascienda este límite:

Mediante el uso audaz y continuo de la metáfora, el poeta amplificará y nos dará no sólo la cuestión en sí misma, sino también la reverberación y la reflexión que, asida a su pensamiento, la cuestión misma ha realizado; será lo suficientemente cercana al original como para ilustrarlo, lo suficientemente remota como para realzarlo, agrandarlo y tornarlo espléndido. (1932, p. 32)

¿Qué significa, entonces, entender la esencia del hecho de ser padres? Tal vez lo primordial de la pedagogía del hecho de ser padres no sea tanto algo que podamos

descubrir, construir o identificar adjudicándole un nombre o conceptualizándolo. La idea de principio significa, más bien, que la pedagogía del hecho de ser padres es algo que tiene que retornar hacia nosotros, ese algo que debemos recordar o retomar de la experiencia original. La pedagogía del hecho de ser padres es, en este sentido, como Marcel (1950) habría dicho, no un problema que necesita una solución, sino un misterio que necesita una comprensión evocativa. Así pues, evocar este misterio no es tanto intentar desenmarañar un problema como intentar volver a captar algo: volver a conseguir un contacto directo, con el mundo de la vida, con los niños, despertando el alma de su realidad primordial.

Pero, al afirmar que la pedagogía del hecho de ser padres es esencialmente un «misterio», ¿estamos asignándole menos sustancia, menos realidad? En absoluto. Es un misterio cognoscible. Lo conocemos, podríamos decir, en la medida en que no podemos negar la realidad de nuestros sentimientos, de nuestra intuición, conciencia, voluntad o disposición. El hecho de ser padres no es simplemente una entidad, no es una determinada forma de comportamiento, ni siquiera un sentimiento o una emoción como el «amor» o la «atención». Y, aun así, sentimos esta presencia que llamamos «ser madre» o «ser padre» en nuestras vidas pedagógicas con los niños. Y ello se debe a que la pedagogía se anuncia no «como» entidad, comportamiento, sentimiento o emoción, sino «a través» de ellos. El hecho de ser padres es un misterio absoluto, pero sondable. El proyecto de una fenomenología del hecho de ser padres consiste, por tanto, no en traducir o reducir su relación primordial a unos conceptos claramente definidos para disipar su misterio, sino que, en realidad, el objetivo es traer el misterio de un modo más completo a nuestra presencia (Marcel, 1950). Un proyecto así tiene que utilizar el lenguaje de tal modo que nos haga presente lo que es inherentemente prelingüístico y, por lo tanto, no traspasable en esencia a un conjunto de proposiciones delineadas con precisión.

Pero antes de finalizar este apartado, debemos abundar en las presuposiciones del hecho de ser padres en tanto que amor o cuidado. Los psicólogos han argumentado que no es la cantidad sino la calidad del cuidado paterno lo que importa en el desarrollo infantil. Este razonamiento debería ser alentador, puesto que cada vez hay un mayor número de niños que pasan la «mejor» parte de sus horas de vigilia en guarderías mientras los padres trabajan. Y, a pesar de la naturaleza educativa estimulante de unos buenos entornos de atención diarios, no está claro si los trabajadores de estos centros pueden o deben proporcionar «experiencias paternas» a aquellos cuyo cuidado se les ha confiado. Los monitores de las guarderías ¿pueden proporcionar cuidados paternas a los niños? ¿Qué significa amor paternal para el niño si otra persona, por ejemplo, un padrastro, un profesor o un monitor, ocupa el lugar del padre «verdadero» tal como lo expresa el término *in loco parentis*? ¿Es el padre biológico automáticamente el «único» padre verdadero?

## Extracto Capítulo V: La escritura fenomenológica hermenéutica

### LA ESCRITURA MEDIA EN LA REFLEXIÓN Y EN LA ACCIÓN

En una cultura oral, o bien en una sociedad dominada por la oralidad, la fenomenología sería una disciplina prácticamente imposible. ¿Por qué? No sólo porque la fenomenología sea un determinado modo de reflexión realizado, en la mayoría de las ocasiones, por teóricos que escriben, sino porque además se requiere de una determinada forma de conciencia, esa que crea el acto mismo de la alfabetización, que consiste en leer y escribir. Ong (1982) sostenía que el hecho histórico y cultural de la alfabetización ha conducido a una conciencia transformada que, a su vez, ha creado cierta distancia y tensión entre el conocimiento y la experiencia, la reflexión y la acción. Así pues, cuando hablamos de «conocimiento sensible a la acción» nos orientamos hacia esta tensión. Un lugar donde esta misma tensión se experimenta de forma intensa radica en el acto de investigar en ciencias humanas mediante la escritura. Dicho de otro modo, lo que nos interesa ahora corresponde con un determinado modo de escribir; el acto consciente de escribir que se orienta, de forma pedagógica, hacia una noción que es característica, a su vez, de la experiencia vivida.

#### Escribir es nuestro método

¿Qué relación existe entre la investigación y la escritura? Cuando examinamos los primeros textos sobre ciencias humanas producidos por la *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* (véase Hintjes, 1981) y la tradición pedagógica de carácter más fenomenológico de Alemania y de los Países Bajos, podemos advertir que, en general, se omite la discusión sobre la relación entre investigación y escritura. Sucede lo mis-

mo en el caso de la literatura contemporánea sobre investigación específica en los campos de las ciencias sociales y humanas; la escritura como interés metodológico normalmente sólo se discute, si es que podemos decir que se discute, en relación con la escritura de informes de investigación y la publicación de artículos teóricos. Los educadores han escrito sobre el valor formativo de la lectura para el desarrollo de la alfabetización y la concienciación crítica (véase, por ejemplo, Freire, 1987). Pero la relación entre la investigación y la escritura se encuentra, sorprendentemente, muy poco entendida. Una exploración profunda de la epistemología y de la pedagogía de la escritura mostrará la importancia de esta relación.

En toda investigación, incluyendo la tradicional, ya sea de carácter un tanto experimental o, por el contrario, más positivista, siempre llega un momento en que el investigador necesita comunicar por escrito lo que ha estado haciendo. Cuando se habla del «informe de investigación», se hace referencia a aquellos casos en que se sugiere que existe una clara separación entre la actividad de la investigación y la actividad informacional en que la investigación se hace pública. También en la obra de varios investigadores contemporáneos, en el campo de las ciencias humanas, la escritura se concibe en gran medida como un proceso de información. En estas obras el objetivo es hacer de las ciencias humanas algo metodológicamente «riguroso», «sistemático» y «duro». En un marco así no hay lugar para pensar sobre la investigación misma, en tanto que práctica textual, o lo que es lo mismo, escritura poética. Pero el deseo de ser respetable en el sentido «científico» tradicional tendrá un precio. Y, a su vez, tendrá que ver con la calidad de las percepciones generadas a causa de la preocupación por la epistemología y el método. Barthes lo expresaba muy bien con una advertencia:

Algunas personas hablan del método de forma avariciosa, es decir, con exigencia; lo que quieren en el trabajo es método; y para ellos nada parece lo bastante riguroso, lo bastante satisfactorio, lo bastante formal. Por esto, el Método se convierte en Ley [...] el hecho invariable radica en que un trabajo que proclama constantemente su voluntad metodológica resulta, en última instancia, estéril: todo el esfuerzo se ha puesto en el método, y no queda nada para la escritura; el investigador insiste en que su texto tendrá carácter metodológico, pero, en realidad, ese texto nunca llega: por lo tanto, no hay un método más seguro que el propio Método para matar una parte de la investigación y mandarla a formar parte de la gran montaña de trabajos descartados porque los proyectos han sido abandonados. (Barthes, 1986, p. 138)

Otros investigadores han otorgado mayor relevancia a la naturaleza textual del estudio fenomenológico, pero ni siquiera ellos han tratado directamente la relación entre la reflexión fenomenológica y el proceso de escritura. Sin embargo, para las ciencias humanas, y específicamente para el trabajo fenomenológico herme-

néutico, la escritura se fusiona con la actividad investigativa y la reflexión. Podríamos aducir que, incluso para la investigación tradicional en ciencias sociales, la actitud cognitiva necesaria para llevar a cabo una investigación se encuentra muy relacionada con el propio estilo cognitivo de la escritura.

La escritura fija el pensamiento sobre papel. Externaliza lo que en cierto sentido es interno; nos distancia de la implicación recientemente vivida con los elementos de nuestro mundo. Cuando miramos el papel y vemos lo que hemos escrito, nuestro pensamiento hecho objeto nos devuelve la mirada. Así pues, la escritura crea la actitud cognitiva reflexiva que generalmente caracteriza la actitud teórica en las ciencias sociales. El objeto de la investigación en ciencias humanas es en esencia un proyecto lingüístico: lograr que algún aspecto de nuestro mundo vivido, de nuestra experiencia vivida, sea comprensible e inteligible de un modo reflexivo. Los investigadores reconocen esta naturaleza lingüística de la investigación en su lema imperativo: «¡Escribe!» Pero escribir, para un investigador en ciencias humanas, no consiste únicamente en una actividad complementaria. El imperativo de escribir, como Barthes explica, «pretende devolver a la *investigación* su condición epistemológica: busque lo que busque, no debe olvidar su naturaleza lingüística, y esto es lo que en definitiva hace inevitable un encuentro con la escritura» (Barthes, 1986, p. 316).

Para Barthes, no es que la investigación simplemente «implique» escribir: la investigación es el trabajo de escribir; escribir constituye su verdadera esencia (1986, p. 316). En el campo de las ciencias humanas, si una investigación no ha sido escrita, no ha entendido su cometido fundamental. Para teóricos como Husserl, Heidegger, Sartre y Merleau-Ponty, las actividades de la investigación y de la reflexión por un lado, y de la lectura y la escritura, por otro, son, en realidad, muy poco distinguibles y separables entre sí. Cuando se consultan los archivos de Husserl en la Universidad de Lovaina, esta estrecha relación entre la investigación y la escritura se hace evidente en el valor simbólico que tiene la mesa de trabajo del autor, que ocupa un lugar destacado en la sala de archivo. Es en esta mesa de trabajo donde la fenomenología recibió su impulso fundamental.

Más que Husserl, Sartre fue un fenomenólogo que permaneció y actuó en medio del vaivén de la vida social y política de su tiempo. Pero a medida que el hecho de escribir iba siendo más difícil para Sartre, por la edad, el hecho de pensar también se le complicaba. «Todavía pienso», dijo un Sartre septuagenario (1977) en una entrevista, «pero como me es imposible escribir, en cierto modo he reprimido la actividad de pensar» (p. 5). Sartre a menudo hablaba de la dificultad que la pérdida de la visión le había supuesto, como lector y como autor. Es obvio que, para él, escribir no era simplemente un momento en la vida intelectual del pensador, sino que escribir constituía, en cierto modo, el centro de su vida. «El único sentido de mi vida era escribir», dijo. «Yo escribo lo que he estado pensando antes, pero el

momento esencial es el de la escritura» (p. 5). Con esta línea Sartre nos proporciona la definición más sucinta de su metodología. Escribir es el método. Y preguntar qué método siguen las ciencias humanas es preguntar por la naturaleza de la escritura. ¿Qué es escribir? ¿Cómo es la investigación escrita?, o bien, como ya hemos dicho antes, ¿cómo es el pensamiento?, ¿cómo es la reflexión? Ciertamente, escribir constituye una actividad productiva. El escritor produce un texto y, a la vez, produce más que ese texto. El escritor se produce a sí mismo. Como diría Sartre: «el escritor es el producto de su propio producto». Escribir es un tipo de creación, de moldeado de uno mismo. Escribir consiste en medir la profundidad de las cosas y, al mismo tiempo, lograr dar sentido a la propia profundidad.

## ESCRIBIR ES MEDIR NUESTRA CAPACIDAD REFLEXIVA

### Escribir nos separa de lo que conocemos, pero nos une de un modo más estrecho con lo que conocemos

Escribir nos enseña qué es lo que sabemos y en qué modo conocemos lo que sabemos. Cuando nos comprometemos con el papel, nos vemos reflejados en el texto. Ahora lo tenemos delante. Intentamos leerlo como lo haría otra persona, pero en realidad eso es prácticamente imposible, porque no podemos evitar cargar las palabras con las intenciones de nuestro proyecto. Sin embargo, el texto dice menos de lo que queremos; no parece expresar lo que nosotros queremos, y nos decimos: «¿No podemos hacerlo mejor?», «¡esto no está bien!», «no lo estamos logrando», «¿por qué continuamos si no estamos llegando a ninguna parte?» «Debemos romperlo todo», «volvámoslo a intentar de ese otro modo». La escritura proporciona presencia y cuerpo al pensamiento y, mientras lo hace, nosotros dejamos de expresar lo que en otro sentido ya hemos expresado. Sin embargo, no es hasta que lo hemos escrito cuando conocemos realmente lo que sabíamos. Escribir separa al conocedor del conocido (véase Ong, 1982, sobre algunas de las distinciones que aparecen en este apartado), pero también nos permite reclamar este conocimiento y hacérselo propio de una forma nueva y más íntima. Escribir busca constantemente hacer externo lo que es, en cierto modo, interno. Logramos saber lo que conocemos en este proceso dialéctico de construir un texto. O lo que equivaldría a un cuerpo de conocimiento, y así aprender lo que somos capaces de decir, o lo que equivaldría a nuestro cuerpo conocedor. Es la dialéctica del interior y el exterior, de lo expresado y de lo no expresado, de la separación y de la reconciliación.

