

**José Contreras y
Nuria Pérez de Lara
(Comps.)**

**Investigar la experiencia
educativa**



Jorge Larrosa Bondía • Carlos Skliar •
Remei Arnaus i Morral • Zulma Caballero Esnaola •
Ana Arévalo Vera • Marta Caramés Boada •
Asunción López Carretero • Montse Ventura Robira



Morata

© José CONTRERAS DOMINGO
Nuria PÉREZ DE LARA FERRÉ
Jorge LARROSA BONDÍA
Carlos SKLIAR
Remei ARNAUS I MORRAL
Zulma CABALLERO ESNAOLA
Ana ARÉVALO VERA
Marta CARAMÉS BOADA
Asunción LÓPEZ CARRETERO
Montse VENTURA ROBIRA

Esta obra ha sido publicada con una subvención de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura para su préstamo público en Bibliotecas Públicas, de acuerdo a lo previsto en el artículo 37.2 de la Ley de Propiedad Intelectual.



Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

© EDICIONES MORATA, S. L. (2010)
Mejía Lequerica, 12. 28004 Madrid
www.edmorata.es morata@edmorata.es

Derechos reservados
ISBN (libro impreso): 978-7112-625-2
ISBN digital: 978-84-7112-700-6

Compuesto por: Ángel Gallardo Servicios Gráficos, S. L.
Cuadro de la cubierta de autor desconocido propiedad del Ayuntamiento de Sant Joan de Mediona (Barcelona). Reproducido con autorización.
Conversión a formato electrónico: Digitalebooks.es

La experiencia y la investigación educativa

Por José CONTRERAS DOMINGO y Nuria PÉREZ DE LARA FERRÉ

Universidad de Barcelona

"Debemos preocuparnos por trazar experiencias, en vez de doctrinas".

(Hannah ARENDT¹.)

Decía Hannah ARENDT que no es posible pensar sin experiencia personal². Es la experiencia la que pone en marcha el proceso de pensamiento. Pensamos porque algo nos ocurre; pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentamos como propio, afectados por lo que nos pasa. Es la experiencia la que nos imprime la necesidad de repensar, de volver sobre las ideas que teníamos de las cosas, porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia, o la insatisfacción de nuestro anterior pensar; necesitamos volver a pensar porque ya no nos vale lo anterior a la vista de lo que vivimos, o de lo que vemos que pasa, que nos pasa. Justo, lo que hace que la experiencia sea tal, es esto: que hay que volver a pensar.

Probablemente este sería ya un argumento suficiente para justificar la mirada a la investigación desde la perspectiva de la experiencia. La necesidad de la experiencia y de pararse en ella, en lo que nos provoca, se convierte en un origen y en un camino para la investigación, si es que consideramos la investigación una empresa del pensamiento y no sólo un procedimiento, un esquema de actuación que genera por sí mismo sus propios resultados. Pero hay más razones para ello. La primera es que la propia idea de educación está ligada a la experiencia y al pensar, al menos en dos sentidos: por una parte, podríamos decir que toda práctica educativa busca ser experiencia, esto es, que sea vivida como experiencia, como algo que da que pensar; y por otra parte, la realidad educativa sólo podemos comprenderla en su alcance pedagógico en cuanto que experiencia, es decir, según es vivida por sus protagonistas y atendiendo a lo que les supone, a lo que les significa, a lo que les da que pensar. Investigar la experiencia educativa es (se origina en y tiene por camino) pensar sobre lo que

da que pensar la educación a sus protagonistas. Pero otra razón fundamental para adoptar esta aproximación a la investigación educativa es que aquello que da que pensar la educación tiene cualidades muy diferentes si se mantiene apegado al propio sentido de la experiencia o si se separa de ella. El pensar educativo, la investigación educativa que no se desliga de la experiencia busca algo muy especial como saber: busca aquel saber que ilumina el hacer, esto es, que vuelve sobre la experiencia para ganar en experiencia, en capacidad de dejarse sorprender por lo que pasa para volver a pensar, para hacer más meditativo el hacer educativo, para descubrirle nuevos significados, nuevas posibilidades, nuevos caminos. Estamos convencidos de que la comprensión de la educación desde la perspectiva de la experiencia nos pone en contacto con unas dimensiones de las prácticas y de las relaciones educativas, con unas dimensiones del hacer pedagógico de educadoras y educadores que incorporan un saber con unas cualidades especiales, un saber no siempre fácilmente formulable, no exactamente teórico ni fácilmente teorizable, pero imprescindible como saber pedagógico; probablemente la esencia del propio saber pedagógico.

El propósito inicial de este capítulo es el de rastrear significados y consecuencias de estas dos ideas rectoras: tanto sobre la consideración de la educación en cuanto que experiencia, como sobre lo que supone una investigación educativa que no quiere desligarse del sentido de la experiencia. Esperamos con ello poder entender mejor no sólo qué supone investigar la experiencia educativa, sino qué supone aproximarse a una perspectiva también experiencial del hecho mismo de investigar. Porque en la investigación educativa hay también un plano del saber investigador, del saber que nace de la experiencia de investigadoras e investigadores, que no queda bien resuelto con la traducción en métodos, pero que es imprescindible como saber de la investigación.

La educación como experiencia: Notas

Aproximarnos a la educación desde la noción de experiencia requiere una cierta clarificación inicial, porque en nuestro campo es habitual hablar, de una forma bastante imprecisa pero muy extendida, de “experiencias”, normalmente para referirse a situaciones singulares llevadas a cabo en algún ámbito educativo, o bien, para prácticas más o menos estabilizadas, pero que parecen salirse de lo convencional. Así de este modo decimos, por ejemplo, que la profesora les propuso una experiencia muy interesante a sus estudiantes, o que se está llevando a cabo una experiencia de innovación en cierta escuela. Sin embargo, el uso que nosotros haremos aquí de esta palabra tiene otra tradición, otro recorrido semántico, otros significados reales y potenciales que son los que queremos explorar y traer a primer plano para mirar la educación y pensar en ella. Lo que proponemos no es simplemente investigar “experiencias” educativas, sino mirar a la educación en cuanto que experiencia. Tampoco estamos hablando

exactamente de experiencia como la acumulación de sucesos vividos, eso que reconocemos por ejemplo en la expresión “años de experiencia”. Ni con la pericia (y se le atribuye ésta a alguien que tiene mucha experiencia). Si bien, como podremos ir comprobando, estas dos últimas acepciones sí podrían estar relacionadas con la noción que manejaremos, ya que lo vivido es la condición de la experiencia, y la experiencia puede dar lugar a un saber o un hacer más sabios.

La aproximación que aquí intentaremos tiene, a imitación de las Notas de un método, de María ZAMBRANO (1989a), la pretensión de ofrecer notas, en un sentido musical, que ayuden más que a definir y acotar lo que significa la experiencia, a aproximarnos a ella para componer y dejar oír algo de su melodía. Pero estas notas también las podemos tomar, al modo de las “notas de cata” de los vinos, como anotaciones para la captación comprensiva de sensaciones y percepciones que anuncian algo de lo que puede sentir, experimentar, quien lo beba, pero que sólo pueden verificarse mediante la propia experiencia, esto es, pasando por la experiencia. Las notas que aquí traemos no son pues notas informativas, sino aperturas y acompañamientos a la experiencia propia, de manera que, al leerlas, podamos fijarnos en si es eso la experiencia, a la vez que abrir en nosotros la posibilidad de que pueda serlo.

Vivencia

Proponerse la experiencia educativa como aquello que investigar es proponerse, en primer lugar, estudiar lo educativo en tanto que vivido, en tanto que lo que se vive. Pero sobre todo es acercarse a lo que alguien vive, esto es, a lo que personas concretas viven, experimentan en sí mismas. Es esto lo que en definitiva compone en primer lugar cualquier experiencia educativa. Y cuando se le presta una atención especial a algún aspecto de la enseñanza o de la educación, ya sea lo que se aprende, o los modos de enseñar, o las relaciones educativas, cualquiera de estos focos de atención sólo pueden ser comprendidos en su verdadera naturaleza y en sus auténticas dimensiones si se perciben ante todo como vida vivida, como experiencia vivida. Estudiar la educación como experiencia es por tanto poner en primer plano las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias en las que se participa en las situaciones educativas.

Situarse ante la educación como experiencia, significa centrarse en las cualidades de lo que se vive: acontecimientos que están situados en el tiempo, que se viven temporalmente, que están localizados en momentos, lugares, relaciones; lo que se vive, además, sucede siempre en un cuerpo sexuado; por todo lo cual, situarse desde la experiencia supone también la posición subjetiva: la forma en que es experimentado, sentido, vivido por alguien en particular; lo que hace que sea una experiencia para alguien; lo que le mueve y le conmueve en esa vivencia, lo que le da que pensar o le remueve en su sentido de las cosas.

Tiene que ver con las dimensiones del vivir en donde tu ser íntimo está implicado, y en cuanto tal, están implicadas las múltiples dimensiones del existir. Sentimientos, emociones, razón, no están disociados, como no lo están, por ejemplo, cuando nos sentimos perplejos. Porque la perplejidad, como la sorpresa, o el desconcierto, no disocian entre sentimiento y razón; es más, sólo son posibles si están presentes simultáneamente emoción y razón.

“En una experiencia se anudan múltiples aspectos que nunca son reducibles al hecho visible: un deseo de cosas imposibles, una tristeza de gestos insensatos, la inesperada e inexplicable felicidad, el pasado dentro del presente. Se trata de algo invisible que actúa insistentemente como la sombra del hecho y que percibimos como algo activo en los comportamientos cotidianos: en la incertidumbre de una acción, en un olvido, en un silencio injustificado y embarazoso, en un imprevisto fervor”.

(ZAMBONI, 2002, pág. 25.)

Implicación subjetiva

Al decir experiencia educativa no estamos refiriéndonos tanto a cierto tipo de situaciones o fenómenos, como a cierta forma de vivir los acontecimientos. Con ello queremos referirnos a una manera especial de mirar a los sucesos o a los fenómenos educativos, en cuanto que vividos, en cuanto que subjetivamente vividos, en cuanto que afectan de una manera singular: vivencias que se tienen y que te afectan, que no pasan de largo, sino que te dejan su impronta y te hacen consciente de ella; vivencias que suponen una novedad, en el sentido de que es algo significativo para quien lo vive (algo nuevo para ti), que no son por tanto una repetición anodina de cosas que no dejan huella, sino que necesitan ser pensadas y entendidas en su novedad, y necesitan un nuevo lenguaje, un nuevo saber para hacerlas presentes en el presente, para que puedan significarnos algo. Tal y como GADAMER lo ha expuesto, la experiencia significa siempre un proceso negativo, porque supone una negación de lo que hasta ahora sabíamos; toda experiencia es una novedad que desmiente lo que pensábamos o sabíamos, pero es una negatividad productiva, porque da lugar a un nuevo saber: “Cuando hacemos una experiencia con un objeto esto quiere decir que hasta ahora no habíamos visto correctamente las cosas y que es ahora cuando por fin nos damos cuenta de cómo son” (GADAMER, 1977, pág. 428). Pero este nuevo saber es siempre también un nuevo saber sobre sí, ya que es un saber que se vuelve sobre sí, sobre la conciencia del saber y no saber, de lo que las nuevas experiencias enseñan (ibid., págs. 429-434). Sin embargo, en ocasiones, la experiencia puede ser una recuperación de lo viejo, una afirmación y no un desmentido de algo quizás sabido pero olvidado que irrumpe con la fuerza de un recuerdo ante la sorpresa de haberlo olvidado...

Pensar la educación en cuanto que experiencia supone una mirada apegada a los acontecimientos vividos y a lo que suponen o significan para quien los vive; supone pararse a mirar, a pensar lo que lo vivido hace en ti. Una experiencia lo

es en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella. La experiencia no es algo que “sucede”, sino algo que se tiene³. Jorge LARROSA lo ha expresado así:

“La experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega”.

(2003, pág. 168⁴.)

Y en ese lo que “nos” pasa, lo que “me” pasa, hay siempre un sujeto que vive, se expresa, padece o goza en un cuerpo sexuado. Toda experiencia, por nacer precisamente de lo vivido, es experiencia de un cuerpo y experiencia del cuerpo; se trata, evidentemente, de una obviedad pero de una obviedad que ha podido irrumpir como experiencia, aportando un nuevo sentido, precisamente por la significación de la diferencia sexual en el pensamiento y la acción de muchas mujeres que le pusieron palabras a su experiencia de ajenidad ante los discursos científicos y filosóficos dominantes. La experiencia que la significación de la diferencia sexual ha producido sitúa al sujeto ante su propia parcialidad, su límite, y como dice Paolo JEDLOWSKI (2008), “tener en cuenta los límites planteados por la sexuación comporta una puesta en tela de juicio de la noción misma de sujeto”.

Experiencia y subjetividad son inseparables y suponen, entre otras cosas, la irrupción constante de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo desde la diferencia, desde la singularidad.

La irrupción de la experiencia

La experiencia tiene que ver con lo inesperado. Se presenta de improviso, sin obedecer a un plan o a un orden conocido de las cosas.

“La experiencia —dice GADAMER (1977, pág. 428)— tiene lugar como un acontecer del que nadie es dueño, que no está determinada por el peso propio de una u otra observación sino que en ella todo viene a ordenarse de una manera realmente impenetrable. (...) La experiencia surge con esto o con lo otro, de repente, de improviso, y sin embargo no sin preparación, y vale hasta que aparezca otra experiencia nueva”.

Es experiencia precisamente porque irrumpe ante lo que era lo previsto, lo sabido; no puede estar sometida a control, ni ser producto de un plan. Por eso obliga a pensar, para ser acogida en su novedad, como lo que no encaja, o lo que necesita de un nuevo lenguaje, una nueva expresión, o un nuevo saber para dar cuenta de ella. Irrumpe también su significado, el sentido de lo vivido. La experiencia lo es en la medida en que reclama significados nuevos para lo vivido. Es experiencia porque nos mueve a la búsqueda de sentido para algo que no lo tenía, o para algo a lo que no se lo habíamos encontrado. Así pues, en ocasiones será la novedad de lo que acontece lo que provoca el sentido de la experiencia,

pero en ocasiones será la atribución de un nuevo sentido a lo vivido lo que hará de ello una experiencia.

Inmersos en el mundo

Cuando alguien nos pregunta: “Y tú, ¿qué experiencia tienes de eso?”, refleja con precisión las notas implícitas de lo que significa la experiencia. Tener experiencia de algo es, en primer lugar, estar inmersos en sucesos o actuaciones que nos han dejado impronta, por lo que tenemos algo que decir, algo por relatar, algo que lleva consigo sus propias lecciones, su propio aprendizaje, su propio saber. Un saber que no siempre sabemos o podemos expresar. La pregunta por la experiencia que tenemos puede reclamar tanto los relatos de lo vivido, de aquello en lo que hemos estado inmerso y a lo que allí hicimos o nos sucedió, como lo que hemos sacado de ello.

La experiencia acoge en su misma noción una idea receptiva —algo que vives, que te afecta, que te pasa—; sin embargo, es condición de la experiencia estar implicados en un hacer, en una práctica, estar inmersos en el mundo que nos llega, que nos implica, que nos compromete, o a veces, que nos exige o nos impone. Si no fuera así, lo que ocurriera nos sería indiferente, no nos pasaría; y uno, una, pasa necesariamente por algo para que algo le pase. Es evidente que esto tiene una especial importancia en el campo educativo, ya que este es un campo de acción, de práctica: como educadores y educadoras estamos inmersos en él asumiendo un compromiso, una responsabilidad, y propiciando situaciones, actividades, relaciones. Es desde ahí como tenemos que entender la posibilidad de la experiencia. Desde este estar implicados en situaciones o en acciones que nos comprometen, es como lo vivido, en cuanto que tiene que ser pensado, pasa a ser experiencia.

Actividad y pasividad: Experimentar la experiencia

Podríamos decir, por tanto, que la experiencia supone una especial relación entre actividad y pasividad. John DEWEY lo ha planteado de la siguiente manera:

“La naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados. Por el lado activo, la experiencia es ensayar un sentido que se manifiesta en el término conexo “experimento”. En el lado pasivo es sufrir o padecer. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias. Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez: tal es la combinación peculiar”.

(DEWEY, 1995, pág. 124.)

En la perspectiva de este autor, la experiencia va asociada necesariamente a un hacer inicial, a un provocar primero acciones, a un experimentar. Si bien para él, “la mera actividad no constituye experiencia” (ibidem), sin embargo, ésta nace

de una iniciativa activa, de un ensayar o tantear cosas para poder ver después qué efecto nos producen. Hay aquí un sentido interesante de la experiencia, en aquellos casos en que ésta es producto de nuestras propias formas de implicación en nuestro hacer.

Actividad y pasividad: Dejarse decir por la acción que se emprende

Podríamos decir, quitándole un cierto acento experimentalista a la concepción de DEWEY, que la práctica, las acciones en que te implicas, el mundo en el que estás activamente inmerso, te dan lecciones y te permiten pensar sobre lo que significa lo que has hecho. Richard SENNETT (2009), en su estudio sobre la artesanía, ha explorado estas dimensiones activas y pasivas de la experiencia, exponiendo, por ejemplo, lo que hay en juego en el ensayo de aprendizaje, probando y cometiendo errores, pensando en ellos, permaneciendo en ellos hasta comprender qué falló. Todo un proceso que supone un aprendizaje sobre sí mismo: a la vez que un desarrollo personal en relación a los recursos prácticos para la actividad que se realiza, hay también un aprendizaje de sí con respecto a la frustración, la perseverancia, la aspiración a las cualidades del oficio, etcétera⁵. Poniéndose, por ejemplo, en la piel de un violonchelista ensayando (algo no ajeno a su propia experiencia, ya que en su juventud lo fue) dice lo siguiente:

“Como ejecutante, es en la yema de los dedos donde experimento el error, error que trataré de corregir. Tengo un patrón de lo que debe ser, pero mi veracidad reside en el simple reconocimiento de que cometo errores. A veces, en las discusiones científicas este reconocimiento se reduce al cliché “aprender de los propios errores”. La técnica musical demuestra que esto no es tan sencillo. Tengo que estar dispuesto a cometer errores, a tocar notas erróneas, para conseguir finalmente las correctas. Este es el compromiso con la veracidad (...). Al hacer música, el efecto retroactivo entre las yemas de los dedos y la palma de la mano tiene una curiosa consecuencia: proporciona un sólido fundamento al desarrollo de la seguridad física. La práctica que reacciona de inmediato al error de las puntas de los dedos incrementa realmente la confianza en uno mismo: cuando el músico consigue hacer algo correctamente más de una vez, deja de sentirse aterrorizado por el error. A su vez, al hacer que algo suceda más de una vez, tenemos un objeto a evaluar y las variaciones en ese acto de magia permiten explorar la igualdad y la diferencia; la práctica se convierte en narración más que en mera repetición digital; los movimientos que se consiguen con esfuerzo van siendo asimilados cada vez más profundamente en el cuerpo”.

(SENNETT, 2009, pág. 198.)

Es necesario hacer notar que aquí SENNETT está, por una parte, mostrando este proceso de experiencia que pasa por la fisicidad, la corporeidad de la acción (los dedos, el sonido), en donde hacer y percibir, recibir, están en permanente diálogo, guiándose implícitamente, intuitivamente, corporalmente, por la búsqueda del sonido correcto; y por otra parte, está mostrando un cierto movimiento de consciencia que le permite en ocasiones pasar esa guía, esa búsqueda, al plano de la reflexión consciente y de la búsqueda intencional. Una exposición bastante cercana a la forma en que DEWEY explica lo que él entiende

por aprender mediante la experiencia:

“‘Aprender por la experiencia’ es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas. De aquí se siguen dos conclusiones importantes para la educación. 1) La experiencia es primariamente un asunto activo pasivo; no es primariamente cognoscitiva. 2) Pero la medida del valor de una experiencia se halla en la percepción de las relaciones o continuidades a que conduce”.

(DEWEY, 1995, pág. 125.)

Y sin embargo, hay algo en las diferentes formas de expresión entre DEWEY y SENNETT que representan algo más que una mera diferencia de estilo en la escritura: para DEWEY el aprendizaje de la experiencia tiene que ver sobre todo con extraerle contenido al mundo acerca de como es, algo que se nos revela al intervenir sobre él; para SENNETT la actividad pasiva significa dejarse decir por lo que la propia acción emprende: a la vez que practica, el músico está atento a lo que sus sensaciones le dicen; no pretende tanto dominar el instrumento como dejarse conducir por (la relación con) él; no se trata sólo de extraerle información acerca de cómo hacerlo sonar correctamente, sino que la experiencia le muestra que la pretensión de tocar bien el violonchelo tiene mucho que ver con él mismo como músico y lo que la experiencia le enseña acerca de esta relación. Aquí, a diferencia del sentido experimentalista que sugería DEWEY, se ha acentuado una idea de receptividad en la propia actividad: estar atento a lo que la práctica tiene que decirte. Es como caminar por un sendero, un camino trazado: sigues la ruta marcada, lo que ella te impone como camino, a la vez que la experiencia del viaje, en su concreción y en su manera singular de caminarlo, te muestra no sólo la particularidad de sus curvas, sus vistas, sus rugosidades y alteraciones, sus dificultades concretas y lo que en él hay, sino que también te muestra a ti mismo enfrentando el sometimiento al camino y tu forma de vivirlo, tus reacciones ante él; esto es, te muestra lo que el camino hace contigo. El deslizamiento del sentido original de DEWEY que ha hecho SENNETT nos permite pasar de la idea del “ensayar y padecer” a la de seguir un camino que a la vez es creado en su propio seguirlo.