### **Escribir nos distancia del mundo de la vida, aunque también nos arrastra a acercarnos más al mundo de la vida**

Escribir nos distancia de la experiencia vivida, pero al hacerlo nos permite descubrir las estructuras existenciales de la experiencia misma. Escribir crea una distancia, entre nosotros y el mundo, mediante la cual las subjetividades de la experiencia diaria se convierten en el objeto de nuestra conciencia reflexiva. El ámbito inmediato en el cual se desarrolla el escritor es el papel, el bolígrafo o el teclado, por un lado, y el lenguaje y las palabras, por otro. Ambas preocupaciones tienen un efecto alienante. El autor que escribe sobre la experiencia del hecho de ser padre debe, al menos de forma temporal, «soltar los hilos» que lo unen con el mundo. Todo padre/autor conoce las tensiones entre las exigencias de los dos papeles, aunque el objeto de interés en ambos casos sea el niño. Mientras que, por un lado, la escritura nos aleja de nuestra implicación inmediata con el niño, por el otro, nos permite crear un espacio para reflexionar de forma pedagógica sobre nuestra relación como padres con este niño para que podamos, a la vez, volver a él con un conocimiento más profundo del significado de ciertas realidades del mundo de la vida.

### **Escribir descontextualiza el pensamiento de la práctica, pero devuelve reflexión a la praxis**

Escribir tiende a alejarnos de los detalles contextuales y a llevarnos hacia una esfera más universal. Cuando intentamos aprehender el significado de alguna experiencia vivida en un texto escrito, el texto, a su vez, asume una vida propia. De este modo, escribir nos coloca a una distancia de la inmediatez práctica de la vida vivida haciendo que nos olvidemos de su contexto. O más bien centra nuestra conciencia reflexiva dejando de lado los hechos casuales y las eventualidades que constituyen el contexto social, físico y biográfico de una situación particular. Pero a medida que podemos obtener, de este modo, una percepción más profunda de los significados inherentes a determinados aspectos aislados de la práctica, nos estamos preparando para poder discernir mejor el significado de nuevas experiencias vitales. Y, así, escribir de una forma reflexiva sobre la práctica de la vida posibilita y capacita, a la vez, a la persona para que se involucre en una praxis más reflexiva. Por praxis queremos decir «acción reflexiva»: acción llena de pensamiento y pensamiento lleno de acción.

### **Escribir abstrae nuestra experiencia del mundo, aunque concretiza también nuestra comprensión del mundo**

Puesto que el lenguaje es, en sí mismo, abstracto, la escritura tiende a abstraerse de la experiencia que estamos intentando describir. Esta tendencia abstractiva es un problema para la investigación en ciencias humanas, puesto que su objetivo es precisamente «volver a las cosas mismas», lo que significa volver al mundo tal como se ha vivido: «a ese mundo que precede al conocimiento, del cual el conocimiento siempre *habla*, y en relación con el cual toda esquematización científica constituye, por sí misma, un lenguaje de signos abstracto y derivativo» (Merleau-Ponty, 1962, p. ix). Entonces, ¿cuál es la gran paradoja del lenguaje? Que siempre abstrae de la concreción del mundo, de cuya creación el lenguaje fue el primer responsable. Escribir intelectualiza. Reconocemos esta intelectualización en la imagen de Kien, el personaje erudito de Canetti, que se nos presenta profundamente alienado de la existencia real (Canetti, 1978). Y, sin embargo, la escritura, la verdadera escritura, puede concretizar la experiencia del mundo con más concisión de lo que parece, llevarnos a mayor profundidad, por extraño que parezca, que el mundo tal como se ha experimentado. El poder narrativo de la historia consiste en que, a veces, puede ser más atractivo, más conmovedor, más vibrante física y emocionalmente que la vida misma. La emoción textual, así como el conocimiento textual, pueden provocar el llanto en una persona que en otras circunstancias sería bastante dura, y con esto nos referimos al lector, pero también al autor, y proporcionarle un compromiso con el mundo entendido con mayor profundidad.

### **Escribir objetifica el pensamiento en algo impreso y, a la vez, subjetifica nuestro conocimiento de algo en lo que realmente nos involucramos**

Por un lado, la inscripción, la escritura del texto «constituye», en sí misma, la investigación. Se escribe para hacer público, para hacer disponible conversacionalmente aquello con lo que vive el autor: una idea o bien una noción que se ha cuestionado. Por el otro, el texto, una vez finalizado y en circulación, constituye, a su vez, un testimonio, un vestigio de reflexiones expresadas. Y más que la escritura a mano, el texto impreso es un objeto. Lo sentimos así en la gran facilidad con la que podemos distanciarnos de nuestro texto una vez que se ha convertido en papel impreso. Así pues, hay un momento subjetificador y otro objetificador en la escritura y en la forma en que la palabra nos permite entender el mundo. La investigación es escritura por el simple hecho de colocar a la conciencia en posición de un posible enfrentamiento consigo misma, en una relación autorreflexiva. Por lo

tanto, podemos afirmar que escribir consiste en ejercer la autoconciencia. Escribir enfrenta lo interior contra lo exterior, el yo subjetivo contra el yo objetivo, lo ideal contra lo real.

### ESCRIBIR EJERCITA LA CAPACIDAD DE VER

Escribir implica una reflexión textual en el sentido de separar y enfrentarnos con lo que sabemos, distanciándonos, al mismo tiempo, del mundo de la vida, descontextualizando nuestras preocupaciones reflexivas de la acción inmediata, abstrayendo y objetivando nuestros conocimientos vividos de nuestras implicaciones concretas (véase Ong, 1982) y todo para volvernos a unir con lo que ya sabemos, acercándonos más a las relaciones y situaciones vividas del mundo de la vida, convirtiendo la reflexión en una praxis con tacto, y concretizando y subjetificando nuestro conocimiento profundo en acción práctica. La escritura se ha denominado como una forma de acción práctica; es acción en el sentido de una práctica corpórea. El escritor ejercita su cuerpo para poder hacer, para poderse convertir en «autor» de algo. En cierto sentido, el texto es el producto de la acción práctica del escritor, pero escribir ejercita algo más que nuestras habilidades de redacción. Escribir ejercita y hace empíricamente demostrable nuestra capacidad de «ver». Escribir muestra que ahora podemos ver algo y a la vez muestra los límites o fronteras de nuestra capacidad de ver. Al escribir, el autor muestra de forma simbólica lo que es capaz de ver. Y, así, la práctica, en el mundo de la vida con los niños, nunca puede volver a ser la misma. Lo que yo escribo, como práctica «me preparaba» para una praxis consciente en el mundo de la vida. Ahora puedo ver cosas que no podía ver antes. Aunque puedo intentar cerrar los ojos, ignorar lo que he visto, en cierta manera mi existencia ahora se encuentra mediada por mi conocimiento. Y, puesto que somos lo que podemos «ver», «saber», «sentir» o bien «entender», ver representa ya en sí mismo una forma de praxis. Ver la importancia en una situación nos coloca en el acontecimiento, nos hace formar parte de él. Escribir, lo que se dice escribir de verdad, consiste en ser autor, es el ejercicio de la autoridad: el poder que, a su vez, es autor de nuestro existir personal y le da forma. Escribir nos ejercita en el sentido de que nos proporciona un conocimiento expresado que ahora podemos llevar a la acción o ejercitar en la representación de la vida diaria.

### ESCRIBIR ES MOSTRAR ALGO

El texto fenomenológico tendrá éxito si nos deja ver aquello que trasluce, aquello que tiende a ocultarse. ¿Y cómo puede la investigación, en tanto que escritura, «de-

jarnos ver»? La fenomenología tiene en cuenta nuestra propensión a confundir lo que decimos, es decir, nuestras palabras, con aquello de lo que hablamos, o sea, el *logos*. La escritura fenomenológica no se encuentra en las apasionantes palabras de un contador de historias ni en las caprichosas frases de aquel que tiene un instinto especial para escribir. Las palabras no constituyen el objeto. Y, sin embargo, es a nuestras palabras, el lenguaje, a lo que debemos aplicar nuestras habilidades y talentos fenomenológicos, porque es en las palabras y mediante ellas que aquello que trasluce, es decir, lo invisible, se torna visible.

El lenguaje de los textos en ciencias humanas descubre de un modo reflexivo, nos «muestra», cómo se sostiene un conocimiento fenomenológico y qué es saber las cosas de forma pedagógica. En otras palabras, la escritura pedagógica requiere una lectura sensible. No se lee poesía como si fuera un tratado matemático o un argumento lógico o, ni siquiera, un guión cinematográfico. La persona que lee poesía como si fuera un discurso en prosa se pierde la posibilidad de entender el poema en su sentido pleno. De forma análoga, la persona que no puede ver cómo el uso fenomenológico de las palabras se encuentra en función de las cosas descritas con las palabras, será incapaz de entender la descripción. El lector debe estar preparado para prestar atención, tanto a lo que se dice «en» las palabras como «a través» de ellas. Aunque un texto posee contenido literal o significado léxico, también existe un significado en su forma o estructura retórica. Determinados significados se expresan mejor mediante «cómo» el autor lo escribe, que en lo «que» escribe. El contenido puede ser visible en tanto que forma pero, por ese motivo, puede estar oculto en tanto que contenido, según Rosen (1969). De manera que la atención por la forma es también atención por el contenido. La fenomenología es como la poesía, en el sentido de que habla parcialmente a través del silencio: significa más de lo que dice de forma explícita.

La fenomenología, así como la poesía, pretende ser silenciosa mientras habla. Quiere ser implícita mientras explica. Así pues, leer o escribir fenomenológicamente requiere que seamos sensiblemente atentos al silencio que hay entorno a las palabras mediante las cuales intentamos desvelar el significado profundo de nuestro mundo. Por este motivo, Brown (1966, p. 258) expone:

El discurso señala más allá de sí mismo hacia el silencio, a la palabra dentro de la palabra, al lenguaje enterrado en el lenguaje, el lenguaje primordial, desde antes del Diluvio o la Torre de Babel; perdido y, aun así, a mano, perfecto para todo momento; presente en todas nuestras palabras, sin ser dicho. Escuchar de nuevo el lenguaje primordial es restaurar el significado pleno de las palabras.

## ESCRIBIR ES RESCRIBIR

Así pues, a pesar del carácter aparentemente instrumental o dividido en fases del enfoque presentado en este texto, la metodología de la fenomenología es más un carácter reflexivo cultivado con atención que una técnica. La fenomenología se ha denominado «método sin técnicas». Los «procedimientos» de esta metodología han sido reconocidos como proyecto de varios tipos de cuestionamientos, siempre orientados a permitir una interrogación rigurosa del fenómeno tal como se identifica en un primer momento y luego adaptado a la reformulación de una pregunta. La metodología de la fenomenología requiere de un ir y venir dialéctico entre estos varios niveles de cuestionamiento. Para poder hacer justicia a la plenitud y a la ambigüedad de la experiencia del mundo vivido, escribir puede convertirse en un proceso de rescritura complejo, como lo puede ser, por ejemplo, repensar, reflexionar, reconocer. Sartre describe cómo el hecho de escribir y de rescribir tienen como objetivo crear profundidad: construir capas sucesivas o múltiples de significado y, así, poner al descubierto ciertas verdades y, a la vez, retener un sentido de ambigüedad esencial. Esta escritura llena de profundidad no puede satisfacerse en una sola sesión. Más bien, el proceso de escribir y rescribir, incluso si incorporamos la revisión y la edición, recuerda más a la actividad artística de crear un objeto de arte, al que uno debe acercarse una y otra vez, ir y venir constantemente, de las partes al todo, para poder lograr finalmente una pieza que refleja, a menudo, la «firma» personal del autor.

Sartre denomina a este aspecto artesano del texto «estilo» (1977, pp. 5-9). Por supuesto que alude a algo más complejo que no es meramente la idiosincrasia artística o la convención estilística. Recordemos el uso que hacía Schleiermacher de la noción de «estilo» para referirse tanto al genio esencial de un texto como al carácter reflexivo del autor como productor del texto (1977, pp. 166-173). Escribir, trabajar en el estilo, requiere de ejercitar un tacto interpretativo, que en el sentido de estilo produce el cuerpo del texto pensado/escrito. Para Schleiermacher, «estilo» era una expresión del *Geist*, pero recordemos su significado: mente, cultura, espíritu, es decir, un fenómeno *geistig*. Las formulaciones fenomenológicas más modernas ven el estilo como la apariencia exterior del ser de la persona. Al escribir, el autor estiliza en forma textual la verdad a la que se ha dado significación en su contacto con el mundo (Merleau-Ponty, 1973, p. 59). «El estilo es lo que hace que toda significación sea posible», dice Merleau-Ponty (p. 58). Pero no deberíamos confundir el estilo con la mera técnica o el método, puesto que el estilo muestra y refleja lo que el autor es capaz de ver o mostrar en el modo en el que se orienta hacia el mundo o hacia el lenguaje. Es en este momento bendecido en que el estilo se une al lenguaje para «crecer de repente con un significado que se desborda en la otra persona cuando el acto, bien de hablar, bien de escribir, los une en un único todo» (Merleau-Ponty, 1964b, p. 235).

Escribir significa crear relaciones significativas, y el patrón de relaciones significativas se condensa en un todo discursivo al que podríamos llamar «teoría». Luego, entonces, podríamos afirmar que, escribir/teorizar es convertir las relaciones significativas en lenguaje, en texto. El lenguaje es un interés esencial en la investigación fenomenológica porque la escritura sensible-reflexiva constituye la actividad misma de hacer fenomenología. Escribir y rescribir es lo importante. Los fenomenólogos han comentado el carácter reflexivo de la escritura. Escribir es una actividad reflexiva que implica la totalidad de nuestro ser físico y mental. Escribir significa escribirme a mí mismo, no en un sentido narcisista, sino en un sentido colectivo profundo. Escribir fenomenológicamente es el esfuerzo infatigable de ser autor de una percepción sensible del ser uno mismo, de lo que es nuestro autor, de lo que hace posible que nosotros seamos y hablemos como padres y profesores, etc. Como aspecto de la metodología de la fenomenología, la experiencia de recordar ha sido descrita como una forma de recordar (Heidegger, 1968), una reunión de los tipos de conocimiento que pertenecen al ser. Ésta es la búsqueda de la diferencia ontológica; es una búsqueda del conocimiento del *logos* que nos permite ser madres y padres. Y aquí reside una responsabilidad para la fenomenología. Este pensamiento rememorativo necesita ser llevado al discurso, como lo que sucede en el texto poético del vate que da forma a un discurso auténtico. Rilke denominó a este pensamiento una especie de «recuerdo de sangre» (en Mood, 1975, p. 94), un término apropiado puesto que, para nosotros, padres y profesores, el recuerdo de sangre implica un reconocimiento del recuerdo de que los niños son, de hecho, de nuestra sangre; un reconocimiento de que, como una promesa, se llena de carácter incondicional, un reconocimiento que es atención al signo de una presencia. Y experimentamos la encarnación de esta presencia en el «nosotros» del cual nuestra esperanza en este niño deriva su significado, es decir, una unión cuya indestructibilidad proclamamos.

## Capítulo 6

# Mantener una relación firme y orientada

### LA RELACIÓN ENTRE LA INVESTIGACIÓN/ESCRITURA Y LA PEDAGOGÍA

Pocos teóricos educacionales han desarrollado la cuestión de cómo aplicar la medición de la pedagogía a la norma del propio trabajo. No ser sensible a la pedagogía podría considerarse como habitar en un estado de media vida de la teoría y la investigación educacional moderna, que a su vez ha olvidado su vocación original, que dice que toda teoría e investigación han sido pensadas para orientarnos hacia la pedagogía en nuestras relaciones con los niños. En este capítulo, se examinará la relación entre investigación y vocación, entre teoría y vida, sin olvidar, naturalmente, que en el proceso de este examen se planteará constantemente la pregunta sobre el significado de la pedagogía del hecho de ser padres y de ser profesores.

La teoría e investigación educacional moderna parece sufrir tres problemas principales: 1) confundir la teorización pedagógica con otras formas de discurso basado en la disciplina; 2) tender a la abstracción y, de este modo, perder el contacto con el mundo de la vida de vivir con los niños, y 3) la incapacidad para ver la erosión general del significado pedagógico del mundo de la vida.

1) La investigación educacional es notoriamente ecléctica. Toma prestados, con absoluta libertad, el lenguaje y las técnicas de otras disciplinas, pero la conexión de la investigación con la pedagogía puede convertirse en algo tenue. Por ejemplo, el impulso moderno de la investigación etnográfica en la educación ha producido numerosos estudios sobre las vidas de los niños, y también de los educadores que desempeñan un papel destacado en sus vidas: los niños en las aulas, en los parques, en los vecindarios, adolescentes en centros comerciales, profesores en diversos escenarios, etc. Pero lo que se nos ofrece, sobre la base de estos estudios, son textos sobre las vidas de los niños, los profesores, los administradores, entre otros profesionales, que nos distancian y apartan de aquellas vidas en lugar de acercarnos al campo de visión de nuestro interés por los niños, en nuestro papel, por ejemplo, de profesores, padres o de administradores educativos, entre otros.

¿Por qué este miedo a la pedagogía? Seguramente los investigadores en educación objetarán que una cosa es intentar entender la experiencia del niño y otra muy distinta actuar de forma pedagógica hacia esta comprensión. Pero deberíamos cuestionarnos: ¿es posible observar a un niño de cerca y ver su experiencia de un modo puro? Fuera de nuestra relación con este niño, ¿es posible describirlo a él y su mundo de la vida, de una forma que sea desinteresada y que carezca de orientación? Sería difícil de imaginar. Siempre parecerá que la descripción responde a algún interés determinado, y este interés define la relación en la que yo me posiciono con respecto a este o a estos niños. Por ejemplo, el interés de un adulto por un niño podría resultar de la visión biográfica de la experiencia del niño.

Veo a una niña saltando a la comba en la calle, me detengo y sonrío. Veo un salto pleno de vitalidad juvenil, el ritmo que marca la cuerda y, tal vez, un recuerdo. Reconozco este ritmo. Los tiempos no cambian. Cuando la niña deja de saltar siento incluso el chasquido de la cuerda bajo mis pies. Me invade el pesar. Me gustaría volver a visitar el patio de mi escuela. Pero luego me doy cuenta. El lugar de mi infancia está a miles de kilómetros de distancia. No es probable que lo vuelva a ver tal como lo conocí. Doy la vuelta y continúo mi camino. He visto a una niña, una cuerda, un juego. La vista y el sonido han contribuido a hacer que sintiera la cuerda bajo mis pies. Luego he visto el pesar, la nostalgia. Y después he continuado mi camino. (Van Manen, 1986, p. 16)

¿He visto algo de la experiencia de esta niña? Probablemente no. Como mero transeúnte ni siquiera la conozco. Como mucho, he recordado algo de mi propia infancia, pero entender la experiencia infantil de saltar a la comba no se logra reduciendo la experiencia de esa niña a la propia. ¿Qué implicaría entender la experiencia que un niño tiene al saltar? Desde la perspectiva de las ciencias humanas intentaríamos explorar la experiencia cultural de ese juego o podríamos intentar describir una característica fisiológica de la actividad del salto. Intentaríamos también entender cómo se siente el cuerpo, la naturaleza de la cuerda, la experiencia rítmica de las distintas canciones para saltar y otras habilidades asociadas, la sensación preferida de la superficie del suelo y, algo muy importante, la significación social de los demás niños en el juego de la cuerda. En tanto que etnógrafo, tal vez le pida a la niña que me hable de saltar a la cuerda y descubra que se trata de un juego que tiene consecuencias interesantes para las relaciones infantiles con sus semejantes, su amistad, sus capacidades comunicativas, su sensación de estratificación social, etc. De manera análoga, un historiador de juegos infantiles podría ver otros aspectos de las experiencias infantiles. ¿Y cómo entendería un profesor esta experiencia? Seguramente apreciará las dimensiones del significado fenomenológico etnográfico de la experiencia, pero su opinión se verá afectada, en primer lugar, por una orientación pedagógica.

El profesor ve a Diane saltando a la comba. Ve mucho más de lo que puede ver un simple transeúnte, porque la conoce desde hace más de un año. Está saltando lejos de los demás niños y el profesor se pregunta cuánto tiempo o esfuerzo le llevará a Diane formar parte de ese grupo. Académicamente, es la mejor de la clase, pero sus notas no son el producto de una inteligencia irrefrenable. Diane obtiene sus logros con un fervor inflexible que entristece al profesor. Tiene una madre terriblemente exigente que persigue objetivos ambiciosos; intenta tener una hija con muchas cualidades. Y Diane cumple. Se gana el favor de su madre, pero al precio de su propia felicidad infantil, según cree su profesor. Cuando la ve saltando observa que está tensa y lo contrasta con el salto relajado de los demás. Es la misma tensión que delata su ansiedad con cada ejercicio, con cada examen. En lugar de saltar, Diane marcha por la cuerda.

El profesor también ve cómo la mirada de Diane se encuentra centrada en un grupo de niñas que saltan juntas con una gran cuerda. Una de ellas le devuelve la mirada y le hace una señal para que vaya. Diane se detiene bruscamente. La cuerda le golpea los pies y ella se gira hacia la puerta de la escuela.

¿Qué es lo que ve el profesor? Una niña solitaria que puede relacionarse con sus compañeros de clase sólo si se mide en términos competitivos. Ojalá pudiera desarrollar un poco de espacio personal, de espacio para crecer y desarrollar intereses sociales para ella, alejada de su madre. El profesor tiene esperanza, porque en los ojos de Diane ve un deseo oculto, el deseo de ser aceptada por sus compañeros. (Van Manen, 1986, p. 17)

El modo en que un adulto entiende la experiencia de un niño tiene algo que ver con el lugar que ocupa este adulto en el mundo. Por lo tanto, debemos preguntarnos: ¿qué significa ser educador y a la vez investigador en ciencias humanas? ¿Podemos separar de un modo conveniente ambas formas de vida? No estoy sugiriendo que la etnografía, la etnometodología u otras perspectivas metodológicas derivadas de las diversas ciencias sociales tengan algún defecto inherente, sino que existe un problema cuando una perspectiva de investigación científica se confunde con el conocimiento pedagógico (para consultar un caso en concreto, véase Wolcott, 1988). La investigación educativa ¿es «educativa» si no se presenta, en forma y contenido, como parte de un modelo de vida educativa? ¿Qué ocurre con nuestras voces cuando estamos viviendo la media vida? He visto educadores que se embarcan en algún trabajo universitario y adoptan una perspectiva y un lenguaje en la investigación que extrañamente los transforma, y a la vez los «aleja», de una orientación pedagógica para conducirlos hacia una orientación que es típica de cualquier otra disciplina científica. Ahora, este educador, que en otro momento podría haber ofrecido unas aportaciones sensibles al proceso de ser profesor y ser padre, habla con una voz modificada. Es la voz del etnógrafo, el biógrafo, el teórico crítico, el etnometodólogo, el periodista, el fenomenólogo, el crítico o el filósofo hermenéutico, y nosotros nos preguntamos: ¿en qué parte de esta in-

vestigación podemos oír todavía al adulto hablando con una voz pedagógica? ¿En qué parte de este texto se encuentra la conexión con la vida cotidiana, que para este educador solía estar revestida de interés pedagógico?

Un investigador que se ve como educador y que quiere obtener un mejor conocimiento pedagógico de las cuestiones relacionadas con las experiencias infantiles, como por ejemplo la lectura, el juego, el aprendizaje en el aula, la ruptura familiar, las dificultades, la pérdida, etc., necesita investigar, y, como ya hemos dicho antes, es necesario, para ello, utilizar la reflexión, el habla y la escritura, de un modo que se encuentre tanto «orientado» como «firme» desde un punto de vista pedagógico. En otras palabras, cuando hablamos o escribimos estamos produciendo texto, y necesitamos ver que la textualidad de nuestro texto es también la demostración de nuestra posición pedagógica en la vida. Es un símbolo de nuestra preocupación por una determinada cuestión o concepto, una demostración de la fuerza de nuestro compromiso exclusivo con la pedagogía que motiva principalmente nuestro interés en el texto, pero también recordemos que consiste en hablar y escribir. Tendemos a vivir la media vida, insensible a la pedagogía, cuando nuestras actividades teóricas se encuentran desconectadas del motivo pedagógico de esa teorización. En el ámbito de esta media vida podemos ver formas de teorización que están separadas de la vida moral, de las prácticas pedagógicas ordinarias de las cuales estas formas de teorización son también, en última instancia, parte. Y, así, parece que existe mucha teoría en el ámbito de la educación que, a su vez, carece de educación. Los teóricos educacionales, al margen de la corriente que practiquen, quizás se hayan vuelto insensibles sobre su responsabilidad pedagógica hacia sus lectores y hacia los niños con respecto a los cuales construyen esencialmente sus teorías.

2) La tendencia a la abstracción es un peligro habitual en toda actividad académica. En parte, sustenta el motivo del desdén que los profesores manifiestan por los teóricos de base universitaria que han perdido el contacto con «el mundo real de los niños». Flitner (1982) explica cómo Langeveld una vez comparó los productos de buena parte de la investigación educacional con un enigma, y cada enigma llevaba el mismo título: «¿Puedes encontrar al niño?». ¿En qué se relaciona toda esta teorización e investigación con los mundos vitales de los niños? Más que enseñarnos a vivir nuestras vidas con los niños en mayor plenitud, la investigación educacional parece que nos distancia de la relación normal que los adultos tenemos con los niños. Los estudios educacionales con más tradición presentan una clara tendencia hacia la abstracción y hacia la fragmentación de las realidades de la actividad diaria con los niños. En las corrientes modernas de investigación sobre educación en el campo de las ciencias humanas, tal vez sí que los niños están de nuevo presentes de forma reconocible, pero su representación suele revelar una falta de

compromiso verdaderamente pedagógico para con ellos. Los niños tal vez están ahí como objetos de nuestro interés en ellos, desde el terreno de las ciencias humanas, pero a menudo no están ni concreta ni moralmente presentes en las forzosas reflexiones que hacemos sobre cómo deberíamos hablar y actuar con ellos y cómo deberíamos vivir a su lado.