Actividad y pasividad: La actividad que permite la experiencia

Este juego de actividad y pasividad es el que ha descrito Jan MASSCHELEIN tomando como inspiración un texto de Walter BENJAMIN que habla sobre la experiencia de caminar; o mejor, sobre la diferencia entre sobrevolar un camino y recorrerlo a pie (y también sobre la diferencia entre leer un texto y copiarlo):

“No se trata de las distintas perspectivas o visiones que resultan de las distintas posiciones de sujeto... BENJAMIN no se refiere a la diferencia entre una “visión desde ninguna parte” o un punto de vista objetivo por un lado, y un punto de vista subjetivo, más vivo y comprometido por el otro. La diferencia está en la actividad en sí, es una diferencia entre caminar y volar, entre copiar y leer, en

tanto que constituyen distintos modos de vincularse con el mundo (el texto, el paisaje) y de relacionarse con el presente, con lo que está presente. Esta diferencia se manifiesta como una diferencia de poder, como una diferencia en el efecto que la actividad tiene sobre nosotros mismos y sobre aquello que nos revela. Quien vuela, dice BENJAMIN, sólo "ve" el camino, pero quien lo recorre a pie experimenta su autoridad, es decir, experimenta cómo algo se le muestra, se le aparece, cómo se le hace presente, evidente y, al mismo tiempo, somete o dirige su alma".

(MASSCHELEIN, 2008, pág. 23.)

Bajo esta manera de entender la relación de actividad y pasividad en la experiencia, se sugiere una idea pasiva de la experiencia (en el sentido de que nos hace algo, nos transforma), pero también activa, como disposición a que la experiencia pueda darse, a que algo pueda pasarnos (a que no sea un simple transcurrir pasivo de las cosas).

Pasividad activa

Hay otro modo en que la relación entre actividad y pasividad está también presente en la experiencia. Un modo que normalmente sólo se da cuando se tiene experiencia, esto es, cuando se ha aprendido lo suficiente acerca de lo que significa tener experiencia. Un modo de relación que tiene que ver con la espera, una disposición receptiva, antes de que pase nada, pero a la espera para captar y recibir lo que pase, para ponerse en movimiento después, ya sea éste un movimiento del pensar, ya sea un movimiento del actuar. Cristina FACCINCANI, una psiquiatra y psicoanalista italiana, lo define así:

"Se trata, pues, de una pasividad en estado de alerta, que acoge en grado extremo la realidad sin haberla antes domesticado, plegado al propio querer; de tal modo que desde el interior de ese algo, aparezca, nazca como señal de posibilidad sobre la cual se engarce, sólo después, una actividad"⁶.

Suspender las previsiones, lo sabido, lo esperado, nuestra convicción de que sabemos lo que pasará. Algo consustancial a la propia idea de experiencia, como ha expuesto GADAMER:

"La verdad de la experiencia contiene siempre la referencia a nuevas experiencias. En este sentido la persona a la que llamamos experimentada no es sólo alguien que se ha hecho el que es a través de experiencias, sino también alguien que está abierta a nuevas experiencias. La consumación de su experiencia, el ser consumado de aquel a quien llamamos experimentado, no consiste en ser alguien que lo sabe ya todo, y que de todo sabe más que nadie. Por el contrario, el hombre experimentado es siempre el más radicalmente no dogmático, que precisamente porque ha hecho tantas experiencias y ha aprendido de tanta experiencia está particularmente capacitado para volver a hacer experiencias y aprender de ellas. La dialéctica de la experiencia tiene su propia consumación no en un saber concluyente, sino en esa apertura a la experiencia que es puesta en funcionamiento por la experiencia misma".

(GADAMER, 1977, págs. 431-432.)

La enseñanza de la experiencia es suspender nuestro saber, suspender el propio aprendizaje de la experiencia para estar a la espera de lo que ocurra, sin suposiciones. En este caso, el actuar nacerá de esta suspensión del saber

(MANNONI, 1979, pág. 143). Porque, paradójicamente, lo que se aprende de la experiencia es que no te puedes confiar en la experiencia adquirida, y que a la vez este es el aprendizaje obtenido de la experiencia que permita afrontar las nuevas situaciones: con la disposición implícita de que lo que nuestro saber experiencial nos ha aportado es el aval para esta espera sin previsiones; la confianza para afrontar las nuevas situaciones.

La preparación para que la experiencia pueda darse puede ser una preparación activa (ponerse en camino), o puede ser una preparación pasiva (quedar a la espera). Pero en cualquier caso, la disposición a la experiencia requiere una preparación al acontecimiento y una recepción del mismo. Supone un abrirse a lo que sucede, un aceptar lo inesperado. Y en algún momento nos pide preguntarnos por lo que ha pasado, y por lo que eso que ha pasado ha hecho en nosotros.

La experiencia del tú

Toda experiencia es personal; lo que cuenta no es que “algo” sucede, sino que alguien la tiene. Sin embargo, en los ejemplos o metáforas que hemos visto (violonchelo, camino) estas experiencias no son tenidas o hechas con alguien, no se trata de experiencias vividas en el encuentro o la relación con otros, con otras⁷. Mientras que el camino permanece siempre en su lugar, y mientras que el violonchelo sólo reacciona a nuestro pulsar, sin embargo, el otro, la otra no están sólo a la espera de nosotros. La experiencia del tú, como la ha llamado GADAMER, sólo puede tenerse desde la relación en sí misma, desde dentro, sin posibilidad de resolverse en una comprensión del otro, como si uno estuviera fuera de esa relación que vincula, saliéndose de ella para conocer al otro. Cuando uno se sale de la relación, en realidad lo que hace es dejar de oír al otro y de entender desde dónde oye uno, en qué relación se construye la escucha.

“Cuando se comprende al otro y se pretende conocerle se le sustrae en realidad toda la legitimación de sus propias pretensiones. (...) La pretensión de comprender al otro anticipándosele cumple la función de mantener en realidad a distancia la pretensión del otro”.

(GADAMER, 1977, pág. 436.)

La experiencia del tú es pues siempre la experiencia de mi relación contigo. Esa relación, que es a la vez una relación de autoconocimiento, y de conocimiento de la relación en sí, es siempre también posibilidad de conocer e imposibilidad de conocer del todo; es, por tanto, la imposibilidad de convertir a la propia experiencia de la relación y del otro, en un saber que la colme. La experiencia del tú es dejar que el otro se convierta en una experiencia. La experiencia de la relación es hacer de la relación una experiencia.

“En el comportamiento de los hombres entre sí lo que importa es... experimentar al tú realmente como un tú, esto es, no pasar por alto su pretensión y dejarse hablar por él. Para esto es necesario

estar abierto. Sin embargo, en último extremo esta apertura sólo se da para aquel por quien uno quiere dejarse hablar, o mejor dicho, el que se hace decir algo está fundamentalmente abierto. Si no existe esta mutua apertura tampoco hay verdadero vínculo humano. Pertenecerse unos a otros quiere decir siempre al mismo tiempo oírse unos a otros. Cuando dos se comprenden, esto no quiere decir que el uno "comprenda" al otro, esto es, que lo abarque. E igualmente "escuchar al otro" no significa simplemente realizar a ciegas lo que quiera el otro... La apertura hacia el otro implica, pues, el reconocimiento de que debo estar dispuesto a dejar valer en mí algo contra mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya a hacer valer contra mí".

(GADAMER, 1977, pág. 438.)

La educación como experiencia es, por encima de todo, vivir el encuentro educativo como una experiencia, hacer de la relación educativa la posibilidad de una experiencia. En este sentido, las relaciones educativas son siempre la oportunidad de la experiencia de la alteridad: del descentramiento de sí para dar la oportunidad a que el otro se manifieste, se exprese, te toque. La apertura a la experiencia es pues lo mismo que "dejarse tocar": reconocer al otro en su singularidad, dejarse decir, dejar que algo te llegue sin imponer la propia mirada.

"[Esto es] lo que yo deseo que sea el punto crucial de mi trabajo: dejar que cada niño y cada niña que encuentre dejen en mí una huella profunda, nutriendo la esperanza de que sea una posibilidad más que algo suceda también en ellos".

(MIGLIAVACCA, 2002, pág. 71.)

De las huellas de la infancia esta hecha toda historia humana. La conciencia singular de que esto es así en mí, siendo madre o maestra, padre o maestro, es el germen de toda relación educativa que no olvide la primera relación de alteridad: esa relación con la madre en la que singularidad y diferencia se nutren y se constituyen y en la que la criatura empieza a formar parte del mundo humano, un mundo de hombres y mujeres en relación. La experiencia primera de la relación de alteridad es aquella en la que la madre se desplaza, deja a un lado su propio sentir, su propio camino de comprensión para preguntarse sencilla, llana y pacientemente por la experiencia del otro, por cuál pueda ser la experiencia de ese tú que la interpela.

Lo vivido que ha fraguado en ti

Según María ZAMBRANO el saber es "experiencia sedimentada en el curso de una vida" (ZAMBRANO, 1989a, pág. 107). Hay un sentido importante aquí de experiencia, en cuanto que supone no sólo la atención a los acontecimientos, entendidos como sucesos significativos, sino el modo en que lo vivido va entretejiéndose y fraguando, componiendo una vida, formando el poso desde el cual se mira al mundo, se entienden las cosas y orienta el actuar. Un poso que no siempre es consciente y expresable en palabras, sino que las más de las veces actúa como saber in-corporado, como un modo de conducirse corporeizado, íntimamente unido a uno.

"La experiencia es, pues, un proceso que se realiza construyendo capacidades, las cuales permanecen disponibles. Situada en el cruce de la esfera física y la psíquica, la experiencia es "ejercicio", "selección y descarte", "creación y construcción". En muchos sentidos, la experiencia la entendemos aquí como una memoria: pero una memoria, por así decirlo proyectiva, una memoria que se transforma en hipótesis de acción. En ella, los acontecimientos se condensan, y se genera una red de disposiciones que delimitan el campo de lo posible. Siendo la realización de determinadas posibilidades, la memoria de la experiencia excluye ciertas posibilidades en el momento en que hace disponibles algunas de ellas. Esta memoria es, de hecho, ante todo, una memoria del cuerpo: incorporación de un saber realizada por el propio sujeto adquiriendo determinadas capacidades y no otras".

(JEDLOWSKI, 2008, pág. 127.)

El cuerpo es el lugar donde se inscribe cada historia singular, el lugar donde sentimientos y pensamiento se manifiestan, en latidos, en palabras, en imágenes, en nudos que oprimen o en brisa que orea el alma, pero no siempre esa inscripción es leída en busca de su sentido; la experiencia es la posibilidad de esa lectura, una lectura necesaria para que la huella sea una verdadera inscripción que alumbre el sentido de lo vivido.

De la práctica a la experiencia

Estamos hablando de experiencia, y sin embargo, la educación solemos entenderla como una práctica. Hablar de la educación como práctica se refiere no sólo a su acepción más usual, un hacer, sino que representa, en su sentido aristotélico, una preocupación moral, un guiarse por valores y fines que la acción busca realizar en sí misma; pero esos mismos valores y fines no cobran un significado fijo y externo a la acción; es en la propia acción en donde acaban por adquirir su significado, ya que deliberar es tanto pensar como conducirse en esta situación por estos valores, como discernir qué significan en estas circunstancias; por lo tanto, la práctica introduce la preocupación por las cualidades internas a la propia acción, y la forma en la que conducirse guiado por esas cualidades⁸. Entendida así, la educación no es simplemente la aplicación de un plan, sino que busca vivir las cualidades de lo educativo en su propio quehacer; actuar de acuerdo a las finalidades educativas supone obrar de forma situacional, particular y deliberativa. Una educación que pretende, por ejemplo, favorecer la autonomía personal no puede ser otra cosa que la vivencia de situaciones en las que el ejercicio de la autonomía es lo que se practica; pero lo que este ejercicio pueda ser no se puede fijar a priori, porque depende de que efectivamente se viva como autonomía por parte de sus protagonistas. Es sólo en la propia práctica como se puede ir buscando que las situaciones que se vivan puedan ser entendidas como ejercicio de la autonomía, deliberando de forma concreta, particular y tentativa. Y es en la práctica, en sus circunstancias y en sus vicisitudes, como adquiere sentido lo que pueda significar la autonomía.

Si bien, como puede observarse, en la visión de la educación como práctica

cobra una especial relevancia el modo en que son vividas las acciones por parte de sus protagonistas, lo cual nos acercaría a la idea de experiencia, sin embargo, en la noción de práctica tiene más fuerza una idea del hacer, que no de lo que pasa, de lo que nos pasa. La experiencia está más en el lado de la vivencia, de la receptividad, de lo que llega de improviso y como novedad, que no en el de la acción propositiva. Y el peligro es que si la educación está demasiado preocupada por la intervención, puede olvidarse de que las relaciones educativas son experiencias que suceden, que nos suceden, no sólo acciones que realizamos. Preocuparse por la educación en cuanto que experiencia es abrirse a la escucha de lo que realmente nos sucede, así como abrirse a la escucha de lo que verdaderamente significa, y nos significa, eso que nos sucede.

De la experiencia a la práctica... y vuelta

Pero la educación, y en particular, la educación escolar, la enseñanza, es también una práctica. Es un modo de conducirse que se mueve conscientemente, y al menos intuitivamente, por el deseo de realizar cosas valiosas. También lo es en el sentido de práctica social: ocurre en el seno de organizaciones y modos instituidos de funcionar y de hacer, y comparte socialmente creencias, propósitos y modos de proceder (LANGFORD, 1989). Y podríamos decir que aspira a ser una práctica, esto es, a ir encontrando, asentando, desarrollando, en el ejercicio de nuestras actividades educativas, modos de hacer y proceder que respondan a cualidades y propósitos que consideramos valiosos o deseables.

La cuestión, por tanto, es cómo vincular el sentido de la experiencia a la práctica. Evidentemente, en el seno de las prácticas educativas pueden darse experiencias, o puede vivirse lo ocurrido en cuanto que experiencia; pero, ¿puede la experiencia iluminar la práctica educativa? Una primera respuesta sería que efectivamente, las prácticas pueden ser un lugar en el que la implicación personal, el dejarse afectar, el recibir lo que pasa, el dejarse decir por eso que pasa es una oportunidad para una experiencia que se retribuye de nuevo en la práctica en forma de nuevos aprendizajes logrados, integrados, corporeizados (al modo en que lo vimos en el violonchelista de SENNETT). Lo que aprendemos de la experiencia es la posición a partir de la que afrontamos nuevas situaciones, con el poso que lo vivido ha dejado en nosotros, como modo de mirar, de estar, de interpretar, de actuar.

Anna Ma PIUSSI ha señalado la necesidad de que la experiencia y sus aprendizajes puedan ser convertidos en saberes explícitos, de manera que puedan ser recuperados para la práctica, y que así ésta se nutra del saber de la experiencia, a sabiendas de que no hay coincidencia entre una y otra. Una práctica que se alimenta de la experiencia supone un enriquecer la práctica, en cuanto que puede conducirse con las ganancias que le proporciona la experiencia. E igualmente, al constituirse en práctica, forma parte de una

ganancia social, forma parte de un modo de ver las cosas y de un actuar compartidos:

“Mi propuesta es considerar el paso del saber de la experiencia al saber de la práctica: práctica en el sentido de un actuar consciente, experimental y ganado por medio de la experiencia, que nos permite un camino singular en un contexto que podemos compartir con otras y otros. La práctica tiene esta posibilidad de un actuar individual y compartido al mismo tiempo y tiene la posibilidad de ser reconocida y experimentada por otros y otras, de ser reconocida en el mundo. Pero las prácticas necesitan la transfiguración simbólica, necesitan ser nombradas para ser reconocidas, en primer lugar por una misma y luego en el mundo”.

(PIUSSI, 2007, pág. 67.)

Ahora bien, la ganancia que haga la práctica de la experiencia, para que genere un “círculo virtuoso” entre ambas (ibid., pág. 84), debe revertir en la posibilidad de la práctica como lugar de experiencias. La práctica se enriquece con el saber de la experiencia no incorporando sus conclusiones como un nuevo saber y proceder ya fijados, sino que se enriquece fundamentalmente con el propio experimentar la experiencia, esto es, con el aprendizaje del dejarse decir, del encuentro con el otro como algo siempre imprevisto, con el desarrollo de la capacidad receptiva, con las disposiciones de lo que supone la pasividad activa: la escucha, la atención, la espera..., creando y favoreciendo situaciones y relaciones, a la espera de que “algo suceda” (MIGLIAVACCA, 2002).

Así pues, la práctica también aprende de la experiencia haciéndole sitio, abiertos a ella, a la novedad, a la recepción, a que algo pase, algo imprevisto, no programado, que nos conduce a pensar. Una práctica abierta a la experiencia supone la creación del espacio en donde el acontecimiento pueda darse, y donde por tanto, a veces, cuando sucede, pueda darse una aceptación de lo que acontece, e incluso una suspensión del propio saber adquirido.

La experiencia como formación y la consciencia de los límites

Como ya hemos visto, la experiencia acoge en su misma noción una idea receptiva: algo que vives, que te afecta, que te pasa. Es lo vivido que deja huella, que hace un efecto en nosotros. Más que con la voluntad, tiene que ver con la subjetividad y con la consciencia: la relación que se da entre aquello en lo que uno (o una) está inmerso y la forma en que se ve implicado, concernido, afectado, llamado, reclamado, sorprendido, desconcertado,... Y eso vivido que deja huella, lo hace por su choque con lo previsto (por ser imprevisto: nos rompe los esquemas, nos afecta de una manera no programada, no previsible), o porque nos impregna y nos afecta de tal manera que nos modifica, pudiendo hablar de un antes y un después. A veces ocurre porque nos toca en dimensiones que nos preocupan o nos importan, en donde hay una clara implicación de lo propio, alguna dimensión de nuestro ser que se ve tocada o reclamada; pero a veces nos coge por sorpresa, no hay razones para saber por

qué nos afecta, por qué nos atrapa, por qué se nos ha convertido en una vivencia significativa, que nos atraviesa y de la que somos conscientes. Y en esta experiencia, en la medida en que no está determinado su significado sino que nos obliga a elaborarlo, a decidir qué hacer con eso que nos ha pasado, toda experiencia es formativa, influye en la construcción de un sentido de sí y es parte del “hacerse”, del ir cobrando forma particular en el diálogo entre quien uno ya era (ya iba siendo) y lo que esa nueva vivencia aporta en la construcción de la propia subjetividad.

GADAMER (1977, págs. 429-431) ha señalado precisamente cómo la experiencia tiene un efecto reflexivo sobre quien la tiene: de lo que hace consciente la experiencia es de tenerla, de encontrarse con algo que obliga a pensarse de nuevo, a verse a sí y a las cosas bajo la nueva luz de lo vivido como novedad. La conciencia de algo imprevisto es conciencia que se vuelve sobre sí, descubriéndose en su sorpresa, en su ignorancia, en su nuevo saber. Un saber, como ya vimos, que es precisamente el de la apertura a nuevas experiencias, la certeza de que, frente a los intentos de definir lo que es y será, siempre puede haber una nueva vivencia que nos conduzca de nuevo a pensar-nos, que nos muestre que no podemos abarcar el mundo, que no podemos dar cuenta de la vida, que no podemos decidir qué pasará.

“La experiencia es, pues, experiencia de la finitud humana. Es experimentado en el auténtico sentido de la palabra aquél que es consciente de esta limitación, aquél que sabe que no es señor ni del tiempo ni del futuro; pues el hombre experimentado conoce los límites de toda previsión y la inseguridad de todo plan. En él llega a su plenitud el valor de verdad de la experiencia. (...) La experiencia enseña a reconocer lo que es real. Conocer lo que es, es pues, el auténtico resultado de toda experiencia y de todo querer saber en general. (...) Reconocer lo que es no quiere decir aquí conocer lo que hay en un momento, sino percibir los límites dentro de los cuales hay todavía posibilidad de futuro para las expectativas y los planes; o más fundamentalmente, que toda expectativa y planificación de los seres finitos es a su vez finita y limitada. La verdadera experiencia es así experiencia de la propia historicidad”.

(GADAMER, 1977, págs. 433-434.)