Probablemente el perjuicio más grave de la tendencia a la teorización abstracta sea la acusación de que los investigadores y teóricos educacionales corren el peligro de olvidar su cometido o vocación original, es decir, la de ayudar a crecer y educar a los niños de un modo pedagógicamente responsable. Los investigadores y teóricos tienden a olvidar que la pedagogía es una práctica con una forma definida y que la investigación y la teorización pedagógica, a su vez, también representan formas de vida pedagógicas. Cuando, en mi calidad de padre o de profesor, reflexiono sobre el camino que tomo para criar o enseñar a los niños, este proceso reflexivo se ve impulsado por el mismo compromiso pedagógico que, a la vez, impulsa a la práctica concreta de ejercer de padre o de profesor antes estos niños.

Jean-Jacques Rousseau, a quien suele considerarse como el primer teórico de la pedagogía moderna, habría estado de acuerdo en que la teorización abstracta no tendría que distraernos de percibir lo que es realmente esencial en los niños. Y seguro que lo sabía mejor que nadie. Ello queda claro si se leen sus confesiones, en las que afirma: «No siempre me he quedado tranquilo con el modo en que he dispuesto de mis hijos, por muy razonable que me haya parecido. Cuando escribía mi *Tratado sobre Educación*, sentía que había estado desatendiendo ciertas obligaciones de las cuales no era posible prescindir. El remordimiento, a la larga, fue tan intenso que casi me obligó a una confesión pública al principio de mi obra titulada *Emilio*» (Rousseau, 1980, pp. 572-573). Rousseau se inmortalizó con textos innovadores en el ámbito de la educación; fue él quien dijo, por primera vez, que el corazón proporciona percepciones más fiables que la razón: «El conocimiento sin corazón es conocimiento muerto». El conocimiento sin amor, respeto y admiración por la vida de un niño no puede nunca llegar a ser un conocimiento pleno de ese niño. Contra las fuerzas sociales de la hipocresía y los intereses egoístas, Rousseau oponía la creencia en la virtud y en la bondad de la naturaleza humana. Y, sin embargo... renunció a los cinco hijos ilegítimos que tuvo y los dejó en *une maison pour des «enfants trouvés»*, es decir, en un hogar para niños abandonados. A su vez, su propia vida estuvo marcada por un hecho similar; su madre murió poco después de darlo a luz y su padre, al parecer, también lo abandonó.

Qué extraño. El hombre que, como dicen los teóricos, fue el primero en ver al niño como niño, al mismo tiempo no sabía lo que esta visión requería de su cuerpo. (Aries, 1962, ha sostenido que no existía concepto alguno de infancia hasta la época de Rousseau, pero esto ha sido rebatido por Pollock, 1983, y otros teóricos.) Al parecer, Rousseau fracasó en su vida como profesor, era tutor de los hijos de

monsieur de Mably, pero intentó recuperar su honor mostrando que, al menos desde un punto de vista teórico, sabía lo que no podía personalizar. Así fue como apareció su justificación: *Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie*. Fue su primer trabajo teórico. A partir de entonces, los profesionales hemos escrito trabajos teóricos sobre educación. Pero ¿en qué punto estamos ahora? Como seguidores de Rousseau, nos vemos reflejados en las actividades académicas. En nombre de los niños, nos reunimos en conferencias especializadas en las que presentamos ponencias, proclamamos verdades y estudiamos o escuchamos a aquellos que son mucho más sabios que nosotros. Por el bien de nuestros hijos, enseñamos a profesores, leemos y escribimos artículos, compramos y publicamos libros. Nos sentimos humildes ante el empuje potente de la influencia educativa. En esos textos, en esos espacios, grandes formadores de profesores se unen para influir en aquellos que, a su vez, influyen en los niños. ¿Cómo podríamos entonces llamar a esta actitud? ¿Arrogancia increíble o drama lamentable?

A pesar del hecho de que los académicos tienden a ser abstractos y sus textos suelen alejarse de la vida cotidiana, Rousseau también proporciona el ejemplo de cómo con su obra *Emilio* logró superar los efectos alienantes de la abstracción. Aunque fuera contradictorio o ambiguo sobre sus intenciones exactas al escribir *Emilio*, es posible afirmar que el texto fue escrito como un manual de educación infantil para un niño imaginario: Emilio. Contenía muchos consejos concretos sobre la práctica del cuidado de los bebés y de los niños. Y, sin embargo, *Emilio* se escribió no tanto sobre la base de la experiencia personal y la observación, como sobre la base de la teoría, en cierto sentido derivada incluso de las teorías filosóficas de Locke. Poco después de su publicación, el libro se convirtió en uno de los más vendidos entre las mujeres europeas de clase alta. Y, como resultado del discurso persuasivo de Rousseau, muchas de estas mujeres abandonaron la práctica de envolver con vendas a los bebés y otras muchas empezaron a alimentarlos ellas mismas dándoles el pecho, en lugar de recurrir a las nodrizas.

3) Se calcula que sólo en Norteamérica hay más de cuatro millones de niños que son sometidos a abusos y malos tratos con regularidad por parte de sus padres naturales. Muchos profesores y trabajadores de la atención a la infancia se sienten afligidos por tener que afrontar diariamente casos de desatención, malos tratos o abandono infantil. El sufrimiento y la explotación de los niños no es únicamente un fenómeno del Tercer Mundo. Tanto la sociedad canadiense como la estadounidense parecen haber aceptado de forma tácita la existencia de «niños tirados»; niños que viven en las calles de las sociedades urbanas, chicos y chicas drogodependientes y jóvenes que malgastan su vida en la prostitución o en la delincuencia. Además, existen muchos problemas de educación infantil relacionados con la gran cantidad de familias, por lo general monoparentales, que soportan la parte más penosa de la

pobreza y del ciclo del bienestar. A ello hay que añadirle el tan extendido fenómeno moderno de la ruptura familiar o los divorcios y, como contrapartida, la vida en familias de profesionales, donde apenas hay tiempo o espacio para el compromiso de la paternidad ni por parte de la madre ni del padre; de ahí las demandas, por ejemplo, de la universalización de las guarderías, para poder llevar a los niños pequeños a lo que, por lo general, suelen ser empresas con ánimo de lucro, donde los niños de temprana edad son atendidos por pseudopadres, a los que se llama «trabajadores de la atención infantil», muchos de los cuales no tienen la edad o la preparación adecuada para poder tener hijos propios.

Con el fin de siglo, el cinismo (Sloterdijk, 1983) y el narcisismo generalizados (Lasch, 1979) han tendido a reducir y erosionar el significado y la importancia que los niños tienen o podrían tener en nuestras vidas. Al parecer, para los hombres y las mujeres modernos, el valor de los niños no es la principal prioridad de su vida. Nuestra relación con los hijos ha pasado a ser un punto de interrogación cultural, de lo cual son testigo un tipo determinado de películas bastante populares, como *Kramer contra Kramer*, *Arizona Baby*, entre otras. La ironía radica en que en esta era de relativismo resulta difícil verse defendiendo a la familia y a las relaciones familiares sin ser acusado por los teóricos más críticos de romanticismo e inocencia simplona. Naturalmente, ninguna ciencia humana moderna dejaría de proporcionar una perspectiva crítica en esta era posmoderna. Pero ¿puede una teoría crítica permitirse el desarrollo mediante la abstracción del mundo concreto de los significados vivos? Lamentablemente, la teoría educacional crítica no ha sido nada consecuente en los esfuerzos para mejorar las vidas de los niños. Con demasiada frecuencia los intereses pedagógicos se han visto reducidos a intereses políticos, mientras que raramente se plantea la pregunta de qué es bueno para los niños. Y ser crítico significa también dudar de discursos que, en potencia, puedan permitir a los teóricos o académicos el lujo de la crítica mientras muestran una curiosa falta de compromiso concreto para con sus causas, desde sus cómodas vidas cotidianas.

En cualquier caso, parece que la vida de nuestras implicaciones pedagógicas activas con los niños se está volviendo cada vez más delgada y árida. Las cuestiones más profundas de lo que significan los niños para nosotros (Smith, 1984) seguramente se responderán con indiferencia, impaciencia o incompreensión. Y cuando pretendamos recuperar, mediante un proceso de reflexión sobre la experiencia vivida, el significado vivido del hecho de ser madre, padre o profesor, entonces tal vez descubramos para nuestro horror que la vida prerreflexiva ya se ha erosionado y se ha hecho menos profunda. Los nuevos padres se sienten inseguros ante sus tareas. Las tradiciones familiares han perdido su normatividad autoritaria. Y, así, las nuevas madres y los nuevos padres se apuntan a cursos de «formación para padres». Incluso existe una gran variedad de cursos «avanzados» para padres que quieren aprender lo que antes adquirían, como hijos, de sus padres. ¿Dónde está el sentido

común, el sentido que tenemos en común, las presuposiciones y los valores básicos que constituyen los índices de la riqueza de recursos, las inagotables capas de significado de la vida cotidiana con los niños? ¿Quién está dispuesto a defender la necesidad del significado activo de la vida en sí, que, a su vez, precede a toda forma de reflexión?

### SOBRE LA INEFABILIDAD DE LA PEDAGOGÍA

Muchos investigadores educacionales norteamericanos se dejan llevar por su conocimiento del significado de la investigación para ignorar aquello que, en esencia, se supone que estudian. Hablarán o escribirán sobre cualquier cosa vagamente razonable o absolutamente absurda en relación con su asociación a la labor de educar a niños reales, pero no sobre la cuestión de la naturaleza de la pedagogía. Sin embargo, la palabra «pedagogía» todavía avanza muy lentamente en la literatura norteamericana, que sólo trata del currículo, de la docencia o de la formación de docentes, entre otros temas. El término se presenta aproximadamente como equivalente del acto de enseñar, tanto la metodología instructiva, como el enfoque curricular o la educación en general. No se ha intentado demasiado plantear la cuestión de la naturaleza de la pedagogía, o del diálogo sobre el significado de la pedagogía en nuestras vidas diarias. El motivo para ello podría ser el carácter elusivo del significado de la noción de pedagogía. ¿Dónde deberíamos intentar encontrar la localización o el espacio en el que probablemente reside la pedagogía? ¿Acaso en la actuación de los educadores? ¿Acaso en la intención educativa? ¿En la teoría o en las formas de conocimiento que los profesores o los padres utilizan? ¿Acaso en los efectos que los profesores tienen sobre los niños? ¿Se puede observar la pedagogía? ¿Se puede experimentar? ¿Qué significa preguntar sobre la naturaleza de la pedagogía de este modo?

Tal vez tendremos que aceptar la posibilidad de que la noción de pedagogía es inefable y que ninguna observación científica ni ninguna formulación conceptual nos conducirá a una definición de la pedagogía sin ambigüedades. Si la pedagogía es inefable, puede que también quede fuera de la competencia del profesor conductista o de la formación de padres, puesto que no es definible ni enseñable de un modo directo y sencillo. Pero este rasgo de la imposibilidad de ser enseñada no hace de la pedagogía un objeto menos deseable para nuestro entendimiento, puesto que la aprehensión fenomenológica hermenéutica del significado de la pedagogía resulta práctica en un sentido distinto. Aprender a entender la esencia de la pedagogía, tal como se manifiesta en determinadas circunstancias de la vida, contribuye a un tipo de competencia más hermenéutica: el carácter reflexivo y el tacto pedagógico, que tienen como característica que siempre actúan en situaciones impredecibles y eventuales de la vida cotidiana con los niños.

Veamos cómo el significado de la pedagogía, aunque sea elusivo e inefable, se puede aprehender, indirectamente, mediante el tipo de texto dialéctico que se utilice en el discurso en ciencias humanas. Consideraremos, primero, que el uso de la palabra «pedagogía» como sustantivo es ya algo ambiguo. ¿Cómo vamos a lograr una comprensión de la naturaleza inefable de la pedagogía si reconocemos que la pedagogía es algo que impulsa nuestra vida con los niños?

Para empezar, contamos con un planteamiento clásico sugerido en el *Menón* de Platón. La forma correcta en que debemos leerlo es como si preguntara por el significado de la pedagogía. Es un buen punto de partida puesto que, a pesar de las reservas aparentes de Platón sobre la adecuación del texto escrito para representar la vida, sus *Diálogos* son el gran prodigio de la tradición filosófica. No hay otro texto que haya penetrado de un modo tan efectivo en el contenido vital de la filosofía y de las ciencias humanas. Ningún otro texto en ciencias humanas ha resistido de un modo tan espectacular todos los esfuerzos polémicos para tratar con él de un modo definitivo y conclusivo. Ningún otro texto se ha mantenido tan fresco e inmaculado a pesar de cientos de años de exégesis dogmática y ataques analíticos. ¿Cómo puede un profesor no maravillarse ante este increíble poder textual para enseñar a aquellos que quieren leer? Lo pregunto porque incluso una lectura no filosófica de Platón puede plantear cuestiones tan profundas que lo dejan a uno totalmente conmocionado.