Saberse historia, saberse devenir, es tener conciencia de los límites y de las transformaciones que uno experimenta, así como de la necesidad de interpretarse, de buscar significado a lo vivido, a la propia historia, como suceder no programado, que reclama comprensión. Contarse, cobrar conciencia de la propia historicidad y buscar maneras de darse sentido en relación a lo vivido, es no sólo una elaboración de la experiencia propia, sino también una experiencia formativa, en donde ser y saber no se presentan como mundos separados. Cualquier intento de interpretar una experiencia vivida, lo que una o uno aprendió de ella, deviene una nueva experiencia, un nuevo aprendizaje.

La experiencia de aprender – La pedagogía de la experiencia

DEWEY había insistido en la importancia de que los procesos educativos, los

procesos de enseñanza-aprendizaje, constituyeran experiencias para los estudiantes. Para él una experiencia consistía fundamentalmente en “situaciones empíricas” (DEWEY, 1995, pág. 136), algo que hacer, que implicara tanto la actividad corporal como la intelectual, un “ensayar y sufrir” (pág. 128), “un asunto activo pasivo” (pág. 125). Pero más allá de esta idea de experiencia como actividad, como componente fundamental del método de enseñanza, de lo que se trata es de reconocer todas las dimensiones del vivir como parte de lo que se experimenta, así como la posibilidad de que ese reconocimiento pueda fundamentar una manera de procurar y centrar la propia vivencia de las relaciones educativas. Así, una pedagogía centrada en la idea de experiencia, en la aspiración a que toda vivencia pueda abrirse a la posibilidad de una experiencia, a la oportunidad de un acontecimiento en el que todos estén implicados en su subjetividad, que deje huella, supone una apertura a la relación de intercambio a partir de lo que cada uno tiene de propio, para que en esa relación pueda desplegarse el camino de la interrogación, de la búsqueda, del diálogo entre lo que surge como propuesta (una pregunta, un experimento, un proyecto, una lectura, un viaje, una conversación) y la implicación personal, desde la que cada uno vive su propio recorrido, haciendo de ello una experiencia. Supone pues poner en el centro la vida que se vive, lo que compone las vidas de cada uno, de cada una. Y supone poner en el centro de la experiencia educativa nuestras vidas compartidas con nuestros estudiantes, con aquellos de quienes asumimos una responsabilidad educativa⁹.

Plantearse la experiencia como idea central de la educación significa también una mirada especial a los educadores y educadoras. Al ir más allá de la concepción de la práctica, la cuestión no es ya sólo la intervención, la acción propositiva, o la voluntad. Mirar a las vidas de las educadoras y los educadores, vernos como implicados vitalmente en nuestro hacer, es abrir todas las dimensiones de nuestras vivencias, vernos desde las implicaciones subjetivas, desde la conformación y transformación de nuestro ser. Pero proponerse además atender a la experiencia, a lo que nos pasa, abrirse a la alteridad, ponerse en juego desde sí para abrirse a la experiencia del otro, supone alimentar la posibilidad de que las relaciones educativas para nuestro alumnado puedan llegar a ser una experiencia, en el reconocimiento de relaciones auténticas, plenas, abiertas al encuentro y aceptadoras del desencuentro.

Hacer significativo lo vivido

Dejarse tocar, dejarse decir, abrirse a la sorpresa, a lo imprevisto, hacer significativo lo vivido, pararse a pensar supone abrir dimensiones no programadas de nuestra existencia; porque sólo así es posible tener una experiencia. Tal y como lo expresa Jorge LARROSA (2003, pág. 174):

“La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción...: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio”.

Hacer significativo lo vivido es más un movimiento que un logro, más una necesidad que una conclusión, más una búsqueda que una certeza. Desde la experiencia, que reconoce la receptividad y la pasividad como elementos importantes del vivir, de lo que te hace ser, de lo que te forma, hacer significativo lo vivido supone un trabajar sobre la experiencia para que te revele sus verdades. Pero trabajar sobre la experiencia requiere no imponerle tu punto de vista, sino estar a la escucha, a la espera, sin imponer tus a priori: dejar que el otro, la otra, lo otro, te diga. Y saber que la experiencia no siempre se deja pensar bien, que no se deja descifrar, que no hay modo de saturar las interpretaciones, los significados. Por eso podemos volver sobre las experiencias, volver a pensarlas; y por eso significan, nos significan, cosas distintas en diferentes momentos. Porque, como dice JEDLOWSKI:

“Es cierto que el sentido es inagotable —y no puede nunca “encontrarse” definitivamente— pero la tensión hacia el sentido es, sin embargo, lo que permite a cada uno cada vez orientarse de nuevo. En la tensión hacia el sentido se da una tensión hacia la verdad: inalcanzable y sin embargo aquella por la que su pregunta sirve para cuestionar lo existente, y abrir de nuevo lo posible”.

(JEDLOWSKI, 2008, pág. 177.)

En el juego entre acontecimiento y significado, la relación es viva y sin clausura. Esto quiere decir que en ocasiones, aunque la experiencia se nos muestre como enigmática, podemos aprender de ella. Según lo expresa Chiara ZAMBONI (en DIOTIMA, 2002, pág. 133), en su presentación del texto ya citado de Cristina FACCINCANI: “puedo sacar orientación de una experiencia, puedo sacar de ella saber, puedo incluso transformar mi existencia a partir de ella, sin que por ello la experiencia sea desvelada”. Pero también, según la propia FACCINCANI (2002, pág. 148), el que algo sea vivido como acontecimiento no depende tanto de lo que sucede, sino de que sea percibido (significado) como acontecimiento: “en el darse del acontecimiento está implicada la capacidad de percibirlo”.

También quiere decir que hacer significativo lo vivido requiere “interrogar la realidad a partir de la propia experiencia, [volver] significante lo sobreentendido, [generar] sentido a lo obvio, [valorar] las diferencias...” (RIBOLI, 2002, pág. 85). Pero por otro lado, requiere “aceptar el choque con la realidad y... evitar defenderse de ella con un saber ya construido” (ZAMBONI, *ibid.*, pág. 134). Y es que el juego entre acontecimiento y significado se mueve en el juego entre actividad y pasividad.

Experiencia y pensamiento

Hemos hecho depender la experiencia del pensamiento, y sin embargo ésta es una relación abierta, desajustada, no resuelta. Por un lado, la experiencia es irreducible a pensamiento. Siempre abarca más dimensiones de las que son traducibles a pensamientos y siempre supone una multidimensionalidad y simultaneidad de las que es imposible dar cuenta ajustada en el pensar. El pensamiento ordena, elige, muestra aspectos que destaca, a los que atribuye significado, pero no puede decirlo todo.

Por otro lado, la experiencia es en primer lugar vivencia, y no ideas o palabras. Por eso, para poder decir algo de la experiencia, el pensamiento tiene que inventar. Tiene que inventar para decir en otro plano (el de las ideas y las palabras) lo que sólo acontece viviendo. Pero tiene que inventar, como ha explicado Chiara ZAMBONI, para evitar que el lenguaje convencional dé por supuesto, en los significados ya atribuidos a las palabras y a las expresiones, que aquello vivido se correspondía con algo ya existente y por tanto no nuevo.

“Para [pensar partiendo de la experiencia] no basta con narrar los hechos: es necesario inventar para que una experiencia tome sentido. En cambio, para ‘atenerse a los hechos’ no es necesario inventar porque ellos nos vienen dados por los modelos aprobados de relación con el mundo, es decir, por los códigos simbólicos de que disponemos. (...) En el lenguaje es necesario inventar porque en la experiencia a la que el recuerdo se refiere insistentemente, están presentes elementos que los lenguajes de que disponemos cancelan, descartan, evitan, para conservar la imagen ya dada. (...) En el lenguaje, se inventa para mostrar la verdad de lo real y no para sustituirlo por palabras”.

(ZAMBONI, 2002a, págs. 25-26.)

La invención permite una manera de entrar en relación con la verdad de lo vivido que no aspira a duplicarlo, sino a sugerirlo, a abrirlo como algo pensable, como algo que hace experiencia en este pensarlo de forma no repetitiva, no ya codificada.

Y así y todo, hemos hecho depender la experiencia del pensamiento, pero queda abierta la cuestión acerca de experiencias sin pensamiento. ¿Pueden las primeras vivencias de las criaturas, vivencias que las marcan, que les dejan huellas indelebles, que las forman, ser consideradas experiencias? Si lo son ¿serán acaso experiencias sin pensamiento? ¿O pudiera ser que el pensamiento infantil diera un sentido a sus vivencias que los adultos hemos acabado siendo incapaces de comprender?

Sentido y sinsentido

P: ¿Qué significó para usted ser deportada a Auschwitz?

R: Nada, porque es algo que no tiene sentido¹⁰.

La pregunta por el sentido de la experiencia es también la pregunta por el sinsentido. Tratar de entender los significados de lo que vivimos no está al

margen de enfrentarse a los absurdos, a las negaciones de lógica, a la incapacidad de sostener algo que dé coherencia a lo que vivimos. Enfrentar la pregunta por la experiencia es también, en ocasiones, enfrentarse a la imposibilidad de hacer experiencia, enfrentarse al vacío, a la anulación. O nos vemos obligados a darle sentido a cosas que, desde otra posición, o desde otro momento, no lo tienen.

Sentido y sinsentido de lo vivido, pero también sentido y sinsentido de lo que elaboramos y construimos como experiencia a partir de lo vivido. Ante el supuesto de que la experiencia es un camino que conduce a una mayor sabiduría de la vida, también nos tendremos que enfrentar a las experiencias que nos han formado, conformado, que nos han dado que pensar, pero que han estado vividas y sentidas como pérdida, desorientación, frustración, hundimiento, confusión, incapacidad, desesperación, etc. A veces el fruto de la experiencia es un vínculo vacío, de anulación, de negación entre uno mismo y aquello vivido.

La educación como experiencia requiere también la pregunta por los sentidos y los sinsentidos de los procesos educativos, por lo que permite construir un significado a lo vivido, o lo que, por el contrario, se introduce en el vacío, en la estimulación pero sin significado (actividad, pero no experiencia), en la repetición hueca, en el absurdo, o en la negación de quienes se suponen que son quienes tienen que vivir y hacer experiencias y convertirlas en oportunidad de pensamiento.

Esta pregunta es especialmente necesaria en la educación institucionalizada. En el sistema escolar hay una continua exigencia de productividad, de resultados concretos en tiempos determinados, de certezas respecto a los procesos docentes que conducirán a aprendizajes previstos. El sistema escolar soporta mal lo que hay detrás de cualquier auténtica experiencia educativa: la imprevisibilidad, la ambigüedad, la significación subjetiva singular y variada. Por ello busca certezas técnicas, métodos productivos eficaces, garantías de resultados, busca reducir la inseguridad, la apertura que representa toda experiencia de encuentro y relación humanos. Pero su paradoja está en que el deseo de certezas supone querer disponer de un procedimiento que funcione independientemente de lo que el encuentro humano significa: la apertura a lo que está por suceder. Así pues, la determinación de resultados y la fijación de procesos se antepone a la vivencia particular y concreta de quienes participan en el encuentro, impide que sea la propia vivencia la que guíe el sentido de las cosas, que sean sus protagonistas quienes puedan dar significado a lo vivido y que puedan vivir cosas que tengan significación. El interés en obtener aprendizajes planificados actúa contra la propia posibilidad de que aprender, la experiencia de aprender, pueda ocurrir.

La investigación educativa y la pregunta pedagógica

En el apartado anterior nuestro propósito no ha sido decir lo que es la educación, sino explorar qué significa mirarla, aproximarnos a ella, en cuanto que experiencia. Lo cual nos conduce a la interrogación por su significado, por su sentido. Lo que sea la educación, como lo que sea la experiencia, no se resuelve por medio de la descripción de una situación, de una "realidad", sino que siempre reclama la pregunta por el sentido. O mejor dicho, en la propia realidad de la educación está su ser algo más que una situación observable. Desde una perspectiva fenomenológica, en la propia naturaleza de la educación no está el ser una cosa, sino una tensión: la tensión entre lo que vivimos bajo el referente de esta palabra (las relaciones, las acciones o las prácticas que llamamos educativas) y lo que aspira a ser, lo que reclama ser (lo que hay tras la discusión por la cual hablamos de tal o cual relación, acción o práctica diciendo de ella que es o no es educativa). Y la preocupación pedagógica por la educación estriba en preguntarse por esta tensión, con el deseo de iluminar algo del sentido de la educación, algo de la forma en que las prácticas, las acciones concretas, las relaciones educativas nos conducen a preguntarnos por la cualidad educativa de las mismas, su realización o su frustración, sus posibilidades y sus límites. Según lo ha expresado Max VAN MANEN (2003, pág. 161): "La pedagogía no es idéntica a la acción observable; más bien reside principalmente en aquello que hace que la acción sea o no pedagógica".

Lo que pretendemos argumentar en este apartado es precisamente que la razón de ser de la investigación educativa no estriba en describir, explicar o comprender una "realidad" (entendida como algo que está ahí fuera, a la espera de ser descrito, explicado o comprendido) en la que se dan procesos educativos, sino en revelar, desvelar, suscitar la cuestión pedagógica que hay en ella. Su preocupación, por tanto, no es descriptivo-explicativa, ni siquiera comprensivo-interpretativa por sí misma. Su búsqueda no queda nunca resuelta con "dar cuenta de la realidad", sino que siempre está mirando más allá: qué es lo educativo y cómo se nos manifiesta; qué son estas experiencias que estudiamos y qué nos revelan, qué nos ayudan a entender, a cuestionarnos, a formularnos sobre lo educativo, sobre su sentido y su realización.

El problema de la investigación en educación es que suele vivir del préstamo. Siempre ha ido a buscar en otros campos del saber, de la ciencia, aproximaciones metodológicas que, con adaptaciones grandes o pequeñas, las ha acabado haciendo suyas. Tanto con el método experimental como con los métodos antropológicos y cualitativos, han arrastrado algo más que un método: también una ontología. Es decir, al imitar el método han mirado a la educación "como sí": como si fuera psicología (entender los mecanismos cognitivos, o de conciencia y personalidad que se ponen en juego), o sociología (las dependencias sociales de la educación, la influencia de las estructuras sociales en la conformación de las relaciones educativas, la reproducción de las estructuras sociales e ideológicas, etc.), o antropología (la interpretación del aula o la escuela como una cultura,

etc.), o sociolingüística (análisis del intercambio conversacional, etc.). Por lo cual, la educación, la cuestión educativa, se ha tenido que plantear siempre como una consecuencia posterior de la investigación: ahora que hemos estudiado la realidad concreta, extraemos conclusiones educativas; o bien juicios de valor sobre lo poco o mucho educativo de tal realidad, o bien una especie de mandatos sobre el “qué hacer”, esto es, aquello que se espera de los expertos, los cuales, gracias a su estudio y comprensión de las realidades en las que sucede algún fenómeno que llamamos educativo están legitimados para proponer lo que habría que hacer. Desde esta perspectiva, el estudio y comprensión de lo educativo se entiende, inicialmente, como un asunto de obtención o producción de conocimientos, los cuales son de naturaleza psicológica, sociológica, etc., es decir, no pedagógica, ya que lo pedagógico serán los usos o consecuencias de esos conocimientos (VAN MANEN, 2003, págs. 151-152). Quien investiga se encuentra entonces en posesión de conocimientos que legitiman su posición y que le autorizan a establecer las relaciones entre conocer e intervenir, derivando de lo primero lo segundo (SIMONS y MASSCHELEIN, 2008). Lo cual nos conduce, como veremos más adelante, a la problemática relación teoría-práctica, en vez de entender, como intentaremos argumentar, que la cuestión en educación es la relación entre experiencia y saber.

La posición que queremos defender aquí se sitúa directamente en la cuestión pedagógica. A la investigación educativa la moviliza siempre una inquietud: ¿qué podemos preguntarnos y aprender, hacer nuestro, acerca de lo educativo al visitar esta experiencia concreta, o estas situaciones, personas, vicisitudes, circunstancias, o estas historias, estos acontecimientos, estos mundos, propios o ajenos? Experiencias, personas, circunstancias, acontecimientos, historias que no nos dejan indiferentes, sino que nos ponen a pensar, a procurar dilucidar algo en relación al significado de lo educativo y sus posibilidades (o imposibilidades¹¹) de realización, a intentar mantener la tensión creadora para poder dejar reflejado algo sobre los sentidos y los sinsentidos de la obra educativa. ¿Qué emerge como obra pedagógica en las prácticas de la educación (escolares, o en otros espacios y relaciones) y qué se pierde o se confunde en ellas?

En definitiva, se trata de la pregunta por el sentido; es la búsqueda del sentido de la experiencia en cuanto que experiencia educativa. La pregunta por el sentido es la pregunta que despierta la experiencia. Cuando nos interrogamos: “y esto, ¿qué sentido tiene?”, o cuando se dice de algo, con pesadumbre, que “no tiene sentido”, no estamos hablando exactamente de su contenido semántico, no es que no pueda buscarse una interpretación del suceso. Preguntarse por el sentido es hacerlo por lo que significa en última instancia aquello: qué nos dice, adónde nos conduce, qué razón de ser tiene. Presenta siempre una tensión entre aquello que vivimos como experiencia y la pregunta por lo que ésta revela de lo educativo. Sin embargo, esta pregunta por lo que nos revela de lo educativo no funciona como la aplicación de un criterio previamente fijado a una realidad

establecida que está a la espera de ser vista, descrita e interpretada. La pregunta por lo educativo es aquí mantener siempre abierta la interrogación sobre qué es educativo, cómo se manifiesta, cómo lo apreciamos, qué nos dice, qué podemos aprender, cómo nos inspira, allá donde lo vemos, para poder alimentar nuestra propia búsqueda educativa. Pero no se trata de una pregunta en lo abstracto, sino en lo concreto: cómo entramos en conversación con esta realidad particular, cómo nos interroga, cómo nos desestabiliza, cómo nos obliga a pensar de nuevo, a pensar lo no pensado. Tampoco es una pregunta en lo genérico, sin prestar atención a lo singular, aunque con toda seguridad es a eso a lo que suena el hecho de hablar de "lo educativo". Por el contrario, son cuestiones sobre las vivencias particulares, singulares, únicas, sobre las formas concretas que adopta aquello que formulamos como educativo, sobre las situaciones y relaciones concretas en las que lo educativo se realiza, se vive, esto es, son cuestiones sobre las experiencias: son, por ejemplo, preguntas sobre las relaciones con la infancia, o sobre las experiencias que educan, que forman y conforman, o sobre las huellas que en alguien ha dejado su vida escolar, o sobre los contextos y circunstancias que posibilitan o dificultan el desarrollo personal, o sobre lo que hace o no posible ser enseñante o educador/a, sobre los saberes que hacen fructificar una vida, sobre lo que hace que una institución pueda ser educativa, etc. Así, la pregunta es a la vez singular y universal: intentamos entender algo del sentido de lo educativo al interrogarnos sobre lo que del sentido nos despierta nuestro diálogo con lo singular y único, con quienes están inmersos en esa situación, con quienes dicen, hacen, piensan, sienten en ese estar siendo parte de esa vida concreta que allí se manifiesta. Y aspiramos a un saber pedagógico que pueda ser vivido como saber singular, personal, como bagaje propio con el que vivir nuevas situaciones y experiencias. Por eso, las preguntas sobre lo educativo se nos convierten en preguntas sobre las circunstancias y sobre las cualidades de la relaciones, de los educadores o educadoras, de las instituciones, de los saberes, de las experiencias, de las prácticas realizadas, de las vidas vividas, etc.; sobre lo que hemos podido aprender de otras experiencias y sobre lo que mueve de nuevo a nuevas interrogaciones en nuevas experiencias.

Interrogar a la experiencia educativa parte de aceptarla en su totalidad, en su multidimensionalidad, en su inabarcabilidad, en su imposibilidad de asirla, de verla por completo, de entenderla por completo. Parte de lo que la experiencia y las preguntas pedagógicas que despierta nos muestran es precisamente que la educación no puede renunciar a aquello que la hace, aquello que necesita para realizarse, aunque no lo pueda explicar, comprender, abarcar; aunque no lo pueda ni siquiera expresar; porque la experiencia pone en juego todas las dimensiones del vivir, y la tarea educativa se realiza desde todas las dimensiones personales y relacionales, sean comprensibles o no, sean cognitivas o no. Las intuiciones, la presencia personal, corporal, los sentimientos, las sensaciones, la atención, el vacío, la confusión, la sorpresa, el atrevimiento, el arriesgarse, el no saber, las

contradicciones, las paradojas, la espera, los deseos, el hacer sin saber bien qué, etc., son parte de lo que componen y permiten la relación y la experiencia educativas. Como dice Vivian G. PALEY (2006, pág. 59), "también los presentimientos son parte de la enseñanza". Más que querer domesticar estas múltiples dimensiones, categorizándolas, explicándolas, se trata de interrogarse sobre su presencia y necesidad, para saberse relacionar con ellas, y para llegar a intuir lo que no llegamos a entender pero sabemos que está en cualquier experiencia educativa. Preguntarse por lo educativo es pues abrir una pregunta, más que querer cerrarla. Es reconocer su inmensidad y saberse relacionar con ella, más que querer acotarla a las dimensiones de lo que podemos controlar, a fuerza de falsear su naturaleza, la cual siempre nos interroga sobre los propios límites que le imponemos en nuestra comprensión.

La pregunta por lo educativo, que es a la vez una dilucidación, una permanente apertura a la pregunta de qué es educar, no puede hacer abstracción de las circunstancias en las que nace. No es abstracta, porque se despierta ante una situación concreta, pero tampoco es abstracta en el sentido de que no es una pregunta que pueda nacer abstrayendo de quien se la hace, de a quien se le despierta como necesidad al encontrarse con esas experiencias que le interrogan. Es pues, como ha insistido VAN MANEN (2003, cap. 6), una pregunta sostenida por alguien que está viviendo algo que le provoca un cuestionarse por lo que eso supone como educación. Es una pregunta sostenida en primera persona por quien investiga, porque es quien investiga quien está interrogándose: ¿cuál es el sentido educativo de esto que estoy estudiando, de esto que estoy tratando de comprender en sus significados educativos para quienes están implicados en esta experiencia? ¿Qué me desconcierta de esto que observo, que estudio; qué no puedo entender, y necesito pensar, pensarme? ¿Qué preguntas me despierta, qué inquietudes? Y son preguntas que nos hacemos como educadores; nos las hacemos en tanto que somos educadores; son preguntas que nos interpelan en nuestra implicación propia y personal en la educación. Estas preguntas no se dirigen a los fenómenos, sino a nosotros mismos. Por tanto no se trata tan sólo de que quien investigue se pregunte por los acontecimientos que estudie. Se trata de que investigar, entendido así, es un acontecimiento, una experiencia, algo que vivimos y nos afecta, nos cuestiona, nos pone en crisis, nos enfrenta a nuestro no saber, a nuestro no entender, nos empuja a transformar algo en nosotros para hacer sitio, para dar cabida a eso que nos plantea la experiencia que estudiamos, para intentar ver más allá en nuestro vivir la educación como actividad en la que estamos implicados, comprometidos. Investigar es, pues, una experiencia de aprendizaje.

Sin embargo, aprender no es algo que se culmina ("¡Ahora ya lo entiendo!"), sino que, como toda experiencia, es algo que siempre queda abierto, algo que nos sigue interrogando, algo sobre lo que hemos aproximado una respuesta tentativa, una comprensión provisional, pero que siempre podremos visitar para

hacernos nuevas preguntas, para vernos de nuevo sumidos en la duda del “eso qué significa”. Esta apertura de la comprensión tiene que ver en parte con la propia naturaleza de las experiencias, como acontecimientos siempre abiertos a nuevas significaciones; como tiene que ver (según ha indicado ELLSWORTH, 2005, págs. 65-66) con la imposibilidad en sí del conocimiento como algo definitivo, ya que conocer es un juego sin fin entre saber e ignorar, entre deseo de comprender y dificultad y resistencia para hacerlo. Pero en el caso de la educación, tiene que ver también con la propia naturaleza de lo pedagógico como un saber elusivo, escurridizo, que no se deja atrapar, fijar, más allá de la provisionalidad, de su relación permanente con la experiencia singular, y con la pregunta siempre por volverse a hacer, acerca de lo que pueda ser pedagógicamente adecuado en cada situación.

“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?”.

(VAN MANEN, 2003, pág. 162.)

Al decir Pedagogía no nos estamos refiriendo a un saber especulativo, o a un mero conocimiento sobre asuntos educativos. Entendemos por Pedagogía aquel saber que reclama la experiencia educativa. Lo reclama para darle sentido (en todas sus acepciones: para darle sensación, sentimiento, significación, orientación). Para darle perspectiva y posibilidad de que la educación pueda vivirse como experiencia. Es así un saber “en primera persona”: nace de la experiencia y cobra su sentido volviendo siempre a ella. En la propia naturaleza de la preocupación pedagógica, de adentrarnos en las cuestiones educativas que nos suscita la realidad que estudiamos, supone estar inmerso en las preguntas pedagógicas; preguntas que son siempre de relación entre la realidad concreta y su sentido, su orientación educativa. Recordemos la cita de Max VAN MANEN unas páginas atrás: “La pedagogía no es idéntica a la acción observable; más bien reside principalmente en aquello que hace que la acción sea o no pedagógica.” (VAN MANEN, 2003, pág. 161). Pero ¿cómo podemos saber, cómo podemos estar seguros de si una acción es o no pedagógica? ¿Cómo podemos estar seguros de si una actuación era la adecuada? ¿Cómo lo puedo saber yo? ¿Quién lo puede saber?

La pregunta por lo adecuado es claramente la preocupación pedagógica y a la vez nos hace evidente que nos formula un problema para el que no tenemos la solución, la respuesta definitiva. Lo que tenemos son aproximaciones, tanteos, orientaciones, formas de expresar la relación, de aventurar posibilidades, de abrir nuevos interrogantes, de jugar con la imaginación para ver qué podría haber sido si las cosas hubieran sucedido de otra forma, etc. Es decir, la investigación pedagógica se mueve siempre en la relación plural, incierta, variable, tentativa y subjetiva de poner en relación acontecimientos y sentido educativo. Y la

esperanza es que, al hacer eso, podamos ir avanzando en un argumento, en una posibilidad, en una orientación, esto es, definiendo posibles caminos pedagógicos. Lo cual es tanto como decir que el saber pedagógico es un saber que muestra miradas, aproximaciones, orientaciones, posibilidades, pero que no tiene certezas. Y por ello, para evitar la tentación de ofrecer como certezas lo que no son sino relaciones despertadas entre acontecimientos y significaciones, entre prácticas y posibilidades educativas, la investigación necesita mostrar siempre el entramado en el que se mueve. Es decir, debe mostrar aproximaciones a las experiencias, relatos sobre las mismas, formas de contarlas que permitan a quien los lea acercarse a lo que hay ahí agazapado como interés, como sentido, como interrogante, como destello, o como frustración, como pérdida, como sinsentido. Y debe mostrar tanto las historias de las experiencias y de quienes las viven, como debe contar la historia de la propia investigación, esto es, la forma en que nace la inquietud, la búsqueda, el despertar de las preguntas, los intentos de clarificarlas, las respuestas posibles, y la forma en que todo ello está en la relación íntima que se produce entre las experiencias investigadas y quien investiga, es decir, quien sostiene en primera persona, y en tanto que educador o educadora, la tensión por lo pedagógico. Mostrar el entramado en que se mueve la investigación es evidenciar que las preguntas pedagógicas, y los intentos de dilucidación del sentido educativo de lo que se expone no están en las experiencias en sí, sino en la relación que establece quien investiga con aquello que estudia. Evidentemente, esto no significa un simple proponer preguntas con la excusa de lo que se supone que se investiga, no es establecer cuestiones sin entrar en las descripciones, en los entresijos de las experiencias estudiadas, sino presentar las experiencias en el vínculo con lo que precisamente las constituye como tales: su relación con el sentido educativo.

La razón última de ser de la investigación educativa no es proporcionar el significado de una situación, sino aportar la pregunta que despierta, para que quienes reciban esta aportación puedan sostener su propia pregunta, su propia práctica pedagógica, con más visión, con más problematicidad, con más inspiración, con más posibilidad de abrir caminos e interrogantes, con más capacidad de ir labrando su propio juicio sobre lo adecuado, con más recursos para poder vivir sus propias experiencias: aquellas que le interrogan y no sólo sobre las que se interviene. Precisamente porque el saber pedagógico es siempre un saber de lo incierto, de lo que tiene que ser siempre vivido como por primera vez (PÉREZ DE LARA, 2008), la investigación pedagógica tiene que reconocer este valor, precisamente para hacer posible que quienes la reciban (quienes la lean) puedan tener por sí mismos su propia experiencia educativa: aquella aportación que ayuda a vivir la relación entre las situaciones y las preguntas pedagógicas por hacerse. Y también las que ayudan a poder vivir las situaciones como experiencias: pudiendo ver lo que es, dejándose decir por el otro, en vez de supliendo esa su experiencia por el saber que ya dice lo que debe ser visto, oído,

entendido y hecho.

Bajo este punto de vista, la investigación educativa, y el saber pedagógico a que da lugar, no pueden nunca desconectarse del todo de la experiencia, para poderle proporcionar tanto su justo valor como todo su valor, para que quienes lo reciban puedan reconstruir la relación entre la situación y la pregunta por lo adecuado, la relación entre la realidad concreta, las preguntas educativas y quien las vive, las sostiene y relata ese encuentro. Es esta relación viva la que permite que ese saber pedagógico pueda ser re-vivido como nueva y original experiencia por otros. Porque la investigación educativa debe dirigirse a favorecer las experiencias, no a suplirlas. Debe explorar el misterio inagotable de las experiencias educativas y la naturaleza elusiva, siempre en recreación, de lo pedagógico, pero no buscando el conocimiento que lo allana, sino aquel saber que nos permite apreciar lo que hay en juego. VAN MANEN expresa con claridad esta idea en su proyecto fenomenológico sobre la experiencia de ser padre:

“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”.

(VAN MANEN, 2003, pág. 70.)

De la misma manera en que lo plantea este autor, podemos decir que la investigación de la experiencia educativa busca acompañarla, hacernos dar cuenta del camino que cada una, o cada uno tiene que explorar por sí mismo, disponiendo del bagaje de quienes antes ya han recorrido este camino, un bagaje que tan solo nos dice lo que quien lo recorrió vivió y aprendió, pero que no evita que cada uno tenga que tener su propia experiencia, su propio aprendizaje.

Investigar la experiencia educativa

Hasta ahora hemos expuesto dos ideas fundamentales: la primera, la consideración de la educación en tanto que experiencia. La segunda, la justificación de la investigación educativa como dirigida no a dar cuenta de las realidades educativas, sino a suscitar la cuestión pedagógica que hay en ellas. Pues bien, estas dos ideas, y su combinación, constituyen los pilares de nuestra posición: investigar la experiencia educativa significa adentrarse en los mundos subjetivos, inciertos, ligados al acontecer, a lo singular, y desde ahí, tratar de sostener, en primera persona, la pregunta sobre su sentido educativo; esto es, tratar de revelar las preguntas pedagógicas que nos suscitan aquellas experiencias que estudiamos. Y su propósito es mostrar las relaciones que se establecen entre acontecimientos, condiciones de existencia, significaciones subjetivas y preguntas que nos sugieren. Porque lo que pretende la investigación

de la experiencia no es transformar la experiencia en otra cosa, sino acompañarla, interrogarla, desvelando significados y sentidos potenciales, a la vez que reconociendo su imposibilidad de saturación (es decir, que los significados y efectos son siempre interpretables, y siempre abiertos a nuevos significados y efectos sobre quienes las han vivido), para poder pensar pedagógicamente, en relación a lo que ella nos sugiere o nos provoca. Esto es, pretende pensar las situaciones educativas en cuanto que experiencia y traspasar a sus lectores la posibilidad de captarla en cuanto que experiencia, en cuanto que algo que da que pensar; un pensar no especulativo, sino vinculado al sí mismo en cuanto que educador o educadora. Lo que ofrece la investigación de la experiencia no son tanto las respuestas a las preguntas, esto es, un saber definitivo y cierto del cual tan sólo hay que hacerlo propio, sino favorecer la reflexión pedagógica al acercar una (o varias) lectura(s) de la experiencia; mostrar los destellos de posibilidad en las experiencias educativas, sus alumbramientos de sentido pedagógico; dar cuenta de una experiencia y de las cuestiones y reflexiones que abre, de tal manera que quien la lea pueda alimentar su posibilidad de encaminar sus propias experiencias y su propio saber pedagógico.

Al explorar la investigación las múltiples dimensiones de la experiencia, pretende reforzarla, reconocerle y apoyar su sentido de experiencia, acompañándola en su ser pensada, no sólo contada. Pretende ayudar a percibirla en lo que tiene de intangible, buscando un decir de la experiencia que facilite el evocarla y el hacerla de nuevo experiencia, esto es, vivencia reflexionada. Pretende sondear el saber que la sostiene y el que puede adquirirse mediante ella. Aspira a sugerir las disposiciones que la hacen posible. Busca relatar la manera en que las experiencias han conducido, marcado o conformado nuestras vidas, expresando los aprendizajes obtenidos, los hallazgos producidos, las invenciones de sentido, la forma en que somos en parte producto de ello; mostrando lo que nos enseña de la vida y del vivir. Mostrando en todo ello cómo nuestra subjetividad entra en relación constitutiva con la propia experiencia, influyéndose mutuamente (DAY SCLATER, 2003).

La investigación de la experiencia tiene una especial querencia por la subjetividad: se interesa por los modos subjetivos de vivir las situaciones y por las repercusiones personales, subjetivas, formativas que tienen estas vivencias. Pero esto no quiere decir solipsismo, aislamiento, pura afectación subjetiva. En todo lo expuesto sobre el sentido de la experiencia hay el peligro de hacer de ello una lectura anclada en el subjetivismo, entendido como exclusiva atención a los efectos internos en la conciencia. No se trata, sin embargo, de atender tan sólo a los modos de afectación subjetiva, sino que hay que entender que el significado propio de las cosas se realiza en relación a algo de lo que se tiene experiencia. Se trata, por tanto, de la relación que se establece entre el mundo y quien lo vive y es afectado por él. La experiencia se produce siempre entre

alguien y el mundo; está provocada y reclamada por una exterioridad (LARROSA, 2009).

En los acontecimientos, en las experiencias en su sentido singular, temporal y vivencial, lo que se vive, lo que cobra o no sentido, lo que afecta a lo que se vive y a la manera en que se hace, no es ajeno a las condiciones políticas, materiales y simbólicas del mundo del cual formamos parte; y en concreto, en el mundo educativo, no es ajeno a las formas instituidas de la educación. Preguntarse por la experiencia, mirar a la educación en cuanto que experiencia no es subjetivismo, si por ello se entiende mirar sólo a sí y desvincularse del mundo en el que habitamos, mirar sólo al interior, abandonando el exterior. De hecho, como ha señalado Shelley Day SCLATER (2003, pág. 326), propiamente, la subjetividad no es "ni interna ni externa, ni siquiera un producto de las 'interacciones' entre lo interno y lo externo, sino que es un proceso". La subjetividad se constituye en la negociación continua de su posición en el mundo. Por lo tanto, la preocupación es más bien evitar el peligro contrario: más que desvincularse del mundo, lo que busca la investigación de la experiencia es no desvincular al mundo de quienes lo viven, de quienes lo vivimos, de quienes lo experimentamos, de quienes lo sostenemos o lo soportamos, de quienes lo sufrimos o lo gozamos, de quienes lo consentimos o lo discutimos, de quienes lo hacemos y lo padecemos.

Subjetividad no significa aislamiento, sino el tránsito necesario por el que pasa lo que se vive, a través del cual se construye el sentido y en el que se cultivan las sensibilidades, las disposiciones y las acciones. Subjetividad es el lugar en el que y desde el que se experimenta el mundo. Y el tipo de saber pedagógico al que nos referimos aquí, más que saber subjetivo es un saber con sujeto, es saber con un punto de vista, es saber que busca mantener la relación, el vínculo con la experiencia, con la realidad de las cosas tal y como son vividas y sentidas. No aspira pues a un saber universal y abstracto. Pero ello no significa que no muestre la complejidad, el entramado de estas mismas cosas. La perspectiva de la experiencia consiste en adoptar un punto de vista desde el que mirar a la educación, que se mueve entre lo subjetivo y lo objetivo, esto es, entre el interior y el exterior, que necesita mirar hacia dentro tanto como hacia fuera, que va y viene entre lo micro (lo cercano e inmediato a la experiencia) y lo macro (aspectos estructurales, institucionales, ideológicos, etc., pero que cobran valor en la medida en que pueden ser validados por la experiencia, esto es, reconocidos en la forma en que se hacen presentes en, o afectan a lo que se vive y a cómo es vivido).

Ahora bien, investigar la experiencia educativa es algo más que una posición integradora entre estos polos. No es tanto una postura como un lugar. Es colocarse en el lugar en el que se producen estos cruces, en donde se viven, por consiguiente, sus lógicas, o sus incongruencias, o sus paradojas, o sus contradicciones. Y ello, desde una actitud: la de dejarse sorprender por lo que ocurre, la de atender y escuchar lo que la realidad nos muestra, la de abrirse a

los interrogantes que nos suscita el mundo, la de preguntarse por lo que significa eso que nos pasa, la de explorar el sentido, los sentidos y los sinsentidos de la experiencia, y de las condiciones en las que tales experiencias se experimentan. Como posición intelectual, la investigación de la experiencia busca aquel lugar en el que subjetivamente podamos significar las ideas, y busca aquel saber que podamos sentir cercano, como algo que tiene que ver con lo que vivimos, con cómo lo vivimos, o con por qué lo vivimos. Una posición de investigación y de conocimiento que no quiere dejarse arrastrar hacia la disociación entre quienes somos y lo que sabemos; que no busca un saber distanciado, abstracto, que aspira a ser universal, pero con el que no se vive cotidianamente; sino que busca un saber que puede ser parte de nosotros, que transforma nuestra manera de vivir en el mundo, que nos guía en nuestro estar en él, sosteniendo nuestro sentido de las cosas, apreciándolas y sintiéndolas.

Pero el reconocimiento de la subjetividad presente es también la de quien investiga. Como ya vimos en el apartado anterior, la preocupación pedagógica sólo puede ser sostenida en primera persona, evoluciona en la relación permanente entre quien investiga y lo que investiga, entre lo que sucede y lo que le suscita como interrogante pedagógico, entre lo que ese suceder y ese suscitarle le conducen a preguntarse. La pregunta educativa, como inquietud, acompaña todo el viaje. En este sentido, investigar es una experiencia, o mejor dicho, abrirse a la posibilidad de tener una experiencia. Y como toda experiencia, nos implica subjetivamente; y como toda experiencia, es alguien quien la vive. No hay manera de dar cuenta de la experiencia sin un sujeto, sin un protagonista, sin alguien que la sostiene. Y esto es así también en la experiencia de investigar.

No hay forma de expresar la experiencia de la investigación sin expresarse subjetivamente como quien ha realizado ese recorrido, quien ha vivido las incertidumbres del aproximarse a lo que quería investigar y ha pasado por las vicisitudes entre entender y no entender, entre entender y entender-se, entre vivir el encuentro con esa realidad y preguntarse por lo que le suscitaba, entre dejarse decir por esas circunstancias y sentirse puesto en cuestión, o tener que enfrentarse a sus dificultades para dejarse decir. Y en ese recorrido, abrirse a otros saberes, a otras experiencias propias y ajenas, para buscar inspiración, para poder pensar mejor lo que esa experiencia le dice, en relación a lo que como saber y bagaje lleva consigo.

Esta subjetividad necesaria de quien investiga no se refiere tan solo a la implicación personal, por ser la investigación una experiencia subjetiva de aprendizaje. Tiene que ver también con su motivación pedagógica: investigamos "como educadores" (ELLSWORTH, 2005, pág. 80), y tiene por tanto implicaciones en la forma en que vivimos los acontecimientos que estudiamos. Para Max VAN MANEN (2003, págs. 107-108 y 151-175), la pedagogía sólo puede ser desarrollada en tanto que sostenida personalmente como autorreflexión: "No soy

'sólo' un investigador que observa la vida: también soy un padre y un profesor que ocupa un lugar en la vida, desde un punto de vista pedagógico" (ibid., pág. 108). En tanto que educadoras o educadores, sostenemos una orientación propia hacia las cuestiones pedagógicas, y la pedagogía se sostiene sobre las orientaciones y las reflexiones personales de quienes la realizan. Es por la vía de la autorreflexión cómo la pedagogía encuentra su existencia, esto es, la reflexión sobre el sentido educativo de las experiencias en las que estamos implicados.

De alguna manera, la investigación pedagógica es siempre una forma de autoinvestigación: la realizamos desde nuestra visión de lo educativo, poniéndola en juego (poniéndonos en juego nosotros, con nuestras ideas, aspiraciones, formas de entender y hacer), y en el proceso investigador, en la aspiración a abrirnos a nuevas experiencias y comprensiones de lo que supone la educación, en el deseo de entender algo que no entendíamos (y por eso investigamos: para entender o ver de nueva manera algo que no entendíamos), nos exponemos (LARROSA, 2009), exponemos nuestra visión, nuestros modos de hacer y entender. Un nuevo saber supone colocarnos de nueva manera ante las experiencias educativas, una nueva comprensión de sí en tanto que educador o educadora.

La pedagogía sólo existe encarnada, y aunque lo que investiguemos no sea nuestra propia experiencia, cobra significación pedagógica al resonar en nosotras, en nosotros, al encontrarle un sentido educativo propio, esto es, al encontrarle un sentido que se encarna, que se incorpora en nosotros, que nos interpela a nosotros mismos respecto a lo que es pedagógicamente adecuado. La dilucidación y la expresión del sentido educativo de las experiencias que estudiamos, lo podemos transmitir en la medida en que lo sostenemos en primera persona; es decir, en la medida en que lo hemos hecho nuestro, o mejor, que hace algo en nosotros: nos transforma (SIMONS y MASSCHELEIN, 2008). Hay un aprendizaje pedagógico cuando nos vemos de otra forma en las relaciones educativas, cuando entendemos de otra manera lo que hacemos o buscamos como educadores. La investigación educativa que aquí proponemos busca este tipo de experiencia, este tipo de encarnación pedagógica. El saber que proporciona esta investigación pasa por la subjetividad de quien investiga, en cuanto que mediador entre la realidad estudiada y las inquietudes pedagógicas movilizadas, y se comunica en cuanto que saber incorporado, personalmente sostenido como educador.