Sócrates enfasca a Menón en la pregunta sobre la naturaleza de la virtud (1961, pp. 354-384). ¿Es la virtud una forma de conocimiento y, por tanto, algo enseñable o adquirible mediante la práctica? ¿O es algo que se nos concede por voluntad divina? Como sabemos, el diálogo de *Menón* acaba en perplejidad. Sócrates rechaza cualquier conclusión que pareciera garantizada. Menón se encuentra con Sócrates en la calle y ambos inician una conversación: «¿Me puedes decir, Sócrates, si la virtud se puede enseñar?». El lector de los *Diálogos* de Platón espera la respuesta de Sócrates, pero él alega ignorancia. No hay nada que decir sobre la virtud, o sobre la pedagogía, en un sentido proposicional. Entonces, Menón pregunta con malicia: «Pero, Sócrates, se supone que eres listo. ¿No puedes hacerlo mejor?». Menón le pide a Sócrates una opinión experta, pero él rechaza este papel. El significado de la virtud, y el de la pedagogía, no se pueden recoger mediante definiciones, argumentos polémicos o discursos. Sócrates tiene que establecer una relación dialéctica con Menón para abrir la cuestión de la posibilidad de enseñar la virtud, o la pedagogía, de un modo enseñable. E, igual que Sócrates tiene que establecer una relación dialéctica con Menón, Platón, o mejor dicho, el texto de Platón, tiene que establecer una relación dialéctica con el lector. Los textos construidos de forma dialéctica nos permiten reconocer nuestras vidas en la mímica de historias y anécdotas conversacionales. Así pues, los textos dialécticos dan cabida a cierto espacio, una voz, que enseña mediante su textualidad lo que el contenido puro del texto sólo consigue hacer problemático.

De este modo, buscamos en los *Diálogos* de Platón este espacio sobre la capacidad de expresar y de ser enseñada la virtud o la pedagogía. En otras palabras, cuando leemos a Platón sobre el tema de la pedagogía, nos decepcionamos si no logramos reconocer que el verdadero conocimiento de la virtud, o la pedagogía, no queda recogido por la definición o por medio de una afirmación conclusiva, como «Sí o no; la virtud y la pedagogía no constituyen por sí mismas un tipo de conocimiento». La pedagogía o posibilidad de la virtud de ser enseñada tiene una esfera de inefabilidad asociada a ella. Sócrates parece que, al final, divaga. Sin embargo, el lector ha obtenido algo más importante que una definición. Ha tenido la experiencia de ser «orientado», dicho de otra forma «girado» hacia la noción de la virtud de un modo que es profundamente definitivo. Es importante ver que los textos poéticos, así como los diálogos de Platón, practican cierta textualidad; una textualidad dialéctica que requiere una lectura mimética. El texto dialéctico puede enseñar indirectamente lo que el monólogo no logra.

Otra forma de mostrar que el significado de la pedagogía es inefable y, sin embargo, puede aprehenderse indirectamente consiste en referirnos a la forma más moderna de texto: el posmodernismo. Posmodernos como Foucault (1977), Barthes (1975), Derrida (1978) y Kristeva (1980) también ven la textualidad del texto como algo esencialmente dialéctico. La posición posmoderna afirmarí que la pedagogía, en realidad, no es ninguna cosa, no es nada. No es algo que haya dentro del texto, como si las palabras de una página pudieran proporcionar pedagogía al lector, ni tampoco es algo que esté fuera del texto, como si fuera algo convocado por el texto. La pedagogía, como la textualidad, no consiste ni en un «esto» ni en un «aquello».

Desde un punto de vista posmoderno, la pedagogía no es la teoría que tenemos sobre la docencia ni su aplicación. Todos sabemos que la teoría en educación no aboga por la competencia pedagógica. Una persona puede tomar como base las teorías de la educación y, aun así, no ser un buen educador. El significado o la esencia de la pedagogía no reside en la teoría, pero la pedagogía tampoco se ubica en la aplicación de la teoría. Uno puede ser un experto en traducir las teorías del aprendizaje en programas curriculares específicos, pero es dudoso que ningún currículo o aplicación de la teoría del aprendizaje pueda dar respuesta al modo en que un determinado niño o grupo de niños puede y debe aprender algo específico.

A menudo, parece que igualamos el significado de la pedagogía con los objetivos de la docencia o con la actividad de enseñar, pero los posmodernos dirían que la pedagogía no puede ser ni la intención ni la acción. Cuando un niño se queja de que nadie lo entiende o de que no lo tratan ni quieren como se supone que debieran hacerlo, no hay ningún conjunto de buenas intenciones, aspiraciones u objetivos curriculares por parte del padre o del profesor que modifique ese hecho. Con independencia de la intención del profesor, las cuestiones pedagógicamente importantes son siempre: «¿Cómo es esta situación o acción para el niño?». «¿Qué

es bueno y qué no lo es para este niño?» Análogamente, la pedagogía no reside en determinados comportamientos o acciones observables. Si así fuera, todo lo que tendríamos que hacer sería, tan sólo, copiar esas acciones relevantes o comportamientos observables. Pero una orientación positivista tiende a confundir la pedagogía con lo que los profesores o padres «practican». Tiende también a juzgar a los profesores, casi por completo, en términos de su capacidad de demostrar una determinada productividad, efectividad o las competencias que se supone que se encuentran al servicio de esos valores. Una orientación positivista presenta dificultades al discernir si el contacto que un profesor tiene con sus alumnos es, en efecto, un contacto «real», es decir, un contacto pedagógico. Por ejemplo, el positivismo puede enseñar a los profesores sobre la efectividad del contacto visual en la «gestión de los comportamientos del aula». Y el positivismo puede evaluar la incidencia del contacto visual en situaciones empíricas, mediante sistemas categóricos de interacción-analítica u otros instrumentos similares. No obstante, la función de la óptima frecuencia del contacto visual, en el cumplimiento de tareas de aprendizaje específicas, encubre completamente el significado pedagógico de la «mirada pedagógica» entre el profesor y los alumnos. En otras palabras, la pedagogía no es idéntica a la acción observable; más bien reside principalmente en aquello que hace que la acción sea o no pedagógica.

Además, los posmodernos dirían que la pedagogía no es ni el cuerpo ni el corazón. La pedagogía no emana de forma mágica de la corporeidad. El hecho de que yo sea el padre biológico o el profesor *in loco parentis* de este niño no me hace necesariamente un verdadero padre o profesor para él. La pedagogía tampoco viene asegurada por un amor puro, tal como sabemos por las trágicas vidas de los niños que fueron amados hasta la muerte.

Por lo tanto, una perspectiva posmoderna nos advierte de la tendencia errónea de confundir pedagogía con texto o su referencia, con proceso o contenido, con su medio o su finalidad. La pedagogía no consiste ni en una cosa ni en la otra, sino que actúa constante y enérgicamente en medio de las dos.

Si nos distanciamos un poco de la perspectiva posmoderna y volvemos a la práctica de la vida, debemos preguntarnos: «¿No sabemos ya qué es la pedagogía?» La respuesta es paradójica: sí y no. Sí, porque el hecho de ser padre, y también ser profesor, representa la profesión más antigua del mundo. Criar hijos es tan intrínseco a la vida humana como alimentarse, vestirse, preocuparse y dar cobijo. La pedagogía es inherente a nuestra respuesta fenomenológica a la indefensión natural del niño. A pesar de las atrocidades históricas que los seres humanos han infligido a su descendencia, reconocemos que hay una tendencia natural a comportarse bien con un niño. Llamémoslo, por ejemplo, instinto, sentimentalismo, cultura, maternidad o paternidad, como queramos, que la esencia es la misma. Es la pobreza de las ciencias sociales lo que no lo ve como hecho obvio. El niño

pequeño, en virtud de su gran vulnerabilidad, tiende a sacar lo mejor de los mayores. El padre experimenta al recién nacido como una llamada, como una experiencia transformadora para «realizar» algo: sostener a su hijo, protegerlo, hacer sacrificios personales en beneficio de su hijo y tal vez preocuparse de que todo vaya bien. El primer sentimiento abrumador que experimenta un nuevo padre suele ser esta habilidad de dar una respuesta natural: la responsabilidad, el despliegue de nuestra naturaleza pedagógica. Como padres primerizos, antes de tener la oportunidad de sentarnos y reflexionar sobre si podemos aceptar o no a ese hijo, el niño ya nos ha hecho actuar. Y, afortunadamente para la humanidad, esta necesidad espontánea de hacer lo correcto suele ser lo correcto. Cuando conseguimos abrazar al niño, en lugar de dar media vuelta y dejarlo morir, por ejemplo, ya hemos actuado de forma pedagógica. Éste es nuestro «conocimiento» práctico de la pedagogía. Es preteórico, y es prerreflexivo. Es el conocimiento de nuestros cuerpos en tanto que madres o padres, es el cuerpo inteligente.

Y resulta importante ver que la relación pedagógica «natural» entre padre e hijo es, desde el principio, una relación moral o normativa. La «responsabilidad» constituye una norma vital que el padre experimenta en el nacimiento de su hijo. De acuerdo con nuestros parámetros culturales, un adulto que dejara morir a un recién nacido sería acusado de asesinato. Pero entonces surge la cuestión de si se puede confiar en que el padre que toma la responsabilidad del niño continuará actuando de forma responsable, en lugar de actuar de forma despreocupada o de un modo abusivo. Langeveld sostiene que aquí reside la norma de la «fiabilidad» o «dependencia». ¿Es este adulto fiable? ¿Se puede depender de él para que continúe haciéndose cargo de su hijo? Y la cuestión de la dependencia conduce automáticamente a la siguiente pregunta: ¿es esta persona «competente» o «capaz» de ocuparse de su hijo? La exigencia de la competencia es la tercera norma vital, puesto que la dependencia no asegura la competencia. Y, así, vemos que desde la perspectiva del mundo de la vida o fenomenológico las normas de la responsabilidad, la fiabilidad y la competencia surgen de forma natural en nuestras vidas con los niños.

Así pues, cuando viven con adultos, los niños provocan rápidamente dudas cada vez más reflexivas. Dicho de otro modo, tan pronto como logramos dar sentido al carácter pedagógico del hecho de ser padres y profesores, empezamos a preguntarnos y a dudar sobre nosotros mismos. La pedagogía «consiste» en este constante cuestionamiento; es este dudar siempre. Nos preguntamos: ¿he hecho lo correcto? ¿Por qué otras personas enseñan o crían a sus hijos de un modo tan distinto? Nos sorprendemos cuando vemos u oímos que hay niños que sufren abusos físicos o psicológicos. También lamentamos saber que hay muchos otros niños a los que se maltrata de un modo más sutil. Lo vemos en los centros comerciales, en el transporte público, en el vecindario y por la calle. Nos preguntamos cómo experimentan los niños el hecho de estar ¿abandonados? durante horas en centros de aten-

ción de día. ¿Qué deberíamos hacer al respecto? ¿Qué debería hacer yo al respecto? La teoría educativa ofrece modelos para enseñar, aproximaciones a la disciplina, técnicas para la efectividad docente, métodos para elaborar currículos, procedimientos de gestión para ser padres efectivos, fundamentos para la moderna atención infantil, por ejemplo. Sin embargo, sospechamos que no es suficiente aplicar unas técnicas, seguir un programa o confiar en una política social. Como Langeveld (1965) dijo una vez, se requiere algo más fundamental de nuestro ser humano. Para ser capaz de «hacer» algo, uno debe «ser» algo. Una famosa frase satírica de George Bernard Shaw reza así: «El que puede, hace. El que no, enseña». A lo cual los profesores responden con ingenio: «El que no puede enseñar, enseña a profesores». Siempre he tenido la sensación de que los profesores se referían indirectamente a algo más fuerte de lo que decía Bernard Shaw. ¿Como si la tarea de ser padre y ser profesor no fuera lo bastante difícil! ¿No deberíamos estremecernos ante la arrogancia increíble y el sofisma inevitable implícito en la idea de la formación de profesores? ¿Quién se atreve a elevarse a tal estado de exaltación?

Algún día, alguien será lo bastante osado para llevar a cabo un estudio malicioso. Examinará la validez pedagógica de las perspectivas y las teorías educativas dominantes. Estudiará las vidas de las personas que producen textos académicos sobre educación. Investigará el valor pedagógico de las vidas personales de aquellos que tengan una mayor reputación. Podemos imaginar algunas de las afirmaciones absurdas pero verdaderas: «Éste ha abandonado a su mujer y a sus hijos por una carrera académica en la educación». «Ése deja a dos niños en la guardería desde las ocho de la mañana hasta las cinco de la tarde para tener tiempo para escribir sobre cómo educar a los niños.» «Aquél tiene tal confusión en casa que ya no sabe ni cómo hablar con su hija, que cada día se venga de él como castigo.» «Éste admite, con pesar, que no puede recordar mucho de la infancia de sus hijos.» La paternidad ausente, debería argumentar el autor, ha sido una enfermedad común entre los grandes creadores de la teoría educacional. «Ese otro necesitaba romper con todo, experimentar con la vida, con el sexo.» Su hijo tiene la oportunidad de pasar el llamado «tiempo de calidad» con un padre a tiempo parcial durante las vacaciones de verano. «Aquel otro, aunque no tiene hijos, aduce su fascinación por investigar sobre las vidas de los niños pero es incapaz de arriesgarse a mantener una relación pedagógica con un niño.» Cada una de estas anécdotas se convertiría en un caso paradigmático de parodia pedagógica.