La investigación, como búsqueda, es tanto hacia fuera como hacia dentro, hacia lo que manifiestan las experiencias estudiadas, y hacia lo que hacen en nosotros. Parte de la búsqueda es poder encontrar la forma de expresar el sentido de lo educativo que nos despierta el habernos acercado a esa realidad que hemos querido estudiar, a la que hemos querido acercarnos para ver qué nos tenía que decir, qué nos hacía pensar, qué se nos revelaba en esa relación entre dicha realidad y nosotros. Por todo ello, la investigación, en cuanto que

experiencia, se cuenta en primera persona: sostenida por quien cuenta su experiencia de aprender que es de lo que en definitiva trata el investigar. Y es que bajo esta perspectiva no es separable lo que se ha aprendido del proceso en el que se ha aprendido. En este sentido, no hay conocimientos-objetos, que quedan ahí como productos inertes, que significan por sí mismos, sino relatos del ir conociendo, la expresión de la vivencia del ir interrogándose, irse preguntando, en conversación con las situaciones o las personas en las que se centra la investigación. No hay "conocimientos", sino procesos dinámicos y subjetivos del conocer. Hay saber en cuanto que acción: podríamos decir un "ir sabiendo". En definitiva, como lo ha aclarado Elliot EISNER (1998, pág. 244), se trata de reconocer el saber no como un sustantivo, sino como "un verbo".

Plantear esto así responde a una exigencia de lo pedagógico, a su naturaleza elusiva, inasible, a la que se refería VAN MANEN (2003, pág. 70), cuando decía que "La pedagogía se anuncia no 'como' entidad, comportamiento, sentimiento o emoción, sino 'a través' de ellos". Pero también responde a una posición epistemológica respecto a la naturaleza del conocimiento y del saber, según la cual la producción del conocimiento no tiene nada que ver con la producción de objetos sino con la de significados. De hecho, estamos demasiado afectados por una visión acerca del conocimiento que bebe en exceso de la propia expresión de la "producción", la cual solemos asociar a la imagen fabril. Pero el mundo de la significación, que es el que le corresponde al conocimiento, no opera así, como si se tratara de objetos apilables. El saber no es una cosa. Saber es algo dinámico, nunca resuelto, que sólo "es", que sólo existe, en la medida en que es vivido en las mentes de quienes lo elaboran o de quienes lo recrean y lo actualizan, y que le confieren significación al recibirlo o al obrar con él. Tal y como lo expresa EISNER:

"La idea de que el saber se acumula sugiere que el saber es un material inerte que se puede reunir, almacenar y reservar. Considerar al saber como algo inerte es cosificarlo. El saber no es un material inerte descubierto a través de la investigación, es un material funcional de la cognición humana, un recurso que vive en las biografías, los pensamientos y las acciones de los individuos, no algo que uno pueda reservar y señalar. Para que exista saber, éste debe ser conocido. Para que sea conocido, alguien debe actuar sobre él. Resumiendo, el saber es un verbo".

(EISNER, 1998, pág. 244.)

Y si esta concepción es válida para el saber en general, aún más lo es cuando hablamos de saber pedagógico. En primer lugar, con una perspectiva cercana a la de EISNER, VAN MANEN (2003, pág. 164) ha señalado que el pedagógico no es un saber que esté ahí, a la espera de ser usado por alguien. No es simplemente un conocimiento que se "posee"; sólo existe en cuanto tal si es encarnado, incorporado, recuperándose y volviéndose a pensar en nuestra necesidad de actuar pedagógicamente. En segundo lugar, el saber de la experiencia es paradójico, en el sentido de que conforme hemos vivido más experiencias, disponemos de más sabiduría que nos ayuda y guía en nuestro hacer educativo;

pero por otro lado, lo que caracteriza a la experiencia y a su saber es precisamente su apertura a lo nuevo, a lo inesperado, el reconocimiento de que no podemos confiar en un saber acumulado. Así pues, la experiencia nos permite disponer de un saber, a la vez que siempre está a la espera de lo inesperado, de lo no sabido y recibe cada acontecimiento como un no saber, como algo que hay que volver a significar. En cada situación tenemos que recuperar, recrear, su sentido pedagógico.

Así pues, lo que cuenta del saber pedagógico no es su acumulación, sino su reactualización. No podemos confiar en que exista socialmente una mayor comprensión de la educación que va creciendo a la espera de alcanzar un día un mapa completo de la misma. No podemos, porque lo que tenemos ante nosotros son perspectivas y enfoques educativos en conflicto, no piezas que encajen y compongan un puzzle. Pero no podemos porque la investigación educativa y el pensamiento pedagógicos no son sino parte presente y necesaria de la propia experiencia educativa, una experiencia viva, en recomposición continua, afectada por las visiones sociales y culturales, las demandas de todo tipo, individuales y colectivas, los cambios continuos de condiciones materiales, de aspectos institucionales, de exigencias sociales, de significado; cambios en los que participamos socialmente.

La investigación educativa participa en este proceso, recreando siempre las preocupaciones pedagógicas y las respuestas que tienen sentido educativo en función del tiempo presente. Podríamos decir que en realidad la investigación educativa y el pensamiento pedagógico están llamados a reproducir siempre las mismas cuestiones básicas de lo que significa educar y cómo podemos llevarlo a cabo; sólo que en cada momento lo plantea y lo dice en función de las condiciones del presente y del lenguaje que puede ser entendido en la actualidad. La investigación educativa participa del debate y del conflicto social, recuperando, resignificando y manteniendo vivas las ideas y las preocupaciones pedagógicas, la pregunta por el sentido de la educación. Porque la pedagogía vive en el conjunto social y necesita decir siempre, recuperar siempre lo esencial de la educación para hacer renacer y mantener vivas las inquietudes pedagógicas.

Así pues, lo que estamos defendiendo desde la investigación de la experiencia no es un paradigma superador que conseguiría resolver los problemas de la educación. Lo que estamos defendiendo es que la pedagogía tiene que estar siempre renaciendo en cada una, en cada uno, y la investigación puede colaborar en este proceso si mira a lo que compone la realidad educativa: experiencias vividas y significadas subjetivamente que nos preguntan por el sentido de lo que hacemos.

Lo importante de la investigación educativa es apoyar la posibilidad de la sabiduría (algo que hay que hacer continuamente; no se trata de que algo ya se sabe, el saber pedagógico no se estabiliza, sino que está siempre en permanente

recreación), por eso necesita siempre formularse las cuestiones fundamentales y tratar de leerlas en los nuevos tiempos y de expresarlas en el lenguaje de hoy. Como debe nutrir ese poso personal desde el cual podemos mirar a la realidad, abiertos a su novedad, a sus nuevos sentidos, sin quererla domesticar, dejando que sea ella la que se nos muestre, la que nos diga.

Experiencia, saber y conocimiento

Y sin embargo, si ese debe ser verdaderamente el fruto de la investigación de la experiencia —apoyar la posibilidad de la sabiduría—, no podemos dejar de preguntarnos si ese fruto puede ser considerado conocimiento científico, ese conocimiento al que aspira en nuestros medios universitarios toda investigación que pueda considerarse tal. Es esta una cuestión que quizás no debería preocuparnos en una propuesta como la que hasta aquí estamos haciendo, pero quizás sea bueno pararnos por un momento a pensar en ella. El punto de partida para pensarla bien pudiera ser una reflexión como la siguiente: no todo conocimiento científico sobre los seres humanos y sus relaciones da luz a la cuestión pedagógica, ni todo saber que ilumina la relación pedagógica necesita ser considerado científico, pues para la relación educativa hay siempre algo más actuando; el saber que sostiene la experiencia de la educación tiene cualidades que no pueden resolverse en el conocimiento científico.

Una cuestión ineludible a la hora de plantearnos la investigación educativa de la experiencia y la investigación en cuanto que experiencia es la dilucidación de lo que reconocemos como saber pedagógico. ¿Qué es el saber educativo? ¿A qué llamamos saber pedagógico? Al referirnos a la experiencia, hemos hablado de pensamiento y de saber, pero no de conocimiento. María ZAMBRANO decía que el saber es la “experiencia sedimentada en el curso de una vida”. Y al decir esto distinguía “saber” de “conocimiento”.

“Son distintos, por lo tanto, aunque se usen indistintamente en el lenguaje común, saber y conocimiento. El saber es un resultado, un fruto no siempre adquirido... Se puede ir sabiendo sin esfuerzo y sin conciencia por tanto, según se avanza en el camino de la vida... El saber se tiene o bien sin esfuerzo o bien por un esfuerzo insensible: se hereda o se ha formado en el individuo al modo también de una herencia que el individuo se lega a sí mismo día tras día.

El conocimiento tiene un diferente origen y sigue en su formación un diferente proceso. Tiene un carácter más puramente intelectual, y por ello adquirido. Y se da sobre unos supuestos anímicos diferentes... La diferencia más honda que al saber y al conocimiento separa es el método, la existencia misma del método. Y decir método es decir vía de acceso y de transmisión. El saber es experiencia ancestral o experiencia sedimentada en el curso de una vida.

¿Y cómo transmitir esta experiencia? Si resulta problemático el transmitir y aun el adquirir la experiencia es porque se trata de experiencias vitales, es decir: de una experiencia que no es repetible a voluntad, según lo son las que se efectúan en los laboratorios.

No hay método en principio, pues, para el saber de la vida. Porque la vida es irrepetible, sus situaciones son únicas y de ellas sólo cabe hablar por analogía y eso haciendo muchos supuestos y aun suposiciones”.

(ZAMBRANO, 1989a, págs. 106-107.)

La investigación de la experiencia produce este tipo de saber, no tiene más

método que la escucha de lo vivido para encontrar el sentido pedagógico, esa tensión que nos lleva a preguntarnos una y otra vez para hacer de la práctica educativa una creación singular que atienda a la singularidad de cada situación. Requiere de la presencia, de la puesta en juego de cada educadora o educador en la relación, dejándose tocar y prestando atención a lo que día a día se vive.

Como podemos comprobar, tenemos ante nosotros unas cuantas cuestiones que necesitamos dilucidar en relación al saber pedagógico y su relación con la investigación de la experiencia. En primer lugar, la diferencia entre conocimiento y saber. En segundo, la relación entre saber pedagógico y saber de la experiencia. Tercero, el sentido del conocimiento y su problemático lugar en la investigación pedagógica. Y como consecuencia de esta confusión entre conocimiento y saber, nos tendremos que preguntar por el sentido de la teoría en educación; sobre todo porque estamos acostumbrados a pensar en educación en términos de relación teoría-práctica, cuando lo que tratamos de argumentar aquí es que de lo que se trata en educación es de la relación entre experiencia y saber.

Conocimiento y saber

La anterior cita de María ZAMBRANO ha puesto ante nuestros ojos una distinción que reconocemos, pero ante la que no solemos detenernos: la diferencia entre conocimiento y saber, una distinción que hace nuestra lengua entre dos modos diferentes por los que opera, se asienta y se mueve el pensamiento y la comprensión de las cosas. Una distinción no siempre disponible en otras lenguas y culturas, como es el caso de la lengua inglesa, que tiene que usar "to know" y "knowledge", sin poder precisar bien las distinciones que a nosotros se nos abren con estas dos palabras, y que evidentemente ha afectado en una posición epistemológica dominante, dado el peso de la lengua inglesa en la comunicación académica. Jacky BEILLEROT (1998) se ha aproximado a la singularidad de la palabra saber y sus diferencias con conocer (una distinción presente en las lenguas latinas, las lenguas de oc, las germánicas y las eslavas) y que sobre todo reconocemos por los usos posibles de cada término (así, por ejemplo, se conoce a una persona, pero no se la sabe, aunque se puede saber algo sobre ella; se sabe nadar, pero no se conoce nadar, aunque se pueden conocer los diferentes estilos para hacerlo; decimos "sé lo que me quieres decir", y no "conozco lo que me quieres decir"; puedo conocer muchas cosas y, en el fondo, no saber nada; puedo decir "¡Lo sabía!" y no quiere decir lo mismo que "¡Lo conocía!"; etcétera).

Sin embargo, sabemos que en el uso cotidiano se produce una cierta intercambiabilidad que difumina las fronteras precisas entre ambos términos, de manera que no siempre es fácil trazar la divisoria entre uno y otro. Por tanto, nuestra pretensión, más que la de querer fijar las diferencias entre saber y conocer, es la de usar la diferencia que nuestra lengua ya señala, para resaltar

ciertas dimensiones del saber que se avienen al sentido de la experiencia, según nos indicaba María ZAMBRANO, pero que el uso indistinto con los términos conocer y conocimiento tiende a oscurecer, si asimilamos la idea de saber a la de conjunto de conocimientos. En efecto, mientras que conocer tiene que ver con una disposición activa: lo que hacemos para averiguar, entender o comprender algo ("Averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas" es la definición que aparece en el Diccionario de la RAE), sin embargo, saber apunta más al hecho de que uno ya conoce, ya sabe ("Conocer algo, o tener noticia o conocimiento de ello", según aparece en el Diccionario). "Saber" puede deberse a la consecuencia que en nosotros tiene la disposición a conocer, como también puede deberse a una posesión más receptiva, o más pasiva, con menos implicación de la voluntad y de la consciencia; o puede ser también el fruto de una apropiación íntima, lo que va quedando en el devenir de nuestras vidas, lo que se va conformando en nosotros como comprensión, disposición o habilidad (y este es el sentido que le da María ZAMBRANO al decir que es la experiencia sedimentada, el poso que nos deja lo vivido, lo aprendido, lo experimentado,...). "Saber" apela a un sentido interior, íntimo, no siempre expresable verbalmente; el reflejo de una captación de lo que no se capta ni se comprende exactamente por la vía del lenguaje explícito ni de las operaciones de la lógica formal: sabemos y no siempre sabemos cómo hemos sabido; sabemos cosas que no siempre sabemos decir; a menudo solemos percibir la distancia entre lo que sabemos y lo que conseguimos expresar. También remite nuestra experiencia de saber a un sentido implícito, tácito, corporal, una estructura de comprensión y acción, una disposición, un sustrato que está en nuestras habilidades corporales (como montar en bicicleta), o en nuestras formas de relación, o de pensamiento, o en nuestras intuiciones. Es esto lo que nos permite decir que "sabemos más de lo que pensamos".

Una perspectiva que se ha señalado a menudo respecto al saber es su relación con el hacer, con la práctica, sobre todo para mostrar precisamente que el hacer es más rico que su explicación verbal, y que el conjunto de reglas con el que intentamos dar cuenta de ese hacer. Por ejemplo, POLANYI (1958; 1966) señalaba que hay un saber corporalmente integrado que no sólo es difícil traducir a reglas de comportamiento, sino que además ese saber sólo opera eficazmente si no se ejerce consciencia sobre él. Hay una "conciencia focal" activa, por ejemplo, según la cual prestamos atención al clavo que queremos clavar, pero hay una "conciencia subsidiaria" sobre el martillo; si fijamos nuestra atención sobre el modo en que sujetamos el martillo, sobre la sensación táctil que tenemos sobre él, lo más probable es que perdamos la puntería sobre el clavo. Pero más allá de ello, hay un saber integrado, personal y tácito, a partir del cual es posible cualquier actividad, un saber, por tanto, en el que confiamos y que se expresa en el hacer; se trata de un saber en cierto modo inefable, "un fondo

irreductible, nunca del todo reducible a la palabra o plenamente traducible en formas de teoría y de conocimiento" (SARTORI, 202, pág. 111). Es a este saber al que se le suele llamar experiencia práctica¹². Tiene que ver también con el "conocimiento en la acción" que ha descrito Donald SCHÖN (1998).

A pesar de que en esta visión predomina una perspectiva pragmática, al identificar experiencia con capacidad práctica y saber con lo que sostiene esa capacidad, no necesariamente traducible a conocimiento, sin embargo, nos muestra una continuidad con otros sentidos del saber y de la experiencia, ya que nos expresa elementos constituyentes del saber, como son su localización íntima y personal, sosteniendo los modos de ver, pensar y proceder. No obstante, lo que nos decía María ZAMBRANO reflejaba otras cualidades más profundas de la experiencia y del saber. Nuestra autora nos estaba hablando de una idea de saber más cercana a la noción de sabiduría, entendida esta como el poso que da una orientación en el vivir. Y es así como continuaba el texto que antes citábamos:

"Las situaciones de la vida de las que brota o va brotando el saber no son revelables siempre. Muy a menudo pertenecen a esa región del secreto, de la que por delicadeza o por motivos morales nunca podrá ser revelado. De otra parte está lo inefable, lo que no encuentra palabras ni forma alguna de decirse, que es el signo de los sucesos más hondos e íntimos, esos que se nombran "el fondo del alma". Para ellos raramente se encuentra la palabra, y si se encuentra es por el camino indirecto del arte y de la poesía.

El saber, el saber propio de las cosas de la vida, es fruto de largos padecimientos, de larga observación, que un día se resume en un instante de lúcida visión que encuentra a veces su adecuada fórmula. Y es también el fruto que aparece tras de un acontecimiento extremo, tras de un hecho absoluto, como la muerte de alguien, la enfermedad, la pérdida de un amor o el desarraigo forzado de la propia Patria. Puede brotar también, y debería de no dejar de brotar nunca, de la alegría y de la felicidad. Y se dice esto porque extrañamente se deja pasar la alegría, la felicidad, el instante de dicha y de revelación de la belleza sin extraer de ellos la debida experiencia; ese grano de saber que fecundaría toda una vida.

Tienen la virtud estos momentos extraordinarios de hacer desaparecer de improviso todo lo que la persona que pasa por ellos tenía por importantes, y así el surco de sus pensamientos queda como anegado en un mar que lo invade. Cuando se ha salido de esa situación se es diferente del que se era, es en cierto sentido «otro». Otro que es, sin embargo, más «sí mismo», más verdaderamente sí mismo del que era".

(ZAMBRANO, 1989a, págs. 107-108.)

Podríamos decir que saber es algo que nos pasa, en la medida en que su sentido auténtico, el que le da cualidad de saber es el poso que actúa en nosotros, no por acumulación de conocimientos, sino por la transformación que se produce en nosotros, fruto de nuestras experiencias (incluida, por supuesto, la experiencia de conocer). El saber es lo que nos pasa como fruto de lo vivido; de lo vivido hecho experiencia, vivido como experiencia, abiertos a extraerle sus lecciones. Algo que sabemos (que notamos) cuando nos conmovemos en nuestro interior por algo que alcanza una nueva luz, o que ahora podemos ver y antes no captábamos; o cuando percibimos que una nueva comprensión, visión o sensación se nos conformó¹³. Saber es una experiencia (es algo que nos sucede... o no) y es también el fruto de la experiencia (el poso que ella deja).

Esto no significa un desprecio por la acción de conocer, sino una atención a lo que realmente tiene significado profundo, personal, respecto de la misma. Si el conocer no llega a constituir una experiencia, habrá conocimiento almacenado, pero no saber; no hay auténtico saber si el conocer no constituye una experiencia, algo que nos transforma. Desde esta perspectiva, como insistiremos más adelante, la investigación significa que emprendemos la aventura del conocimiento con el deseo de vivir la experiencia de saber.

No hay método en el camino del saber de la experiencia; sin embargo hay algunos hitos que lo orientan: enraíza en las vivencias, es sorprendido por el acontecimiento, está vinculado a la tradición y abierto a lo nuevo; en él, pasado y futuro se encuentran, así como lo posible y lo imposible, la realidad y el deseo, el padecimiento y el goce. Es evidente que María ZAMBRANO, junto a otros y otras, nos ha iluminado en todo lo que antecede para explicar eso tan huidizo y sutil como es la experiencia y el saber que produce y más evidente es todavía que ella lo resume con bellas palabras, con palabras verdaderas. Pero hay algo que ella añade y que consideramos fundamental para la cuestión pedagógica: ese estar atentos a esos momentos de alegría, a esos instantes de dicha y de revelación de la belleza que quienes nos hemos dedicado a la educación no podemos más que reconocer que se producen en la relación con la infancia y, aunque quizás en menor medida, también con la juventud. Dejarnos tocar, dejarnos contagiar por esos momentos, es más, procurar que no dejen de producirse en nuestras aulas, sería otro de los hitos que nos ayudarían a reconocer el acontecer de la experiencia a reconocer un saber que no siendo científico es radicalmente pedagógico.