Pero ¿por qué será que hay tanta gente que se preocupa a diario de los entresijos de la teoría educacional y parece tan sorprendentemente incompetente o despreocupada, a la vez? ¿Significa que lo que decimos sobre los niños no encuentra su reverberación en la vida vivida, que convivir con los niños es una cosa y hablar sobre cómo debemos convivir con ellos es otra? ¿Qué importancia tiene, entonces, teorizar y crear un pensamiento investigacional y académico si no conecta en abso-

luto con las prácticas reales de la vida cotidiana? ¿Qué significa abogar por algo si eso no ayuda a que una persona destaque en ello? Así pues, mientras reconocemos la inefabilidad de la pedagogía sabemos que, sin embargo, necesitamos ver o escuchar a la pedagogía misma. Naturalmente, tan pronto como hayamos «visto» la pedagogía o hayamos vislumbrado algo de nuestro ser pedagógico nos vemos impulsados a cuestionarnos y reflexionar sobre el modo en que vivimos con los niños y cómo deberíamos hacerlo en realidad. Necesitamos «actuar» en las vidas que vivimos, codo a codo con nuestros hijos, pero también «preguntarnos» si lo hemos hecho bien. Debemos «escuchar» a la pedagogía para ser capaces de actuar de una forma pedagógica mejor el día de mañana.

### «VER» LA PEDAGOGÍA

¿Qué significa «escuchar» a la pedagogía? ¿Qué significa «ver» la pedagogía en nuestras vidas cotidianas? Buena parte de la investigación y de la teorización educacional, más positivista, padece un poco de sordera y de ceguera. Confunde ejemplos categóricos u operativos de alguna conceptualización racional de la pedagogía con lo «real». No logra captar que no podemos «ver» la pedagogía, si «ver» significa observar ejemplos operacionales o mensurables de la docencia pedagógica. No ve que el significado y la importancia de la pedagogía permanecen ocultos como consecuencia de las superposiciones teóricas y los marcos perspectivistas que construimos en el esfuerzo paradójico de ver con más claridad la significación de determinadas prácticas pedagógicas, habitualmente llamadas «comportamientos docentes», «efectos curriculares», etc.

En la medida en que estamos atrapados en una perspectiva positivista, confundimos el significado del hecho de ser profesores y el de ser padres con lo que vemos que «hacen» otros profesores y otros padres. Si en una situación particular no hubiera pedagogía, ¿cómo percibiríamos la diferencia? En un sentido más profundo tampoco el positivismo percibe la ausencia de la pedagogía. No la ve porque, por error, considera igual las descripciones concretas o los estudios de casos de la docencia que lo que constituye su fundamento. No ve que en un sentido más profundo la pedagogía se ausenta o se «esconde» en virtud de su propia actividad: en el proceso mismo de mostrarse, también muestra, a la vez, su carácter oculto.

Este argumento implica que se puede «ser» pedagogo y, aun así, no «tener» pedagogía. La pedagogía no es algo que pueda ser «tenido», «poseído», en el sentido en que podemos decir que una persona «tiene» o «posee» un conjunto de habilidades específicas o competencias de actuación, sino que la pedagogía es algo que un padre o un profesor debe continuamente cumplir, recuperar, recobrar, volver a capturar, en el sentido de recordar. Cada situación en la que actúo educacional-

mente con niños requiere que yo sea sensible de un modo continuo y reflexivo a aquello que me autoriza en tanto que profesor o padre pedagógico. Justamente porque la pedagogía es, en un sentido último o definitivo, insondable, plantea una invitación incansable a la actividad creativa de la reflexión pedagógica que hace salir a la luz el significado profundo de la pedagogía.

### LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA TEXTUALIDAD

En educación, solemos confundir lo que es posible con lo que es pedagógicamente deseable. Por ejemplo, incluso si fuera posible para muchos niños «ser capaces» de leer a los cuatro años, esto no significa que los niños «debieran» ya estar leyendo a esa edad. La capacidad de comprensión y la habilidad necesaria para enseñar a los niños a leer a temprana edad no son la misma que para saber qué es lo adecuado para cada niño en particular. El primer tipo de conocimiento puede corresponder a la experiencia de los teóricos de la lectura; el segundo es pedagógico.

Mi argumento consiste en que no importa lo estimulante que puede ser el desarrollo de teorías o de modelos de aprendizaje, de lectura o de ejercicios matemáticos y similares, porque no habrá teoría de aprendizaje, método de enseñanza o modelo de lectura que nos diga lo que es apropiado para un niño en concreto en una situación determinada (van Manen, 1988). Esto forma parte de la tarea de la teoría pedagógica. La teoría pedagógica debe ser la «teoría de lo único», es decir, del caso particular. La teoría de lo único empieza desde el caso individual, busca las cualidades universales y regresa al caso individual. El teórico educacional, en tanto que pedagogo, abandona simbólicamente al niño, de un modo reflexivo, para estar con él de un modo real, para saber lo que es apropiado para este niño o estos niños, aquí y ahora.

La experiencia de aprendizaje de un niño suele ser sorprendentemente voluble y transicional en términos de estados de ánimo, emociones, energía y sentimientos de relación y de personalidad. Aquellos que se sumergen en las experiencias de sus hijos de aprender a leer, a escribir, a tocar música, o en las de participar en cualquier tipo de actividad escolar o extraescolar, tendrán que hacer frente a la asombrosa variabilidad de ilusión y rencor, dificultad y sencillez, confusión y claridad, riesgo y miedo, abandono y tensión, seguridad y duda, interés y aburrimiento, perseverancia y derrota, confianza y resentimiento, que los niños experimentan como situaciones cotidianas habituales. Seguro que los padres conocen y entienden esta realidad. Algunos profesores también. Pero ¿cuántos teóricos curriculares o especialistas en docencia saben cómo es la experiencia vivida del niño? ¿Puede la metodología de las aulas ser sensible si no entiende los altibajos de la experiencia de un niño? ¿Y qué debemos hacer nosotros? ¿Qué conocimiento debemos pretender alcanzar? ¿Qué

textos investigacionales debemos elaborar que sean sensibles a la cuestión peculiar de la naturaleza de la pedagogía?

Investigar o teorizar es implicarse en la consideración del texto, el significado de la textualidad dialéctica y su compromiso con la pedagogía, es decir, con el pensamiento y la actuación pedagógica en compañía de los niños. En este libro hemos discutido en varias ocasiones las condiciones para una textualidad dialéctica, los requisitos metodológicos que otorgan a un texto en ciencias humanas cierta fuerza y validez convincente. Estas condiciones para la investigación o la escritura se podrían resumir en lo siguiente: nuestros textos deben ser orientados, firmes, ricos y profundos.

Estas cuatro condiciones podrían considerarse también criterios evaluativos de cualquier texto en ciencias humanas fenomenológicas. A lo largo de los capítulos anteriores las hemos ido mencionando y ahora voy a intentar exponer su significado.

### Nuestro texto tiene que ser orientado

Sea cual sea la aproximación que pretendamos desarrollar, siempre tiene que ser entendida como una respuesta a la cuestión de cuál es el lugar que un educador ocupa en la vida, cómo tiene que pensar sobre los niños, cómo observa, escucha y se relaciona con ellos, cómo practica una determinada forma de escritura y de lectura que es contagiosa pedagógicamente. La idea de la «orientación» tal vez parezca banal, pero ¿no es ya el mismo hecho de escribir sobre el currículo, la docencia o la educación una manifestación de orientación pedagógica? Mi sospecha es que pocos educadores comprenden la necesidad de una orientación en un sentido reflejo y ontológico a la vez. Decir que nuestro texto tiene que orientarse de un modo pedagógico es exigir de nuestra orientación hacia la investigación y hacia la escritura que sea consciente de la relación entre contenido y forma, entre hablar y actuar, entre texto y textualidad. Estar orientados como investigadores o teóricos significa que no separamos la teoría de la vida, lo público de lo privado. No estamos siendo simplemente pedagogos aquí e investigadores allá: somos investigadores orientados al mundo de una forma pedagógica.

### Nuestro texto debe ser firme

Sea cual sea el interés que desarrollemos al hablar y pensar sobre los niños, el hecho de enseñar, el hecho de ser padres, siempre busca lograr la interpretación pedagógica más firme de un determinado fenómeno. A medida que intentamos obtener claridad sobre una determinada noción, ya sea leer, escribir, la disciplina,

el juego, la experiencia del niño ante la dificultad, la responsabilidad, el riesgo, la sorpresa o el sentimiento de motivación del profesor, su aplicación, método o planificación, por ejemplo, deberíamos utilizar nuestra orientación como recurso para producir conocimientos, interpretaciones y formulaciones pedagógicas y, de esta forma, reforzar este recurso mediante la práctica misma de la investigación y de la teorización. Es necesario que no tratemos nuestra orientación como una simple aproximación entre muchas otras, como si la pedagogía fuera una praxis relativo de otros intereses. Como dijo Nietzsche (1984) sobre el arte de la lectura y de la escritura: «toda orientación firme es exclusiva» (p. 164). Una orientación pedagógica firme requiere que interpretemos, como una vivencia pedagógica, cualquier situación en la que un adulto se ve a sí mismo con un niño, como si se tratara de una respuesta a la pregunta de cómo deberíamos ser y actuar con los niños.

### Nuestro texto debe ser rico

Un educador que esté orientado de un modo firme al mundo de los niños reales desarrolla una fascinación, a su vez, por la vida real. Los significados de las sensaciones vividas de los fenómenos no se agotan en su experiencia inmediata. Una descripción rica y densa es concreta, explora un fenómeno en todas sus ramificaciones experienciales. El educador, en tanto que autor, intenta recoger la experiencia de la vida, ya sea acción o acontecimiento, en una anécdota o historia, porque la lógica del relato es precisamente que una historia recupera lo que es único, particular e irremplazable. Así pues, en términos textuales, estas consideraciones epistemológicas se traducen en un interés por la descripción en forma de anécdota, historia, narración o fenomenología. El carácter dialéctico de estos instrumentos es obvio, puesto que nos implican e involucran en ellos y requieren de una respuesta por nuestra parte.

### Nuestro texto debe ser profundo

La profundidad es lo que otorga, ya sea al fenómeno o bien a la experiencia vivida hacia la que nos orientamos, su significado y su resistencia a nuestra completa comprensión. O, como Merleau-Ponty (1968) expresó: «La profundidad es el medio que las cosas tienen para permanecer distintas, para seguir siendo cosas mientras no son lo que yo observo en este momento» (p. 219). Cuando luchamos por el significado, cuando luchamos por superar esa resistencia, necesitamos cierta receptividad. Y la medida de la receptividad necesaria para entender algo consiste tam-

bién en la medición de su naturaleza profunda. Las descripciones ricas, que exploran las estructuras de significado más allá de lo que se experimenta inmediatamente, ganan una dimensión de profundidad. La investigación y la teorización que simplifican la vida, sin recordarnos su ambigüedad y misterio fundamental, distorsionan y frivolan de esta forma la vida y no desvelan su naturaleza y sus límites profundos. Marcel (1950) discute la noción de profundidad en referencia a la idea del «secreto», de lo que está más allá de lo ordinario, de ese «más allá fascinante». ¿Qué queremos decir cuando hablamos de un «pensamiento profundo» o de una «noción profunda»? No deberíamos confundir profundidad con aquello que no es usual, con lo raro o con lo extraño:

Un noción profunda no es simplemente una noción no habitual; sobre todo no es si lo que queremos decir por «no habitual» es simplemente «raro». Hay miles de paradojas que tienen la característica de no ser habituales pero que carecen de cualquier tipo de profundidad; emanan de un suelo superficial y pronto desaparecen. Diría que un pensamiento o una noción se sienten como profundos si se despliegan por un área que va más allá de ellos mismos, cuya enorme inmensidad es más de lo que el ojo puede captar... (p. 192)

Este tipo de profundidad puede percibirse en muchos niveles y en muchas áreas de nuestras vidas; de forma efectiva en el nivel de nuestra vida con nuestros hijos y en el nivel de nuestra propia infancia y nuestra propia vida. Y, especialmente, dice Marcel, «cuando uno deja de concebir la vida como algo que podría expresarse adecuadamente en términos de historia o de película, porque las historias y las películas tienen poca consistencia, son puentes provisionales tendidos por nosotros a través de un abismo que siempre está ahí» (p. 192). El pensamiento profundo se puede lograr mediante el texto, pero no debe confundirse con el texto propiamente dicho.

Y, así, cualquier texto que pueda enseñarnos algo sobre el carácter profundo de nuestra naturaleza pedagógica tenderá a aspirar a cierta hermenéutica: lograr algo más allá, restaurar una totalidad olvidada o rota recordando algo perdido, pasado o erosionado y reconciliándolo en nuestra experiencia del presente con una visión de lo que debería ser. Este tipo de texto no se puede resumir. Presentar la investigación mediante un texto reflexivo no es presentar unos resultados, sino una lectura, de la misma manera como haría un poeta, de un texto que muestra lo que enseña. Uno debe encontrárselo, atravesarlo, sufrirlo, consumirlo y, también, ser consumido por él.

Cuando escribimos o leemos textos, tenemos que preguntarnos siempre: ¿cómo podemos inventar en el texto cierto espacio, una perspectiva donde la voz pedagógica que habla por el niño se deje oír? Y, cuando la oímos hablar, naturalmente,

es amarga, acusadora o cínica sobre nuestras pretensiones y sobre la forma en que somos, o deberíamos ser, con nuestros hijos.

## LAS CIENCIAS HUMANAS COMO INVESTIGACIÓN DE ACCIONES ORIENTADA CRÍTICAMENTE

Aunque la fenomenología hermenéutica se ha tratado normalmente como una «mera» metodología descriptiva o interpretativa, también es una filosofía crítica de la acción. En primer lugar, las ciencias humanas se interesan por la acción, en el aspecto en el que la reflexión fenomenológica hermenéutica profundiza en el pensamiento y, por lo tanto, radicaliza las ideas y las acciones que fluyen de él. Todo pensamiento serio y original es, en última instancia, revolucionario, pero entendamos el término «revolucionario» en un sentido más amplio, y no en el estrictamente político. Y, así, ser más consciente desde un punto de vista reflexivo de los aspectos de la vida humana que hasta ahora simplemente se comentaban o se daban por hechos, probablemente nos conducirán al extremo de hablar sin tapujos, de expresarnos en alto y con claridad, o de actuar de un modo decisivo en situaciones sociales que requieran dicha acción. Y aunque la fenomenología como forma de investigación no determina ninguna agenda política, particular y adecuada, para las circunstancias historicosociales de un determinado grupo o clase social, sí es más probable que el carácter reflexivo que mueve a la fenomenología conduzca a una indignación, preocupación o compromiso que, si son adecuados, provocarán que prestemos atención a dicha agenda política. Se sustenta sobre la base de entender qué presta un servicio al bien humano de este niño o de estos niños que necesitan que nos involucremos en la acción política «colectiva»: la acción contra las estructuras políticas, burocráticas o ideológicas. O, tal vez, con los pies más en el suelo, podamos involucrarnos en una acción «personal» que ayudará a unos niños concretos que estén en problemas, por ejemplo, a huir del ciclo de pobreza en que estos niños y sus familias se encuentran atrapados.

En segundo lugar, la fenomenología es una filosofía de la acción especialmente en un contexto pedagógico. La pedagogía misma es un modo de vida que siempre, y por definición, trata con la acción práctica. Para siempre, y de un modo continuado, debemos actuar en nuestra vida con los niños o con aquellos para quienes tenemos una responsabilidad política. Lo que la actitud fenomenológica da a los educadores es un cierto estilo de conocimiento, un tipo de teorización que lo único que promueve es una forma de práctica pedagógica que se encuentra casi del todo ausente en las esferas, cada día más burocratizadas y tecnológicas, de la vida pedagógica. He llamado a este conocimiento y actuación «carácter reflexivo pedagógico» y «tacto pedagógico» (van Manen, 1986, 1988).

Finalmente la fenomenología es una filosofía de la acción siempre en un sentido personal y situado. Una persona que presta atención a la reflexión fenomenológica lo hace por su compromiso personal. Si un niño parece extremadamente temeroso o ansioso sobre el hecho de ser dejado en casa solo, querré saber el significado de este miedo o esta ansiedad, porque este niño y cualquier otro niño tienen un papel importante en mi vida. Yo actúo hacia los niños, me siento responsable de actuar a partir de un conocimiento pleno de cómo es estar en el mundo en tanto que niño. Y, por ello, por el interés de este niño o de estos niños, yo quiero recelar de cualquier teoría, modelo o sistema de acción que sólo me dé una metodología generalizada, unos conjuntos de técnicas o reglas de actuación en circunstancias predecibles o controlables.

Las situaciones pedagógicas son siempre únicas. Por lo tanto, lo que más necesitamos no es una teoría que consista sólo en generalizaciones, que luego nos sean difíciles de aplicar a unas circunstancias concretas y siempre cambiantes, sino una «teoría de lo único», es decir, una teoría eminentemente adecuada para tratar con esta situación pedagógica en particular, esta escuela, este niño o esta clase de adolescentes. Podemos movernos hacia una teoría de lo único si reforzamos la intimidad de la relación entre la investigación y la vida o entre el carácter reflexivo y el tacto:

- 1) Se puede reforzar la intimidad de la relación entre conocimiento y acción si se reinstaura la experiencia vivida como una base válida para la acción práctica. Ello significa también que, como investigadores en educación, debemos descubrir y redescubrir nuevas fuentes para informar nuestras actividades de investigación: experiencias vividas, filosofía, novelas, poesía, formas artísticas, experiencias personales, etc.
- 2) Además podemos reforzar la intimidad entre el conocimiento y la acción dirigiéndonos hacia un sentido personal y vivido del conocimiento, siempre basado en los principios. La investigación y la teorización educacional no deberían orientarse exclusivamente a producir sistemas de procedimientos de toma de decisión o reglas para actuar, sino también hacia una clarificación continua del principio orientador que convierte cualquier tipo de situación o de relación social de los adultos y de los niños en pedagógica. En cualquier situación entre adulto y niño deberíamos preguntarnos siempre qué debemos hacer para que esto sea lo pedagógicamente responsable o adecuado para el niño, cuyo cuidado personal nos ha sido confiado.
- 3) También la investigación y la vida se verán más unidas en nuestro conocimiento de la investigación o de la escritura como una forma de aprendizaje reflexivo.

vo. Y el aprendizaje reflexivo tiene el efecto dialéctico de hacernos más conscientes de un modo atento al significado y a la importancia de las situaciones y relaciones pedagógicas.

- 4) Deberíamos recordar que, desde un punto de vista reflejo, la investigación y la teorización por sí solas constituyen una forma de vida pedagógica y, por lo tanto, inseparables de ella. Mediante las formas de conocimiento que perseguimos y los temas a los cuales nos orientamos, en realidad mostramos cuál es nuestra posición en la vida. Como investigadores y teóricos, recomendamos las formas de conocimiento en las que compartimos la idea de si deberíamos orientarnos hacia los niños de una forma burocrática o personal, paternalista o auténtica, instrumental o humanística, por ejemplo.
- 5) Finalmente, si pensamos en la fenomenología como en un tipo de investigación orientada hacia la acción, emerge de forma inmediata la sugerencia de una intimidad entre la investigación y la vida. Las ciencias humanas fenomenológicas no son un tipo de investigación externa, jerarquizada, experta o contractual. Está constituida «por» personas más que «para» ellas, como dirían los críticos teóricos. El compromiso de la fenomenología consiste siempre en un compromiso personal: es una llamada a cada uno de nosotros, a cómo entendemos las cosas, a cómo nos posicionamos en la vida, a cómo nos entendemos a nosotros mismos como educadores, por ejemplo. Incluso en la medida en que nosotros somos como autores/lectores implicados de forma dialéctica con la literatura de ciencias humanas, a la vez también nos vemos implicados en ella de un modo hermenéutico, es decir, de forma personal, biográfica o situacionalmente, en nuestra calidad de padres o profesores de este o de estos niños.

#### EL CONOCIMIENTO SENSIBLE A LA ACCIÓN CONDUCE A LA COMPETENCIA PEDAGÓGICA

Si comparamos la consecuencia pragmática de la ciencia social conductista con la ciencia humana fenomenológica, advertimos que la investigación conductista tradicional nos lleva hacia unos principios de conocimiento instrumental: técnicas útiles, políticas de gestión y reglas para actuar. Por el contrario, la investigación fenomenológica nos da una capacidad reflexiva con tacto: capacidad de percepción situacional, discernimiento y conocimiento profundo. La tesis fundamental radica en que el carácter reflexivo y el tacto son elementos esenciales de la competencia pedagógica. Pero deberíamos tener en cuenta también que, en las circunstancias de la vida cotidiana, el conocimiento es como la vida: ¡las cosas son

siempre más complicadas! Como profesor, padre, director, consejero o psicólogo, se actúa de acuerdo con la pedagogía movilizándolo, de formas únicas y complejas, todos los aspectos de la competencia pedagógica misma.

La investigación en ciencias humanas produce «la teoría de lo único». Y representa una característica de esta «teoría de lo único» el hecho de que se apropia del caso particular, no de un modo prospectivo ni introspectivo, sino de forma retrospectiva. Nuestra vida con los niños en situaciones naturales como padres o profesores no está tan caracterizada por una elección constante y una toma de decisiones racional, como lo que las teorías del profesor en tanto que «practicante reflexivo» y «tomador de decisiones deliberativo» nos han hecho creer. En contextos concretos y particulares, nos encontramos mucho más minuciosamente implicados en acciones de un modo inmediato y directo.

La creciente burocratización de las instituciones pedagógicas y el efecto tecnolizante de las formas de conocimiento e investigación educacional tienden a erosionar nuestro conocimiento y nuestra práctica de la competencia pedagógica en la vida cotidiana. Además, el mundo de la vida de los padres que viven con niños parece convertirse en algo más superficial a medida que la estructura familiar se debilita y los niños van dejándose cada vez más a cargo de instituciones. Las guarderías y las escuelas parecen absorber cada día mayor número de responsabilidades pedagógicas de las que antaño se creía que pertenecían a la tarea de ser padres. Así pues, la investigación en ciencias humanas tiene consecuencias radicales por cuanto la fenomenología construye un pensamiento serio sobre el significado de vivir y actuar en situaciones y relaciones pedagógicas concretas. La fenomenología responde a la necesidad de la teoría de lo único, mientras que la reflexión fenomenológica hace posible una forma omitida de aprendizaje pedagógico: el aprendizaje reflexivo. Con más fundamento que el aprendizaje de habilidades, es el aprendizaje reflexivo lo que está en el centro de nuestra vida pedagógica como madres, padres, profesores, psicólogos, trabajadores sociales o educadores.

Algunas personas traen niños a este mundo y luego los abandonan. Otros se aferran a ellos pero no saben cómo amar. Luego también se encuentran los padres que quieren a sus hijos y hacen un esfuerzo para criarlos pero, de todos modos, lo hacen con torpeza. Por lo tanto, necesitamos leyes para proteger a los niños de la negligencia o, peor aún, del maltrato infantil. El mismo tipo de escenario puede esbozarse para los profesores. Parece más fácil hablar de incompetencia pedagógica que de competencia. Incluso podríamos decir, de forma enérgica, que aquellos que no consideran que el tema de la competencia sea difícil no saben ciertamente de lo que están hablando. ¿Qué es lo que posibilita que hablemos, es decir, que teorice sobre competencia cuando se trata de criar o de enseñar o, lo que es lo mismo, de educar a los niños? Significa que podemos actuar en las vidas de los niños y que somos capaces de hacerlo bien. Pero las concepciones modernas, también llamadas

«positivistas», de la investigación y de la teorización ya no nos permiten hablar de determinadas formas o tipos de teorías como correctas o incorrectas, buenas o malas, razonables o irrazonables. Las concepciones modernas de la teorización se suelen guiar más por la utilidad, es decir, por lo gestionable, lo pragmático, lo eficaz, que por la bondad. En efecto, Nietzsche (1962), Heidegger (1968) y otros mostraron que nuestra concepción del conocimiento y del pensamiento racional se había despegado de su afiliación tradicional a la concepción de lo «bueno». Y, sin embargo, tenemos que entender lo «bueno» para poder dar contenido al significado de competencia cuando hablamos de un adulto en tanto que «buen» profesor o «buen» padre.

Estamos interesados en la competencia pedagógica porque nos damos cuenta de que no basta con traer niños al mundo y quererlos, o con aceptar un trabajo como profesor y dar clase sobre historia o ciencias. También tenemos que ser capaces de ayudar a los niños a crecer y a dar forma a su vida aprendiendo lo que vale la pena saber y ser. Así pues, estamos interesados en la competencia porque queremos saber qué hacer y queremos ser capaces de distinguir lo que es bueno y lo que no lo es para un niño: como pedagogos, debemos actuar, y al actuar tenemos que ser fieles a nuestra vocación. Si se espera de nosotros que hagamos lo correcto, en nuestra relación pedagógica con los niños, seguramente necesitaremos una idea de competencia pedagógica que haga posible la praxis pedagógica. Sin embargo, detallar las condiciones de la actuación pedagógica adecuada formulando un concepto, una teoría o un modelo de competencia pedagógica es una tarea inútil, porque un esfuerzo así da por hecho que sabemos de forma conceptual lo que en esencia resulta imposible de saber en un sentido positivo. Y, aun así, sabemos en qué direcciones debemos pretender lograr la competencia pedagógica.