Pero ser capaces de reconocer ese saber, estar atentas, atentos, a los momentos que lo hacen fructificar no elimina la cuestión fundamental, esa de que el conocimiento científico es universal y transmisible y el saber (de la experiencia) escapa a toda captura que lo quiera convertir en posesión y dominio, en norma que acatar, en aplicación repetitiva de lo observado. También María ZAMBRANO plantea lúcidamente la cuestión:

“De todas estas ligeras consideraciones brota una pregunta: ¿es posible que el más hondo saber, el de las cosas de la vida, no pueda apenas transmitirse? Viene a la mente la imagen del fondo de las edades del sabio envuelto en su silencio: «el que más sabe más calla». Mas entonces sólo el conocer podrá ser transmitido; y si es así ¿por qué sólo el conocimiento puede ser enseñado? ¿No existirán modos en que el saber sea accesible?”

(ZAMBRANO, 1989a, pág. 109.)

¿Se trata de un saber intransferible, particular, del que no se puede aprender? ¿O podemos compartir la potencialidad de los significados, la cualidad de lo que andamos buscando, la deliberación sobre lo adecuado, la reflexividad con la que encarar lo que nos pasa, la disposición a mirar siempre de nuevo y dejarnos decir por la realidad? ¿Podemos aprender algo para nosotros de la experiencia de los y las demás y de su saber, sin que eso signifique que nos ahorraremos nuestra

propia incertidumbre, nuestra propia búsqueda? ¿Qué nos enseña la experiencia y el saber ajeno?

Saber de la experiencia y saber pedagógico

Necesariamente, el saber pedagógico se compone de estas dos perspectivas sobre el saber que hemos anotado. Tiene que ver tanto con el saber de la experiencia práctica, como con el poso de sabiduría que va conformando nuestra experiencia y que orienta el pensar y el vivir de lo educativo.

Algunos autores y autoras anglosajones han intentado rescatar y dar a entender este sentido del saber pedagógico; pero, limitados por la noción de conocimiento, esto es, sin disponer de lo que nos permite a nosotros pensar, captar y expresar la noción de saber, han tenido que inventar expresiones como "conocimiento práctico personal" (personal practical knowledge) de Jean CLANDININ y Michael CONNELLY, para referirse a lo que estamos entendiendo como una de las dimensiones constitutivas del saber pedagógico. Por ejemplo, así es como define CLANDININ este concepto:

"En la expresión 'conocimiento práctico personal', conocimiento significa aquel cuerpo de convicciones, conscientes o inconscientes, que emergen de la experiencia, íntima, social y tradicional, y que se expresan en las acciones de las personas... El conocimiento práctico personal es el conocimiento que está empapado de todas las experiencias que conforman el ser de una persona".

(CLANDININ, 1985, pág. 362¹⁴.)

De un modo parecido, VAN MANEN ha buscado una expresión para lo que nosotros podemos denominar como saber de la experiencia y ha hablado de "conocimiento práctico" y sobre todo de la noción doble de "la solicitud y el tacto pedagógicos" (pedagogical thoughtfulness and tact)¹⁵ (VAN MANEN, 1995; 1998), para describir "la capacidad de improvisación pedagógico-didáctica de saber instantáneamente, en cada momento, cómo atender a los estudiantes en las situaciones de enseñanza-aprendizaje" (VAN MANEN, 1995, pág. 41). Se refiere el autor con este concepto a aquella disposición activa que no se conduce reflexivamente (entendiendo aquí "reflexivo" como ese control o distancia reflexiva con que se guiaría el hacer), sino que opera como una confianza no cognitiva, no discursiva, encarnada en la propia actuación. Se trata de un modo de inteligencia práctica intuitiva que confía en lo que se siente sobre la marcha.

"Actuar con tacto como educador significaría ser capaz, en una situación particular, de ver qué está pasando con los niños, entender la experiencia por la que están pasando, percibir el significado pedagógico de esta situación, saber qué hacer y cómo, y hacer algo verdaderamente correcto. A veces el tacto supone abstenerse, pasar algo por alto, y que sin embargo sea experimentado como una influencia por el estudiante a quien se dirige esa acción con tacto. Actuar con tacto implicaría todo esto, pero se trata de algo instantáneo. La perspicacia necesaria, la comprensión o intuición requerida, la sensación de actuar correctamente no son necesariamente etapas separadas de un proceso secuenciado. De algún modo, la perspicacia, la intuición y la sensación se llevan a cabo instantáneamente en un modo de actuar que está tensado por una cierta solicitud o atención

inteligente... El conocimiento práctico activo que mueve la enseñanza pertenece... al ser corporal total de la persona, así como al mundo físico y social en el que esa persona vive... Es como un conocimiento silencioso implícito en mi mundo y en mis acciones, más que cognitivamente explícito o críticamente reflexivo. Este conocimiento silencioso no necesariamente se puede traducir en discurso proposicional... Para hacer disponible este conocimiento necesitaríamos vocabularios... que sintonicen con los significados vivos de las formas de vida de la enseñanza”.

(VAN MANEN, 1995, págs. 44-47.)

Todos estos son conceptos que muestran un saber, una cualidad del saber que necesita la educación. Un saber que poseen algunos educadores, aquellos a quienes reconocemos como maestros o maestras en su oficio. Un saber que se encarna, que no es simplemente algo que se posee, sino parte de lo que se es, de tal manera que ser y saber no están escindidos. Sin embargo, es necesario aclarar que esto no significa un hacer rutinario, ni un simple sentido común. El saber de la experiencia se forma precisamente en la apertura a la experiencia, no en la suposición de que ya se sabe y que no hay nada nuevo que esperar, de que todo responde a mecanismos conocidos, sin atender ya a lo que realmente pasa, sin que ya nada llegue a pasarnos, a cogernos por sorpresa de nuevo, sin que ya miremos como por primera vez, sin que nos dejemos decir por los acontecimientos, ni por aquellos a quienes tenemos delante. El saber educativo, lo es porque ha ido cuajando en la relación de interrogación con lo vivido, y en la mirada abierta a aquellos y aquellas con quienes entramos en relación. El saber de la experiencia educativa, en cuanto que saber de la relación, de la atención y del cuidado es siempre un saber de la alteridad, que requiere de un pensar sensible al otro. Construye saber “no trabajando según conceptos y procedimientos predefinidos, sino a partir de la interpretación de la mirada del otro, de sus gestos, de su modo de entrar en relación o de sustraerse a ella” (MORTARI, 2002, pág. 155).

El saber de la experiencia no se conforma por una simple interiorización de las formas habituales de comportamiento. De lo que estamos hablando no es de cómo se automatiza una práctica, sino de qué supone vivir y actuar manteniendo “una relación pensante con el acontecer de las cosas”; cómo se nutre aquel saber sabio que nace de la experiencia, un saber, recordemos, que interrumpe lo ya sabido, que obliga de nuevo a mirar y pensar; que obliga a descentrarse de sí; que aprende a abrirse a lo inesperado; que está a la espera de una posibilidad y en la pregunta por el sentido de lo que le pasa, tanto como de su propio actuar, buscando más allá de un pensamiento o de un proceder acunados y fijados. Por tanto, el saber de la experiencia, aunque viva y se manifieste de una forma silenciosa, corporeizada, no siempre traducible a un discurso proposicional, sin embargo, ha ido creciendo como producto de una relación atenta, pensante, con lo vivido. La pedagoga italiana Luigina MORTARI, al acercarse al saber de la experiencia de otra mujer, Elisabetta Manenti, una madre de acogida, lo expresa con claridad:

“Podemos decir que nos encontramos ante un saber que nace de la experiencia cuando las ideas y las estrategias que lo estructuran constituyen la forma emergente de una práctica de reflexión en torno a lo vivido... El saber que procede de la experiencia es... el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados sino que va en busca de su propia medida... He visto que Elisabetta encarnaba esta disposición, la de quien no actúa automáticamente según los códigos dados, sino que interroga a la realidad a cuyo devenir contribuye con su acción, permaneciendo a la escucha de las demandas que ella produce y cuando advierte fallos y contradicciones sabe interrumpir el flujo del actuar para reservarse espacios a la reflexión. El pensar del que toma su forma el saber práctico, como lo es el de Elisabetta, no es una forma de meditación empeñada en examinar cuestiones generales y por ello indiferente al lugar en el que se está, sino que es un pensamiento que encarna la responsabilidad de encontrar una respuesta a las cuestiones vitales que emergen de la trama de relaciones en las que se vive, una respuesta que permita la toma de decisiones en base a las cuales reanudar la acción interrumpida de tal modo que le dé sentido al presente”.

(MORTARI, 2002, págs. 155-156.)

Pero el saber de la experiencia, precisamente porque mantiene su vinculación pensante con el acontecer de las cosas, porque no se abstrae de la realidad, sino que se mantiene cercano a ella, atento a ella, y precisamente porque tampoco se abstrae de nosotros mismos, que somos quienes en la relación con las cosas vamos fraguando nuestro pensar, no constituye un saber completo, ordenado, coherente y bien articulado. Es porque es un saber apegado al vivir, en relación pensante con él, por lo que, como el propio vivir, reconoce sus dudas, sus incertidumbres, sus fallos, sus contradicciones y lagunas. En este sentido, saber y no saber caminan juntos. El saber se compone de sus propios vacíos y contradicciones. Pero de aquí nace la disposición a interrogar tanto a la experiencia como al propio saber; es de aquí de donde nace la apertura a la realidad, la capacidad de suspender lo sabido para atender de nuevo a lo que la realidad nos dice (ibid., pág. 160). Y este es, paradójicamente, un saber (el de los límites y contradicciones del propio saber) que se aprende con la experiencia. Elisabetta MANENTI, la madre de acogida, lo expresa con total claridad:

“Disponer de un saber construido con el tiempo te da seguridad, pero se acaba por no considerar a quien tienes delante como alguien que ha vivido una historia que le hace único. Vas muy desencaminada si pretendes encuadrarlo inmediatamente en tu saber. Cada persona es distinta y si quieres ir a su encuentro debes forzosamente abandonar lo que sabes o crees saber.

En este sentido, el verdadero saber consiste en saber deshacerse del saber acumulado cada vez que llega un nuevo huésped... Significa tomarse el tiempo necesario para observar y escuchar, sin anticipar nada con la mente. Significa saber mantener las mismas dudas sobre lo que debe hacer como la primera vez. Y no es fácil porque te parece absurdo volver a empezar desde el principio cada vez, pero, en ciertos aspectos, así debe ser.

Lo que más me asusta cuando lo pienso es saber que no hay una medida definitiva en el actuar y que por más experiencia que tengas nunca es suficiente e incluso que ella, a veces, puede resultar un obstáculo. Cuando pienso en mi saber me lo imagino incompleto, hecho de infinidad de elementos que debo volver a sistematizar una y otra vez.

Sin embargo, también puede suceder lo contrario, en el sentido de que a veces no consigo sacar partido de mi saber acumulado ante los problemas que se me presentan”.

(MANENTI, 2002, págs. 173-174.)

Algo importante de lo que nos muestra esta educadora con sus palabras es que el saber de la experiencia tiene que ver con un diálogo entre sí y la

experiencia¹⁶. Es esto lo que le permite reconocer sus limitaciones y contradicciones, así como sus capacidades y modos de actuar. Y esto de tal manera que hace visible que la experiencia tiene tanto que ver con lo otro, las otras y los otros con quienes realiza su tarea, como consigo misma, porque es ella quien asume la responsabilidad de la relación educativa, es sobre sí sobre quien se vuelve siempre cualquier experiencia, descubriéndose en ella. Y es, por tanto, la propia modificación de sí, la que crea a su vez la posibilidad de la experiencia, de ver de nuevo, de abrirse a lo imprevisto.

“La aceptación del otro nunca se produce antes de haberse aceptado a sí misma y de haber aprendido a convivir con las propias debilidades, sin hacer por ello un drama y, sobre todo, sin querer ser aquella persona ideal que no eres”.

(Ibidem, pág. 174.)

La experiencia es pues siempre también experiencia de sí y saber de sí. Y a su vez, la posibilidad de la experiencia depende del actuar desde sí, en primera persona (CONTRERAS, 2005), asumiendo la propia mirada e inventando cada vez las soluciones adecuadas, más que confiando en saberes estipulados, reglas, normas y técnicas que se interponen al encuentro con el otro, pero también al encuentro consigo mismo (RIBOLI, 2002, pág. 80).

Es esto lo que hace al saber de la experiencia más grande que el saber ligado al hacer pragmático, porque va unido a un poso de sabiduría que es el que se abre a la novedad, el que está dispuesto a renunciar a lo sabido para volver a mirar, para ver de nuevo, para estar atentos. Aquí saber no es ya algo que se traduce fácilmente en palabras, porque crea, más que un conocimiento, una disposición, un dejarse decir, un dudar de sí, un hacer resonar en sí lo que llega como novedad, un hacer novedad de lo “ya sabido”; conseguir mirar de nuevo, como por primera vez, dejarse decir por la propia realidad, sin imponerle nuestro saber ni nuestro método. Desde este punto de vista, el saber de la experiencia no es una repetición o un duplicado de lo vivido, sino más bien un saber que da intensidad, profundidad, expansión, apertura a la experiencia. Un saber que nos permite vivir la práctica educativa como experiencia, que nos pone en disposición de vivir una experiencia, esto es, de crear y cuidar las disposiciones en las que lo que ocurra nos llegue verdaderamente. Pero también, en disposición de que lo que ocurra esté a la búsqueda de significado, en la que lo que hagamos esté atravesado por la preocupación y la posibilidad de que los acontecimientos signifiquen. Un saber que nos transfiere lo fundamental de la experiencia: la tensión entre acontecimiento y subjetividad propia; entre acontecimiento y significado; entre acontecimiento y pregunta pedagógica.

Conocimiento científico, conocimiento académico

“Cuando alguien con la autoridad de un maestro, describe el mundo y tú no estás en él, hay un

momento de desequilibrio psíquico, como si te miraras en el espejo y no vieras nada”.

(Adrienne RICH, *Invisibility in Academe*¹⁷.)

Recuperar el sentido del saber de la experiencia en relación con el conocimiento científico y académico se ha convertido en una necesidad, porque lo que nos muestra la historia del conocimiento académico es precisamente una ruptura entre ambos y un rechazo o infravaloración del primero. Victor SEIDLER (2000) ha señalado la separación mente-cuerpo cartesiana como un punto de referencia clave en la escisión entre todo lo que la experiencia de nuestro propio cuerpo y la de la naturaleza nos muestran y lo que la razón parece dictar. En la tradición cartesiana, el cuerpo pertenece a una naturaleza aparte, por lo que no forma parte de nosotros mismos; nuestra identidad reside en la mente, sede del pensamiento. De la misma forma que, en la modernidad, la naturaleza se concibe como algo por controlar y dominar, así, el cuerpo y sus inclinaciones son sospechosas de irracionalidad, y deben someterse a una moralidad racional.

“El cuerpo se concibe como parte de la naturaleza y, por lo tanto, separado del reino de la razón, en consecuencia, poco tiene que enseñarnos. Ha sido silenciado, lo mismo que otros aspectos de la naturaleza regidos por leyes propias. Es incivilizado, cuando no sucio, y entonces hay que descartarlo. Representa la amenaza de la naturaleza contra la cultura y la civilización. Como sólo habitamos la civilización, tal como ha sido definida por la modernidad, en la medida en que vivimos como seres racionales, aprendemos a negar esos aspectos de nuestra naturaleza. Aprendemos a vivir como si no existieran en absoluto... KANT es contundente cuando dice que sólo si actuamos a partir de un sentido del deber racional, nuestras acciones tendrán algún valor moral. Actuar a partir de nuestros deseos e inclinaciones, aun cuando signifique actuar con sentimientos de atención y amabilidad, no otorga ningún valor moral a nuestras acciones. Para KANT, en este caso simplemente estamos haciendo lo que queremos y eso tiene que ser egoísta”.

(SEIDLER, 2000, págs. 47-48.)

La consecuencia de la separación entre mente y cuerpo es la de una relación de exterioridad entre lo que se considera racional (la actividad mental regida por normas) y lo que se considera la naturaleza en un sentido amplio, incluyendo la propia, esto es, nuestro propio cuerpo. Esta relación exteriorizada significa que entonces nuestra experiencia es tan sólo un rasgo de la vida mental; son sensaciones empíricas exteriorizadas, cuyo tratamiento (asociación, categorización, jerarquización, etc.) compone la información fáctica a partir de la cual se genera el conocimiento. Así, se produce una pérdida del sentido de la sabiduría (relacionada con la introspección, la sensibilidad, la intuición, las cualidades personales), que queda reemplazada por el conocimiento. Y el conocimiento queda de este modo reducido al conocimiento de objetos (incluso cuando se trata de otras personas), en el sentido de que es un conocimiento desconectado de quien conoce, de tal manera que conocimiento y autoconocimiento constituyen esferas separadas y distintas (ibid., págs. 115-121). La “interioridad”, como dice María ZAMBRANO, se convierte en antagonista de la objetividad o de lo empírico, conduciendo a una “hermetización creciente de la vida del sujeto... Se produce así una escisión comprobable en un mismo

individuo que se encuentra separado de sí mismo, ajeno a su propia vida" (ZAMBRANO, 1989a, pág. 25). Con esta mentalidad se fijó la idea de "método":

"Y el hombre de Occidente aprendió a sentirse seguro cuando le resulta evidente su yo y el camino que de él se deriva: el camino recto que es recorrido paso a paso sin que el yo, el sujeto del conocimiento, sufra modificación alguna ni tenga que sufrir cambio alguno; es decir, sin que tenga que realizar más movimiento que el de traslación con esa su mente, que se limita así a discernir, a separar, a unir, proyectándose ella misma".

(Ibid., pág. 27.)

Aunque María ZAMBRANO suele emplear el término "hombre" para referirse en general a los seres humanos, sin embargo SEIDLER nos ha mostrado cómo esta separación de la experiencia, esta conversión del conocimiento y del pensamiento en algo "descorporalizado", es también el reflejo de una separación entre los modos de conocer dominantes entre los hombres y los de las mujeres. Este conocimiento sin cuerpo, sin sexo, centrado en la razón, desconfiando de los sentimientos, de las pasiones y deseos, que reduce la experiencia a datos empíricos, es reflejo de un modo de construcción de la masculinidad que se asocia al mundo racional; mientras que los sentimientos y las emociones, las experiencias y la consciencia de la propia corporalidad como lugar de la experiencia y como una vía al conocimiento, son considerados como un modo de comportarse típicamente femenino, poco fiable: la experiencia se ve teñida de "sí mismo", de subjetividad, de deseos e inclinaciones, de sentimientos, de todo lo que se asocia a la irracionalidad. "Cuando los hombres se volvieron los poseedores de la razón y el conocimiento, a las mujeres se las dejó con la experiencia y las emociones. El vínculo entre experiencia y conocimiento se rompió" (SEIDLER, 2000, pág. 116)¹⁸. La experiencia, en vez de considerarse una manera de acceder al conocimiento, se consideró una peligrosa manera de proyectarse, de poner en duda la independencia y neutralidad, es decir, la ausencia de sí, que se considera el parangón de la objetividad. Pero la operación real que se lleva a cabo es que una determinada visión del mundo, aquella más en consonancia con la construcción de una cierta masculinidad, la que arroja de sí la corporalidad, lo vivido y sentido, la experiencia, es la que recibe el nombre de "neutralidad".

Este modo de conocer que ha roto los vínculos entre conocer y sentir ha afectado también a disciplinas más abiertas en su tradición a la consideración de la singularidad, de la diferencia y de la experiencia como modo de acceso al conocimiento, como es el caso de la antropología o la tradición etnográfica en investigación, puesto que, en la medida en que las aproximaciones a las realidades estudiadas se haga como una aproximación puramente cognitiva, como un deseo de capturar la interpretación del otro, aunque se indague en las vidas subjetivas se hace de un modo escindido: sin que el sujeto del conocimiento sufra modificación alguna (ibid., pág. 123).

Milagros RIVERA (2005) ha mostrado cómo el conocimiento universitario se ha

construido históricamente sobre esta separación, una separación cuya evidencia muestra la diferencia entre la lengua materna y el lenguaje universitario. La lengua materna (más allá del idioma que se emplee para comunicarse) es la lengua que se aprende en la relación con la madre, es decir, de tal manera que al aprender a hablar, la lengua aúna la relación de comunicación, el sentido de lo que se dice, las palabras que se emplean y las cosas de las que se habla. Mientras que el lenguaje universitario (como en gran medida el lenguaje de la enseñanza reglada) es un lenguaje abstracto, encapsulado, un discurso organizado en sí mismo, más preocupado por la coherencia interna que por manejar las contradicciones de la vida y la experiencia. Pero es también un lenguaje abstracto en el sentido de que abstrae la diferencia sexual, esto es, el reconocimiento de que no hay una manera de hablar sin reconocimiento de las formas sexuadas de la experiencia y del conocer.

“Entre el saber de la experiencia y el conocimiento universitario... hay, pues, todavía hoy una separación que, en la cultura occidental, es el resultado de someter el saber de la experiencia a un proceso de abstracción de la diferencia sexual, llevando la lengua materna a expresarse en un neutro que, en rigor, no existe en la historia de la especie humana. En este proceso de abstracción se pierde simbólico, entendiendo por simbólico el sentido de la vida y de las relaciones expresado en la lengua materna, la lengua que hablamos”.

(Ibid., pág. 22.)

Los discursos que no hablan la lengua materna, que desconfían de “la veracidad de las sensaciones nacidas del propio cuerpo” pierden su capacidad de “traer lo real”, de dar sentido, en carne propia, a lo que se vive y se experimenta. Una sensación esta, la de la pérdida de realidad que es claramente una experiencia de alienación y que muchas mujeres pudieron expresar a partir de que empezaron precisamente a compartir su experiencia (SEIDLER, 2000, págs. 60-64, 134-137; RIVERA, 2005, págs. 33ss.):

“La alienación —como descubrimos algunas después— no consistió sólo en que las jóvenes de entonces nos reconocieramos en muy pocas cosas del conocimiento que nos era transmitido en las clases; la alienación radicó en la imposibilidad de que ese conocimiento—o sea, el conocimiento histórico, filosófico, literario, etc., que habíamos elegido— pudiera nacer en cada una de nosotras. Si el conocimiento no nace en mí, no me queda más que repetir, glosar y transmitir, con palabras más o menos prestadas, un corpus ya muerto: o sea, una auténtica pesadilla”.

(RIVERA, 2005, pág. 34¹⁹.)

Pero no se trata tan sólo del estudio de la diferencia sexual, sino del reconocimiento de la diferencia entre quienes estudian, porque la forma en que nos preocupamos por el conocer, la forma en que vivimos las experiencias y en que pensamos como producto de las mismas no ocurre al margen de nuestra corporalidad, de nuestros cuerpos sexuados. Como tampoco ocurren al margen del resto de las vicisitudes de nuestras vidas, de nuestros anhelos e inquietudes, de nuestra forma de abrirnos al mundo y de recibirlo. Por eso necesitamos recuperar un conocimiento que no se desvincule de la experiencia y su saber.

Podríamos decir que el conocimiento nace del impulso deliberado por entender, que tiene su origen en las preguntas que nos surgen. El conocimiento nace de la pregunta, pero la pregunta nace de una intimidad, una curiosidad, una inquietud interior, como la indagación a que conduce puede tener su fruto en una vuelta a esa intimidad, a ese sentirse modificado por el nuevo saber.

Sin embargo, bien sabemos que esta es una opción que entra en la actualidad en clara colisión con las formas de conocimiento que se están impulsando para la investigación académica. El crecimiento actual de lo que podríamos llamar capitalismo académico se está convirtiendo en el único referente obligado respecto a las exigencias de la investigación. Desde esta perspectiva, el conocimiento consiste en productos que se someten a las reglas de la economía de mercado del nuevo capitalismo; lo que cuenta es la capacidad productiva, competitiva, es decir, participar, como cualquier otra mercancía, en el proceso de producción, circulación y consumo (NAIDOO, 2008; PETERS y OLSEN, 2008; THORPE, 2008).

La economía del conocimiento (OZGA, 2008) supone una generación continua de ideas para el mercado interno académico (el sistema de publicaciones) y para el mercado externo (patentes, o cualquier producto material o intelectual que pueda venderse); ambos mercados funcionan, como el mercado del capital y el consumo, con la necesidad de novedad y de renovación continuas. Pero también supone el funcionamiento de las ideas, del pensamiento, como si fuera un mercado: producir, publicar, consumir y perecer (o pasar de moda), para mantener activa la "especulación" intelectual (y aquí "especulación" está claro que no significa reflexionar y generar pensamiento, sino el juego inmoral de hacer creer que aparecen nuevos valores, cuando sólo hay inflación y plusvalía generados por el exceso de intercambio y compra-venta). Y velocidad: estar vivo en el mercado del conocimiento y en los reconocimientos académicos requiere un sistema de publicación permanente.

El sistema de publicaciones se ha convertido en uno de los pilares de esta economía: los artículos y las revistas son justo las mercancías que están sometidas a una continua comparación competitiva y, por consiguiente, a un sistema selectivo: en la medida en que aumenta la inflación de artículos deseando ser publicados en revistas competitivas, aumenta la selección de los mismos y, por tanto, su sometimiento a lo que estas revistas valoran como conocimiento; en la medida en que aumenta la inflación, se restringen los criterios de valoración, esto es, los estándares de lo que se considera conocimiento, por lo que el conocimiento se convierte en productos sometidos a criterios dominantes. Pero el otro pilar es la dependencia de la investigación de los intereses de las administraciones en cuanto que financiadoras de las mismas (una necesidad de hacer investigación financiada porque es la que tiene reconocimiento como tal en los sistemas de valoración del profesorado). De tal manera que, como ha denunciado Jenny OZGA (2008), las investigaciones

educativas, por una parte son controladas por los gobiernos, estableciendo las líneas prioritarias, a la vez que le proporcionan, por otra parte, los datos que ellos necesitan para el control de la educación.

Es evidente que todas estas condiciones de la investigación y el conocimiento académico conducen inexorablemente a la cosificación del saber: los conocimientos son cosas que se producen, que se hacen circular, de los que se obtiene un rendimiento, que tienen que gestarse y moverse con rapidez. Por todo ello la investigación se concibe como una gestión del conocimiento y a quienes investigan como gestores del mismo, esto es quienes manejan y tratan la información, quienes la procesan, la transforman y la transmiten, pero sin ponerse en juego personalmente, sin ser a su vez transformados por la experiencia del conocimiento (SIMONS y MASSCHELEIN, 2008). Como gestores del conocimiento, confían en que la transformación de la educación depende de la aplicación de esos conocimientos a la realidad, de tal manera que se considera a la propia realidad como un asunto desligado de sí, tan sólo a la espera de que se le aplique el conocimiento adecuado para que "eso" cambie.

La relación experiencia-saber y el lugar de la teoría

La disposición a conocer, la apertura a explorar, la curiosidad por las cosas es lo que alimenta a la investigación, lo que le da su primer impulso. Pero el conocimiento pedagógico necesita recalar en el sentido de la experiencia. Si la disposición a conocer nace del preguntarse, las preguntas tienen su origen en el saber de la experiencia, en el modo como miramos al mundo y a nosotros mismos en relación a él. El sentido subjetivo y singular de las experiencias educativas nos muestra que el saber pedagógico, entendido como aquel que nos permite vivir las experiencias preguntándonos por lo adecuado a la situación, no puede desligarse por completo de la experiencia. Necesita mantener una vinculación con los acontecimientos, porque es de ahí de donde nace la inquietud pedagógica. El saber que sostiene el hacer educativo, el hacer particular de cada una, de cada uno, el que orienta la mirada y la preocupación pedagógicas, nace de lo vivido y necesita poder encontrar las conexiones con lo que orienta ese hacer, ese mirar. El conocimiento pedagógico tiene que buscar la forma de favorecer esa conexión, pero no puede suplir lo que en cada situación tiene que ser vivido con la novedad que caracteriza a todo encuentro. Ninguna investigación, ninguna teoría puede resolver el encuentro personal con el otro, lo que un o una va a escuchar, ni lo que va a decir. Lo único que puede es mostrarnos un camino que todos debemos recorrer por nuestra cuenta. VAN MANEN lo ha expresado sin ambages:

"La pedagogía no es la teoría que tenemos sobre la docencia ni su aplicación... Una persona puede tomar como base las teorías de la educación y, aún 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.... La pedagogía no es algo que pueda ser 'tenido' o '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 educacionalmente con niños requiere que yo sea sensible de un modo continuo y reflexivo a aquello que me autoriza en tanto que profesor o padre. 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".

(VAN MANEN, 2003, págs. 160, 164-165.)

O en otro lugar:

"La pedagogía no es fundamentalmente ni una ciencia ni una tecnología... La ciencia y la tecnología, por su naturaleza, obtienen el conocimiento de la experiencia y elaboran sus generalizaciones y principios técnicos abstrayendo dicha experiencia... Sólo desde hace poco se ha reconocido que la educación tiene que volverse hacia el mundo de la experiencia. La experiencia puede conducir a una comprensión que restablezca el sentido de un conocimiento personificado... En consecuencia, un texto pedagógico... tiene que poseer la cualidad de inspirar, con una estructura narrativa que invite a reflexión crítica, que posibilite la introspección y que conduzca a la apropiación personal de una intuición moral".

(VAN MANEN, 1998, págs. 25-26.)

Por consiguiente, el conocimiento pedagógico que estamos buscando no es el que se asume, fuera del sentido de la experiencia, bajo la perspectiva de la formulación de un conocimiento teórico que luego tiene que ser aplicado a la práctica. Como ya hemos podido ver, hablar del saber es diferente de hablar de la teoría; y por tanto, la relación experiencia y saber es de naturaleza diferente a la que se plantea en la relación teoría y práctica (VAN MANEN, 1995, pág. 43). La cuestión no es cuál es el conjunto de explicaciones y proposiciones que anteceden a la acción (que es el modo en que se suele formular el problema de la teoría), sino cuál es la "relación pensante con el acontecer de las cosas" (MORTARI, 2002, pág. 155). Por esta razón, la relación experiencia-saber no representa una dicotomía al estilo de la de teoría-práctica (en donde siempre hay que preguntarse si la práctica responde a la teoría, o si la teoría se puede aplicar a la práctica). Porque la experiencia está siempre ligada al saber (al saber de la experiencia, aquel que se introduce en el acontecer de las cosas para significarlo, o para problematizarlo, o para iluminarlo), como la sabiduría lo está al vivir.

Frente a la relación teoría-práctica, que pone en un lugar los conocimientos y en otro las acciones, la experiencia lo es porque nos pone a pensar, y el saber lo es en cuanto que se manifiesta en el propio vivir y hacer. Desde este sentido, la relación experiencia-saber no es una relación de dos polos o actividades que hay que conectar, sino un vínculo íntimo, necesario, constitutivo de ambas dimensiones: el saber es el sustrato de comprensiones y disposiciones que se activan en nuestra manera de enfrentar el vivir (ya sea en un modo

contemplativo o en un modo activo). El saber es lo que la experiencia hace en nosotros, al conformar nuestra manera de mirar y pensar, al abrirnos a la posibilidad de nuevas experiencias, al exponernos de nuevo a la realidad. El saber de la experiencia es la disposición de apertura a nuevas experiencias, por tanto, no está anclado en fijar un conocimiento, sino en permitir vivir de nuevo, a la vez que en disposición de la experiencia que prepara para aceptar de nuevo lo imprevisto. Tener experiencia es tanto como saber vivir entre el saber y el no saber, prepararse para saber de nuevo, gracias al bagaje adquirido, a la experiencia de haber experimentado eso antes.

Sin embargo, esto no significa abandonar el legado del saber pedagógico y de los conocimientos que han podido irse constituyendo a partir de la investigación y de la teorización, o en general, las aportaciones de las ciencias humanas y sociales; lo que Mireille CIFALI (2005, pág. 179) ha llamado “los saberes constituidos”. Como ha señalado esta autora, estos saberes permiten un descentramiento respecto del saber que cada cual ha construido a partir de su relación consigo mismo y con los otros, con la sociedad y sus instituciones, así como también permiten un cuestionamiento sobre el proceso mismo de conocer. Sin embargo, también señala la importancia de los saberes previos, experienciales, en la medida en que suponen el lugar a partir del cual hacerse preguntas; es el saber de la experiencia el que está representando el lugar desde el que miramos al mundo, lo nombramos y nos lo interrogamos. Hay, por tanto, una necesidad de considerar estos saberes previos como el origen de nuestras inquietudes y preocupaciones, un lugar que puede ser puesto en relación con la mirada que desde los saberes constituidos podemos hacer sobre ellos, para verlos y para ver más allá de ellos.

Por ejemplo, los saberes constituidos pueden hacer sentirse a muchas mujeres especialmente ajenas a ellos pero, al mismo tiempo, han formado parte de su experiencia de formación y como bien dice Chiara ZAMBONI (2004), “algunas han sido grandes apasionadas de algunos grandes libros del pasado. Es cierto que nos han influido y hemos sido cuestionadas por la tradición, pero, haciendo una lectura con otra medida —con referencia a la experiencia en el sentido de una revelación—, podemos tener una relación con ellos que ponga en su sitio los imperativos de la tradición”.

Los saberes constituidos no pueden resolver lo que siempre tiene que ser asumido en las situaciones particulares y concretas; su función no es la de resolver la práctica, sino la de ayudarnos a dilucidar algunas de las cuestiones que puede haber en juego; pero qué hacer es siempre algo que sólo puede ser asumido en el riesgo y en la incertidumbre de la decisión que cada cual asume por sí mismo, en primera persona.

“En el campo de la orientación clínica, cada uno debería captar los límites de las ciencias humanas respecto a la acción: éstas no nos guían de manera infalible en nuestra práctica, sino que son puntos de referencia a la hora de interrogarnos sobre lo vivo en cada situación. Esto nos exige prescindir del dominio de lo racional, renunciar a una totalización y abandonar la idea de alcanzar una comprensión

definitiva”.

(CIFALI, 2005, pág. 180.)

El saber teórico puede ser usado como la oportunidad de mirar de tal manera que nos permita entrar más en contacto con lo vivo y nuevo, lo imprevisible e inesperado de las situaciones y las relaciones, como puede servir de impedimento para ver, ofuscados más en la confirmación de la teoría que en la posibilidad de, gracias a ella, gracias al saber disponible, aprender a suspender los presupuestos para poder mirar de nuevo, aprender a ver de otra manera. Y también puede ser usado para poderse mirar a sí mismo, en la medida en que este saber teórico esté constituido no desde el mirar afuera, desde la mirada sobre el otro y la intervención sobre el otro (una mirada que siempre nos oculta, que impide reconocernos en nuestra implicación en la situación), sino desde la comprensión de lo educativo como una relación en la que estamos inmersos; en este sentido, los saberes constituidos sobre la educación deberían ayudarnos a comprender la naturaleza relacional de la educación y servirnos para podernos comprender en esa relación. Según lo ha expresado Maud MANNONI el saber teórico puede resultar una dificultad para acercarse a la experiencia, o bien una ayuda para orientarse en ella, pero sin anticipar ni resolver el encuentro, ni lo que de él surgirá.

“La paradoja del saber teórico reside en la manera en que se use, como máscara para ocultar la verdad de una experiencia, o como útil para orientarse más cómodamente en la búsqueda clínica (en la que se encuentra uno mismo implicado)”.

(MANNONI, 1979, pág. 143.)

Las formas en que se pueden poner en relación los saberes constituidos y los saberes de la experiencia nos plantean, por una parte, la necesidad de una actitud en relación a la experiencia y cómo descentrarla con ayuda de estos saberes constituidos; y por otra parte, nos plantean también la necesidad de pensar estos saberes constituidos de tal forma que no se construyan desde posiciones epistemológicas incardinadas en la relación instrumental teoría-práctica. Esto es, necesitamos conocimientos, teorías que sean pensadas para ayudar a crear esta relación de descentramiento, de capacidad de nombrar, de — en expresión de CIFALI (pág. 181)— “poner palabras a nuestra experiencia”. De hecho, como ha señalado Luisa MURARO (1994, pág. 45) etimológicamente, teoría significa “las palabras que nos permiten ver lo que es”. Pero necesitamos también aquel conocimiento pensado para ayudar a ver-se. Un conocimiento que no es tanto una anticipación de lo que veremos, como aquel que se dirige a nosotros para ponernos a pensar, para prepararnos para estar atentos a lo que no está dicho, a lo que necesita ser visto, a lo que puede ser iniciado.

La investigación educativa como experiencia: Alumbrando nuevas prácticas

Decíamos al principio que consideramos la investigación educativa como una empresa del pensamiento, de un pensamiento no desligado de la experiencia, en busca de un saber que ilumine el hacer y retorne a la experiencia para ganar en experiencia; para ganar en la capacidad de dejarse sorprender por lo que pasa y lo que nos pasa para volver así a pensar y descubrir nuevos sentidos, nuevas posibilidades, nuevos caminos, incluso en aquello que podríamos considerar lo dado, lo viejo, lo legado por la tradición. Se trataría pues de encontrar en esa investigación de la experiencia y hacia la experiencia una posición, una mirada que abra nuestra escucha, nuestra atención, al acontecer de toda relación educativa. Alcanzar en ese saber de la experiencia la capacidad de mirar de nuevo siempre como si fuera la primera vez, ya que en la relación educativa se da siempre una relación con aquellos y aquellas que, nacidos después de nosotros, traen en sí la posibilidad de lo nuevo a este mundo humano (ARENDT, 1996).

Pero de lo que ahora se trata es de apuntar la posibilidad, que la investigación de la experiencia trae consigo, de hacer transmisible algo de ese saber que la relación educativa requiere para renovarse, para no perder de vista la vinculación entre saber y vida, vinculación necesaria a su vez para encontrar el hacer político que la educación contiene: procurar la transformación de sí en el encuentro entre generaciones para alcanzar una convivencia cada vez más humana, una convivencia en la que el reconocimiento del otro, de la otra, haga posible un lugar en el mundo para cada cual y en la que el saber acerca del mundo en que vivimos suponga un mejor conocimiento de sí, alumbrando el sentido de nuestro existir en cada momento, en cada situación, sean cuales sean las condiciones en que se viva. Porque como muy bien dice JEDLOWSKI (2008, pág. 177), “el sentido tiene que ver con la intersubjetividad y con la responsabilidad de mis acciones en un mundo compartido”; y la responsabilidad de las acciones de educadores y educadoras se sitúa en ese hacer político de la educación. La responsabilidad de la investigación educativa radica en alumbrar lo que hace posible ese hacer político.

Pero también, para nosotros, la investigación de la experiencia, en cuanto que posibilidad de experiencia en sí misma, significa vislumbrar y alumbrar nuevas prácticas investigadoras. Como ya hemos dicho, supone emprender la aventura del conocimiento con la esperanza de vivir una experiencia de saber, la experiencia de aprender. Es adentrarse en una realidad desde la propia subjetividad, tratar de enfrentarse al misterio de lo que no se conoce, lo que no se comprende, e intentar ver cuáles son las preguntas que en tal situación se nos abren. En el encuentro con las experiencias que se quieren estudiar, sean propias o ajenas, hay siempre la necesidad de pararse, de dejarse decir, de implicarse subjetivamente para tratar de vivir el pasaje del no saber, del no comprender, al aprender, al comprender de nuevo, u otra cosa, o de otra manera. Es preguntarse por el sentido que eso tiene, o entrar en el diálogo personal entre el sentido que

a esos acontecimientos le dan sus protagonistas, lo que aprenden de ellos, las lecciones que les extraen, y la nueva pregunta investigadora que busca ver qué le hace pensar a quien investiga, qué le suscita como interrogante pedagógico aquello que le llega de quienes le cuentan su experiencia y su pensar y relatar sobre ella.

Al ser la investigación un proceso incierto, subjetivo, de pasaje entre no saber y saber, o entre un saber anterior y un nuevo saber, ésta, en cuanto que experiencia, no puede desprenderse de la propia experiencia vivida para sólo exponer las conclusiones. Entender la investigación como experiencia significa dar vida a la propia vivencia de aprendizaje; mostrar las relaciones entre lo experimentado, el proceso subjetivo allí presente y las cuestiones que se han abierto. Mostrar la experiencia de aprendizaje, para que quien la lea pueda reestablecer los vínculos entre la experiencia relatada, las formas subjetivas de vivirla, y el origen y significado de las preguntas pedagógicas que se ha hecho. Más que de seguir un método, se trata de recorrer un camino. Más que de exponer las conclusiones del conocimiento, se trata de contar las vicisitudes inciertas del recorrido realizado y de lo que en él nos pasó.

Investigar es una experiencia de "extrañamiento" y en cuanto tal, es también la experiencia de relación con ese "extrañamiento". Encontrar algo extraño supone que no se corresponde con lo esperado o lo ya sabido; su novedad nos vuelve a nosotros y nos obliga a pensarnos, a revisar lo que dábamos por supuesto, el modo en que dábamos sentido a las cosas y a nosotros mismos. Como ha expresado GADAMER (1981, pág. 80), "la comprensión es algo más que una aplicación artificial de una capacidad. Es también siempre la obtención de una autocomprensión más amplia y profunda". O en palabras de Paul RICOEUR, lo que hay en juego en un proceso de interpretación es "la comprensión del yo dando el rodeo por la comprensión del otro"²⁰. Desde una perspectiva hermenéutica, comprendemos desde nuestra propia historia personal y social, y a la vez, la comprensión es la oportunidad para elaborar una conciencia sobre aquella. Ahora bien, como vuelve a indicar GADAMER (1992, pág. 13), la tarea de la comprensión y de la interpretación busca ir más allá de la autoconciencia, o de la disolución del otro, sustituido por la interpretación que de él o de ella hace la investigación; y por eso se plantea "la conservación, y no supresión, de la alteridad del otro en el acto comprensivo".