Mark está jugando tranquilamente en el suelo mientras su madre lee una revista. Pero el pequeño ha empezado a gatear rápidamente hacia la puerta mientras sonríe contento. Luego se detiene, se sienta y mira a su madre, que le lanza una mirada furtiva. Acto seguido, Mark ya está de nuevo a gatas y ahora sus movimientos son todavía más rápidos y su risa se convierte en un jadeo entusiasta. Mark vuelve a detenerse y mira de nuevo a su madre. Su exaltación es imposible de ignorar, de modo que ella renuncia a la lectura y se dirige jugando ruidosamente hacia donde está el niño. ¡Empieza la persecución! Mark se siente tremendamente contento, de modo que su risa ahora ya se ha convertido en carcajadas entrecortadas y agudas. «¡Que te pilló! ¡Que te pilló!», ríe la madre mientras va haciendo ruido con los pies y las manos. Mark casi no puede controlarse. Se ríe tanto que prácticamente no puede ni moverse y en lugar de ir más rápido cada vez gatea con más dificultad. Ya no puede alejarse de su madre, que lo agarra en su próximo movimiento. Y luego lo atrae hacia ella y lo envuelve en un simpático abrazo. «¡Te tengo!» Esto ya es demasiado y el pequeño chilla de tanta exaltación. Es bueno que

los besos considerados de su madre sean tan dulces porque uno tiene la extraña sensación de que la alegría de Mark podría haberse convertido en un mar de lágrimas. Unos cuantos abrazos más y unas cuantas caricias con la cara por el cabello de su madre y Mark vuelve a estar en el suelo. La madre se sienta, pero no coge la revista. Sabe que el próximo «a que no me pillas» está al caer.

¿Estamos hablando todavía de competencia pedagógica, aquí? Por supuesto que sí. Una buena madre sabe que el denominado «comportamiento de iniciación» de Mark es realmente una invitación. Una invitación para que demuestre que realmente se preocupa por él, lo suficiente como para dejar lo que estaba haciendo y mostrar a su hijo con tacto que no puede alejarse tanto. Y, así, la confirmación por parte de la madre de su afecto se convierte en una persecución aventurada. Cuando Mark se aleja de su madre corriendo, su experiencia de la huida se convierte en un intento primitivo de independencia a pequeña escala. Durante sólo un momento su madre se transforma en una persona extraña que ha salido a buscar a su pequeño. Precisamente porque su madre es tan familiar es posible imaginarla convirtiéndose en una extraña: ¡los niños no jugarán nunca al «pilla-pilla» con un extraño de verdad! Y Mark está entusiasmado al darse cuenta de su propia vulnerabilidad en la conducta de esta caza imaginaria. ¿Cómo podría escapar de esta persona grande y poderosa? Aquí se ha creado una tensión entre la seguridad y el riesgo, la intimidad y la extrañeza, la seguridad de la esfera íntima del padre que queda suspendida temporalmente y transformada por una atmósfera de riesgo. Aunque ser perseguido y cogido roza el susto alegre, en realidad se asustaría más si nadie se preocupara por venir a perseguirlo y recogerlo. Tanto la madre como el niño se muestran mutuamente que no pueden estar el uno sin el otro. Así pues, la persecución se convierte en una comprobación lúdica de la dependencia de su madre. Y, sí, la «seguridad», el «amor» y la «independencia» también son las categorías pedagógicas de esta relación. Pero si estas palabras deben comunicarnos más que los preceptos teóricos y didácticos de los textos sobre desarrollo infantil, tenemos que aprender que la competencia pedagógica implica un tipo de carácter reflexivo, una forma de praxis, es decir, una acción reflexiva: acción llena de pensamiento y, a la vez, pensamiento lleno de acción, donde los temas del significado pedagógico de la persecución se entienden mediante la experiencia y se actualizan en situaciones reales y concretas. Competencia significa que la madre sabe, con tacto, cuándo hacer qué y cómo hacerlo, y cuándo parar el juego de persecución, ya que «¡demasiada exaltación resulta excesivo!».

Y la competencia pedagógica implica la capacidad anticipatoria y refleja de promover, dar forma y guiar el crecimiento emancipatorio hacia la edad adulta: lo que deberías ser capaz de hacer, cómo pensar por tu propia cuenta y qué tipo de persona ser (Langeveld, 1965). El interés emancipatorio de la pedagogía en el desarro-

llo educacional de los niños no exige que éstos sean «educados» para ser como los adultos que los educan. Los adultos mismos se ven desafiados por el interés emancipatorio de la pedagogía en ver sus propias vidas como potencialidad, es decir, como vidas de existencia orientada.

La competencia pedagógica se manifiesta no sólo en la praxis, en nuestras relaciones, actividades y situaciones concretas con los niños. Se manifiesta también en la teorización, en la cual el padre o el educador profesional convierten en discurso reflexivo el significado de las situaciones pedagógicas. Esta forma cotidiana de teorización pedagógica suele suceder cuando se acuesta a los niños o cuando ya no queda nadie en clase; entonces la vida pedagógica de los padres y de los profesores encuentra un respiro. Los amigos vienen de visita, los profesores se retiran a la sala de personal, se integran de nuevo a su vida privada o bien se reúnen con sus parejas en casa. En estas ocasiones los adultos hablan de «chiquilladas» con otros adultos, una forma mundana u ocasional de teorización pedagógica.

## Glosario, Investigación Educativa y Experiencia Viva

### Fenomenología

La fenomenología es la ciencia de los fenómenos. El filósofo Kant utilizó el término sólo de un modo vago para distinguir el estudio de los objetos y acontecimientos (*phenomena*) tal y como aparecen en nuestra experiencia, de los objetos y acontecimientos tal y como son en sí mismos, es decir *nomena* (1964, capítulo III). En su *The phenomenology of mind (Fenomenología del espíritu)*, Hegel (1977) formuló la fenomenología como la ciencia en la que llegamos a conocer la «mente» tal como es a través del estudio de las formas en las que se nos aparece. Sin embargo, con Husserl, la fenomenología se convirtió en un método descriptivo, así como en un movimiento de ciencias humanas cuya base radica en las formas de reflexión en el centro del pensamiento filosófico y de ciencias humanas.

Para Husserl, la fenomenología es una disciplina que se ocupa de describir cómo se constituye el mundo y cómo se experimenta a través de actos conscientes. Su frase *Zu den Sachen* significa tanto «a las cosas en sí mismas» como «vayamos a lo que importa». La fenomenología debe describir lo que nos es dado en la experiencia inmediata sin estar obstruido por preconcepciones y nociones teóricas. Husserl avanzó una fenomenología trascendental. Pero en

su última gran obra, *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*, Husserl (1970a) formuló la noción del *Lebenswelt*, el mundo de la vida, el mundo de cada día en el que vivimos en la actitud natural, dada por supuesta. Esta noción de mundo de la vida se ha convertido en algo programático para el desarrollo de una fenomenología orientada de forma más existencialmente. La fenomenología existencial, que no debe confundirse con la filosofía de la vida del existencialismo, pretende describir cómo los fenómenos se presentan en la experiencia vivida, así como en la existencia humana. De esta forma, para Heidegger (2000) la fenomenología es la ontología, un estudio de los modos de «estar en el mundo» del ser humano. El objetivo declarado de Heidegger es dejar que las cosas del mundo hablen por sí mismas. Pregunta: ¿Cuál es la naturaleza (Ser) de este ser? ¿Qué hace que este Ser sea lo que es?

La fenomenología se diferencia de los diversos enfoques de las ciencias humanas, como la etnografía, el interaccionismo simbólico y la etnometodología, en que distingue entre apariencia y esencia. «La fenomenología es el estudio de las esencias», dice Merleau-Ponty (1962, p. vii). Ello significa que la fenomenología siempre pregunta la cuestión sobre cuál es la verdadera naturaleza o el verdadero significado de algo. En el prólogo a su *Phenomenology of perception* (1962), Merleau-Ponty señala que el trabajo de la fenomenología es tan vital como el de artistas como Balzac, Proust, Valéry o Cézanne. La fenomenología nos pide reaprender a ver el mundo tal como lo conocemos en la experiencia inmediata. Y exige de nosotros «la misma demanda de conciencia y la misma voluntad de captar el significado del mundo mientras ese significado viene al mundo» (p. xxi). En otras palabras, la fenomenología no produce observaciones ni relatos empíricos o teóricos, sino que ofrece relatos del espacio, del tiempo, del cuerpo y de las relaciones humanas vividas tal como los vivimos. En las distintas disciplinas, la fenomenología se ha movilizado para producir una sociología fenomenológica (Schutz, 1972), una psicoterapia o psiquiatría fenomenológica (Vanderberg, 1972), una psicología fenomenológica (Merleau-Ponty, 1962; Giorgi, 1970), etc. En educación, la fenomenología ha sido especialmente productiva en la pedagogía fenomenológica de Langeveld (1965), Bollnow (1970), Beets (1952), Beekman (1975) en los Países Bajos, y en los textos de Greene (1978) y Vandenberg (1971) en Estados Unidos, más orientados hacia la filosofía de la educación.

### Fenomenología hermenéutica

La fenomenología hermenéutica intenta ser atenta a ambos términos de su metodología: es una metodología «descriptiva», y por lo tanto fenomenológica, ya que quiere prestar atención al modo en el que las cosas aparecen, quiere dejar que las cosas hablen por sí mismas; es una metodología «interpretativa», o hermenéutica, ya que afirma que no existe eso que se denomina fenómeno no interpretado. La contradicción implícita puede resolverse si se reconoce que los «hechos» (fenomenológicos) de la experiencia vivida son siempre ya experimentados de forma significativa, es decir, hermenéuticamente. Además, incluso los «hechos» de la experiencia vivida deben captarse en el lenguaje, es decir, el texto de ciencias humanas, y esto resulta inevitablemente un proceso interpretativo.

### Hermenéutica

La hermenéutica consiste en la teoría y en la práctica de la interpretación. El término deriva del dios griego Hermes, cuya tarea era comunicar mensajes de Zeus y otros dioses a los mortales. La hermenéutica es necesaria cuando hay posibilidad de malentendidos, según dijo Schleiermacher (1977). Puso sobre la mesa la idea de la hermenéutica como una teoría o «tecnología» de la interpretación, especialmente con respecto al estudio de los textos bíblicos sagrados y clásicos. El planteamiento de Schleiermacher era crítico, como la lucha contra el malentendido, y romántico, en su deseo de recuperar la particularidad, o el genio o noción impulsores de los pensamientos de un autor. Su objetivo residía en la difícil labor de entender a un autor tan bien o incluso mejor de lo que él se entiende a sí mismo.

Para Dilthey (1985), en cambio, el énfasis no estaba en el pensamiento fundamental de la otra persona, sino en el mundo por sí mismo, en la «experiencia vivida» que es expresada por el texto del autor. La fórmula hermenéutica de Dilthey constituye la «experiencia vivida»: el punto de partida y el centro de la ciencia humana; la «expresión»: el texto o artificio como objetificación de la experiencia vivida; y el «conocimiento»: no un acto cognitivo, sino el momento en que «la vida se entiende a sí misma».

Heidegger, a su vez, despojó a la noción de conocimiento de su carácter psicológico, de una forma más radical (1962). La noción de conocimiento hermenéutico para Heidegger no pretendía reexperimentar la experiencia de otro, sino más bien el poder de aprehender las posibilidades de uno mismo para estar en el mundo de un determinado modo. Interpretar un texto es llegar a entender las posibilidades de ser descubierto por el texto. La hermenéutica de Heidegger ha sido descrita como una fenomenología interpretativa.

Gadamer (1975) añade que al interpretar un texto no podemos separarnos de su significado. El lector pertenece al texto que está leyendo. El conocimiento es siempre una interpretación, y una interpretación siempre es específica, es decir, una aplicación. Para Gadamer, el problema del conocimiento implica un diálogo interpretativo que incluye abordar la tradición en la que uno se encuentra. Los textos que nos llegan de distintas tradiciones o relaciones conversacionales pueden leerse como posibles respuestas a preguntas. Llevar a cabo una conversación, dice Gadamer, significa permitirse ser motivado por la cuestión o noción a la cual los participantes en la relación conversacional se dirigen.

Hirsch (1967) proporciona una explicación más positivista de la hermenéutica. Para él, la interpretación textual pretende reconstruir los significados pretendidos del autor. Entender constituye un proceso dialéctico entre lector y escritor. Y Hirsch sostiene que la validez de cualquier interpretación textual particular se ve aumentada si se sabe algo sobre la persona que la escribió.

Ricoeur (1976) amplía la noción de textualidad a cualquier acción o situación humana. Interpretar una situación social es tratar la situación como texto y luego buscar la metáfora que puede verse que gobierna el texto. Ricoeur, en respuesta a Heidegger y Gadamer, devuelve la hermenéutica de la ontología, o conocimiento como un modo de ser, a la cuestión de la epistemología, o el conocimiento como método de ciencias humanas. Por ejemplo, Ri-

coeur intenta articular una relación metodológica entre la explicación y el conocimiento en términos del problema de distanciamiento y participación (1976, pp. 71-88).