La experiencia del otro, de la otra, de lo otro, es lo que se nos pone delante en la investigación; "la experiencia del tu" es lo que hay siempre en juego en la investigación educativa. Pero la experiencia del otro no es sólo intentar entender su experiencia, sino pasar, en el transcurso de la investigación, por la experiencia del encuentro con el otro. La investigación, como experiencia, supone una relación y es en su seno como intentamos entender lo que en ella nos ocurre como aspiración de comprensión, tanto en sus movimientos de apertura y reconocimiento del otro, como de lo que provoca y mueve en mí. Como toda

experiencia de relación que busca entender algo en ella, sufre las vicisitudes del encuentro, así como del misterio del otro, mientras deseamos entender algo de lo que éste nos tiene que decir. Abrirse al encuentro del otro, a su comprensión, ocurre en el seno de la relación, en el intento de reconocimiento y aceptación, así como de desencuentro y conflicto, o de insondable misterio. Por eso, la comprensión no puede ser reducida a la captación de los significados del otro, a la interpretación de sus palabras; por el contrario, tiene que pasar por el propio encuentro y estar atento a lo que en él nace, a lo que en él pasa, nos pasa²¹. Como ha dicho Patricio PEÑALVER, recogiendo el pensamiento de RICOEUR:

“Se trata de pasar del discurso a la acción, no ya de comprender la palabra del otro, sino de consentir con otro cuerpo, con otro sujeto de deseo, también con la alteridad de mi finitud y de mi muerte, como alteridades “sin sentido” que cobija mi propia identidad”.

(PEÑALVER, 2000, pág. 148.)

La investigación, como experiencia de encuentro con el otro, es abrirse, exponerse, dejarse dar (una actitud receptiva a la que podemos prepararnos, predisponernos activamente). Pero dejarse dar significa tanto un reconocimiento de la otra, o del otro, de lo que tiene para darme, como un reconocimiento de mi insuficiencia, de mi necesidad, de lo que la otra o el otro me cuestiona, me pone en duda, en crisis.

“El consentimiento parte del reconocimiento lúcido de la propia insuficiencia, de la propia finitud y contingencia, unido indisolublemente a la conciencia de la necesidad del otro y de la diferencia que instituye respecto a mí. Esta diferencia puede ser comprendida como signo de riqueza del otro, es decir, del reconocimiento de lo que el otro posee, que yo no tengo y que necesito para seguir siendo”.

(Ibid., pág. 149.)

El reconocimiento del otro, junto a mi necesidad, no significa negación de sí, sino apertura a lo otro. Con-sentir es lo que ocurre en un encuentro de apertura con otro cuerpo, con otro sujeto de deseo. Por eso la investigación tiene que ver sobre todo con permitir que las cosas (lo que observamos, lo que vivimos en el proceso, los otros y otras y lo que nos dicen, o nos dan a entender) hagan efecto en nosotros. Comprender es consentir “con lo que se aparece como singularidad, como distancia, como diferencia” (ibid., , pág. 151). Consentir no es aceptar pasivo, sino dejar que las cosas resuenen en nosotros, captar cómo provocan eco en nuestro interior, cómo nos hacen su efecto. Y por eso la investigación se convierte en una experiencia formativa. Es esto lo que cuenta en la investigación: lo que aprendemos de ella, lo que nos hace como consecuencia de haber pasado por ella, de estar ya en otro lugar, de ver y entender las cosas de otra manera. Lo que debiera permitir la experiencia de la investigación es formarnos. Y es desde ahí desde donde decir algo: desde el nuevo bagaje propio, desde nuestra transformación personal, desde el poso que lo vivido investigando (lo que nos ha pasado, lo que nos ha dado que pensar, lo que

hemos comprendido, lo que ahora vemos de nueva manera) nos ha dejado y nos pone en disposición de tener algo que contar, algo que decir.

Lo fundamental, por consiguiente, no son nuestras habilidades como recolectores de datos, cazadores de evidencias, especialistas en tratar y en reducir la información, sino lo que nos nutre y lo que nos prepara para vivir la experiencia del encuentro de investigación y para sondear las cuestiones pedagógicas de las experiencias que buscamos comprender. Tiene más que ver con una apertura de sí y de nuestra comprensión ahora ganada por la experiencia de la investigación, que no con la proyección repetitiva sobre la realidad de nuestras convicciones y teorías. Tiene más que ver con la apertura de sí, que no con la repetición del yo²². Tiene que ver con la apertura a lo otro. Tiene que ver con la experiencia de la libertad, que es la responsabilidad política de la educación y de su investigación. La libertad (como ha afirmado Luisa MURARO) no busca la diferenciación y la separación de lo que no soy yo, que esa sería la lógica de la identidad, sino la posibilidad de abrirse a las experiencias de los otros, de lo otro, de lo otro dentro de sí.

“[La libertad se reconoce] en el poder decir que yo soy también distinta de la que soy, y que vivo también en mi morir, por ejemplo (que es más que un ejemplo), y que sin lo otro de mí, sin las otras y los otros, yo no soy yo. La libertad se presenta entonces como la posibilidad de lo otro (es inútil decir que la libertad tiene muchos nombres) y como la posibilidad de los otros junto a mí, en relación a mí, en relación conmigo”.

(MURARO, 2004, págs. 79-80.)

Evidentemente, esto que estamos diciendo no tiene que ver sólo con una manera de entender la investigación, sino que es también consustancial con una manera de entender la educación. Porque en la sustancia de la educación está el encuentro con el otro, con la otra, como está la apertura de la libertad: poder ser más de lo que ya se es (en el sentido de experimentar otros caminos y trayectorias, otros modos de vivir, otras posibilidades de pensar y sentir). Hay así un hilo conductor entre la concepción de investigación que estamos proponiendo y la forma de entender la educación: como una oportunidad de vivir experiencias que permitan ampliar, renovar, contrastar, enriquecer el sentido de ser y estar en el mundo; como un pensar sobre lo vivido, extrayéndole su saber; como el acceso a un saber que permita vivir y pensar las experiencias, y por tanto pensar-se; como un espacio de encuentro, de convivencia, de conversación en la que el reconocimiento del otro, de la otra, le permita a cada cual reconocer-se y encontrar su lugar. Y hay también una manera de entender la práctica educativa, que no es una acción sobre el otro, sino como una relación de intercambio abierta a la escucha del otro, y por tanto, abierta a la modificación de sí y a la construcción del encuentro. Abierta, por tanto, a un saber que no se puede fijar y que se nutre de la experiencia.

Al buscar la investigación el saber de la experiencia, busca ese saber que se nutre de interrogarse ante la presencia del otro y sobre la relación que

construimos con él. Al pretender mirar a la infancia y a la juventud, queriendo ver lo que tienen que decirnos, desterrando los supuestos sobre quiénes son y cómo son, estamos expresando una forma de relación pedagógica. Al buscar aquellos momentos que son vividos por sus protagonistas como experiencias significativas de apertura, de crecimiento, de encuentro, de ampliación de sí, de transformación de sí, estamos mostrando destellos de sentido y de posibilidad. Como también, al reaccionar ante las limitaciones, las contradicciones, los sinsentidos, las desorientaciones; al tratar de entender dónde se pierde la oportunidad, cómo se frustra una posibilidad, por qué se cierra el camino, dónde dejamos de entender el sentido que tiene lo que ocurre, estamos tratando de orientarnos pedagógicamente. Porque la investigación educativa no se orienta por la crítica, sino por la apertura pedagógica, por la dilucidación del sentido educativo que buscamos alumbrar; es desde ahí como se muestran, como se sienten, los cierres, las pérdidas y las frustraciones.

Desde esta perspectiva, la confrontación crítica con los sinsentidos no se hace desde la negatividad. Tal y como propone, Luisa MURARO (1994, pág. 21), “criticar sirve y es, ciertamente, necesario, pero sólo si viene después de una afirmación que le dé razón y medida”. Pero tampoco se hace desde la idealización utópica de una supuesta realidad por alcanzar. La afirmación que da razón y medida trata de estar apegada a la experiencia y a su saber; a los destellos de lo que alguna vez se ha sentido, en los dos significados de este término: lo que se ha percibido o experimentado, y lo que se ha vislumbrado como sentido. Podríamos decir, —utilizando una idea de Alessandra Bocchetti que ella usa para la política—, que la educación como experiencia, y su investigación, se mantienen en “un extremo materialismo: permanecer en la verdad de los cuerpos y de lo que existe, y permanecer tan fielmente que no se llegue nunca a la gran narración” (BOCCHETTI, 1996, pág. 309).

Como ya dijimos anteriormente, lo pedagógico no es un discurso sin “encarnadura”, sino que se incorpora en nosotros, de la misma manera que nosotros nos incorporamos en lo pedagógico (esto es, en la preocupación por los modos de relación que consideramos educativos) en nuestras prácticas educativas. Esto significa que la verdad pedagógica de una experiencia tiene que resonar en nosotras, en nosotros. Podríamos decir que su verdad estriba en su capacidad de resonancia. Por eso, el valor de verdad de la investigación educativa depende de la disposición de apertura a una realidad y a una comprensión de la misma vinculada a su modo de resonar en quien investiga, así como de las formas de comunicación de esa comprensión e interrogación pedagógica que aspiran a hacer eco, a reverberar en quien las recibe. Su valor de verdad, por tanto, descansa aquí: en la autenticidad de la relación que se establece entre las reflexiones pedagógicas y la forma en que éstas se han generado en el diálogo con la realidad estudiada; en la honestidad de afrontar la propia subjetividad mientras se busca conocer y dejarse afectar por los

acontecimientos; en mostrar la multiplicidad de significados posibles y la forma de generarse preguntas, enseñando la manera en que nacen y se relacionan con lo vivido. De aquí depende que quien reciba este saber pueda hacerlo suyo porque le permite preguntarse; y preguntarse de otro modo a como lo hacía.

En realidad, en esto que decimos, no hay novedad (aunque probablemente sí demasiado olvido) respecto a lo que la perspectiva hermenéutica ya había señalado sobre la comprensión. A diferencia de las posiciones verificacionistas, preocupadas por la descripción de la realidad (y por tanto, limitadas a los criterios de certeza que se han autoimpuesto es decir, lo que previamente se ha llamado realidad, las notas de certeza sobre la misma que se han establecido como por ejemplo, su comprobabilidad, que acaba siendo, como ha señalado GADAMER, repetición²³), la verdad, en cuanto que apertura, desocultación de las cosas, no puede ser reducida a la descripción del mundo, sino que apela a la forma en que damos sentido al mundo. (Y lógicamente, en la investigación educativa buscamos la comprensión pedagógica, dar sentido pedagógico al mundo educativo.)

GADAMER ha insistido en que la investigación no puede plantearse sin tener en cuenta que siempre hay un punto de vista. "Lo 'científico' es aquí justamente destruir la quimera de una verdad desligada del punto de vista del sujeto cognoscente" (GADAMER, 1992, pág. 46). Toda pregunta de investigación está situada históricamente en quien investiga y en sus circunstancias, toda pregunta tiene una historia. Toda exploración está igualmente situada en los modos de aproximación a lo que estudiamos, en la forma en que entramos en relación con quienes estudiamos. Toda elaboración de saber está enmarcada igualmente en formas de comunicación, en conversaciones reales o imaginadas con interlocutores. Todo proceso de conocer es parte de una historia y de una conversación, con nosotros mismos y con otros, con la tradición y con nuestros coetáneos. La comprensión está siempre enmarcada en estos horizontes múltiples que entran en contacto de un modo consciente o no, pretendido o no. Conocer es confrontar nuestra experiencia de la realidad con los mundos de significados previos (gestados en confrontaciones previas con la realidad), a partir de los cuales tenemos la experiencia de la realidad. No hay por tanto un conjunto de "garantías de realidad" contra las que comparamos nuestra descripción. Pero esto no significa imposibilidad de conocer, sino el reconocimiento de que conocer significa precisamente esto: la conversación entre formas previas de comprensión y las sucesivas que nacen de las nuevas aproximaciones. Significa la apertura a nuevas aproximaciones que nos permitan ir más allá de nosotros mismos, e incluso "contra nosotros mismos" (ibidem, pág. 47). Como significa la consciencia de explorar en los antecedentes desde los cuales conocemos, para, desde ella, abrirse a nuevas exploraciones y comprensiones.

“No hay ningún enunciado que se pueda entender únicamente por el contenido que propone, si se quiere comprenderlo en su verdad. Cada enunciado tiene su motivación. Cada enunciado tiene unos presupuestos que él no enuncia. Sólo quien medita también sobre estos presupuestos, puede sopesar realmente la verdad de un enunciado... La última forma lógica de todo enunciado es la pregunta... Toda pregunta tiene su motivación. Tampoco es posible dar plenamente con su sentido... Lo decisivo, el núcleo del investigador científico, consiste en ver las preguntas. Pero ver las preguntas es poder abrir lo que domina todo nuestro pensar y conocer como una capa cerrada y opaca de prejuicios asimilados. Lo que constituye al investigador como tal es la capacidad de apertura para ver nuevas preguntas y posibilitar nuevas respuestas. Un enunciado encuentra su horizonte de sentido en la situación interrogativa, de la que procede”.

(GADAMER, 1992, págs. 58-59.)

Y en esta consciencia de las circunstancias y de las situaciones en las que se desenvuelve la investigación, no podemos olvidar la advertencia que hace el propio GADAMER respecto al sometimiento a las presiones e intereses de los poderes económicos y sociales y a la dependencia de la aprobación pública.

“En las ciencias del espíritu esta presión se ejerce desde dentro, por decirlo así. Ellas corren el peligro de dar por bueno lo que corresponde a los intereses de estos poderes. Como su labor tiene un ingrediente de incertidumbre, la aprobación de otros es para ellas de especial relevancia. Esos ‘otros’ serán, como siempre, los expertos cuando son ‘autoridades’. Pero dado que su labor interesa a todos, la coincidencia con la opinión pública y el eco que encuentre en ella la propia investigación suele guiar inconscientemente al investigador... Esto puede llevar fácilmente a adoptar el punto de vista que sea favorable a la influencia pública”.

(Ibid., pág. 47.)

¿Hasta qué punto estos peligros se han convertido ya en inevitables al hacernos ya todos dependientes de las investigaciones financiadas como criterios de valor de las mismas, y de la noción de “impacto” como reconocimiento del valor de una publicación? Pero sobre todo, lo que muestra esta advertencia es que reducir la cuestión de la verdad a la de la verificación es no haber entrado en el auténtico problema de la verdad.

La cuestión de la verdad nos remite, como nos deja claro GADAMER, no a los criterios de certeza sobre la realidad que está ahí fuera, a las “garantías de realidad” con las que comparar nuestra descripción, sino a la relación entre quien conoce y lo que conoce; y por consiguiente, entre las perspectivas desde las que se investiga, desde las que nacen las preguntas e inquietudes de exploración, y la relación que se establece con quienes pretendemos entender, con quienes o de quienes pretendemos comprender algo, en nuestro caso, algo de la educación²⁴.

Negar las “garantías de realidad” externas al propio conocer no significa arbitrariedad, ni “todo vale”. Al contrario, es porque no hay apelación posible a un tribunal de la verdad, a unos criterios, por lo que es necesaria la argumentación en el contexto y circunstancias concretas de las investigaciones realizadas, explicando lo que se hizo para intentar conocer, así como el sentido de conocimiento y de comprensión que se abre con dicha investigación, y que siempre, más allá de la explicación, estará en la capacidad persuasiva, en la forma en que llega a quien lee como una nueva comprensión, como apertura

mental²⁵. Como también es necesario el debate público, la recepción y lo que genera como respuesta o continuidad en el conocer. Esto es, lo que algunos autores han llamado "validez comunicativa" (KVALE, 2002), según la cual, por un lado, quien investiga y quien es investigado, en el intercambio, aprenden mutuamente; pero también, por otro lado, la validez comunicativa se produce si quienes leen aquellos textos a los que la investigación dio lugar, pueden descubrir nuevas preguntas por hacerse, nuevas cuestiones para pensar, nuevas ideas y experiencias de las que apropiarse (en el sentido que le daba RICOEUR). Es decir, la validez de la investigación es en gran medida la resonancia que tiene en el receptor. "Sólo hay verdad en el enunciado en la medida que éste es interpelación. El horizonte situacional que constituye la verdad de un enunciado implica a la persona a la que se dice algo con el enunciado" (GADAMER, 1992, pág. 59).

En el fondo, esto no significa otra cosa sino que el valor de verdad se sostiene siempre en el seno de las relaciones de autoridad: son ellas las que sostienen el sentido dinámico de la verdad. Las relaciones de autoridad significan el reconocimiento de que "el otro puede percibir algo mejor que uno mismo" (GADAMER, 1992, pág. 45). Se sostienen sobre la experiencia sentida de que un autor o una autora me hace entrar en los significados de una cuestión explorada, de tal modo que veo que hay ahí una verdad; o al menos, una expresión que merece la pena ser escuchada y tenida en cuenta; se sostienen en la confianza que generan sus explicaciones del proceso seguido de que lo que cuenta responde a lo que efectivamente hizo, percibió, sintió, se preguntó, pensó; se sostienen en la confianza demostrada en otras ocasiones; se sostienen, como ha señalado Steinar KVALE (2002, pág. 323), en la calidad artesanal de su investigación y del conocimiento que revela, de tal manera que se muestra "tan poderoso y convincente por sí mismo que ya lleva incorporado en sí la validez, como pasa con una gran obra de arte"; se sostienen en los mensajes que nos muestran algo que vale la pena tener en cuenta, atender consideradamente, ponerse a pensar, asumir como propio, porque nos interpelan, nos abren nuevos horizontes, nos mueven nuevas preguntas, nos proporcionan nuevas ópticas.

Pero las relaciones de autoridad no vienen dadas, sino que se generan en la capacidad de mostrar el valor del trabajo realizado, y la potencia de significados verdaderos que se abren con las investigaciones. La confianza y el reconocimiento se construyen en la propia honestidad de la investigación y en las muestras de que ésta constituye efectivamente una búsqueda, en relación al sentido de lo que intentamos profundizar con nuestro estudio. Y esto supone por parte de quien investiga, "experimentar la autoridad del camino", someterse a la autoridad del camino (recordemos la diferencia que señalaba Walter BENJAMIN entre sobrevolar un camino y recorrerlo a pie); es, como dijimos en su momento, "seguir un camino que a la vez es creado mientras se sigue".

Lo que esto nos muestra es que, bajo la perspectiva que estamos siguiendo,

los criterios epistemológicos de la investigación educativa vienen determinados por las cualidades que hemos reconocido como notas de la experiencia: en definitiva, reconocer una realidad que se nos manifiesta y nos da que pensar, que nos mueve al pensamiento pedagógico.

Hemos insistido en más de una ocasión en que no hay "método" en la investigación de la experiencia, y sin embargo ahora decimos que la investigación supone "experimentar la autoridad del camino". GADAMER señalaba que el método, que etimológicamente significa "camino", se ha convertido en recorrer un camino, como vía de conocimiento, de tal manera que pueda ser de nuevo repetido. Es decir, el método ha pasado a ser no un camino que se recorre, sino un camino que se fija. Pero el camino de la experiencia, precisamente porque se trata de un irrumpir, de un abrirse a lo inesperado, de un prepararse para algo que, en definitiva, tiene que suceder, no puede responder a una vía prefijada, a un procedimiento que funciona por sí mismo, antes de ser en sí mismo un recorrido. Por eso hemos recordado que el camino de la experiencia es creado mientras se sigue ese camino.

La investigación de la experiencia no se resuelve fijando un método, aunque sí reconociendo caminos recorridos, en la medida en que nos muestran experiencias de las que aprender. Podemos hablar de referencias, de mojones que pueden orientar, como también, como hacen los buenos caminantes, de preparativos que pueden ayudar, y de disposiciones que nos colocan en la posibilidad de la experiencia. Pero lo que en definitiva cuenta es el viaje, lo que en él vemos y entendemos, lo que de él aprendemos. Sin embargo, como ha expresado Saville KUSHNER, en una ácida crítica a las obsesiones metodológicas, "nos hemos convertido en entusiastas de los motores y hemos dejado de apreciar los viajes" (KUSHNER, 2009, pág. 12). De lo que debe hablar la investigación no es de la fidelidad a los dispositivos metodológicos acuñados y fijados por la obsesión académica, sino de la experiencia del viaje y de lo que nos ha acompañado en él de forma creativa y fructífera: de lo que hemos hecho en su transcurso que nos ha preparado para la novedad; de las invenciones y recreaciones de modos de ponernos en relación; de nuestros modos de estar atentos a la realidad; de aquellos intercambios con quienes investigamos que dan lugar a la expresión de sí; de nuestra disposición para captar los momentos, situaciones, prácticas y pensamientos con relevancia pedagógica, etc. En muchas ocasiones se trata de procedimientos ya conocidos en la investigación cualitativa; en otras son procedimientos recreados o inventados para generar nuevas posibilidades de comunicación, modos originales de entrar en relación fructífera de experiencia y pensamiento. En cualquier caso, lo que cuenta, por encima del dispositivo, sea nuevo o no, es la disposición: la disposición a la experiencia, esa cualidad a la vez activa y pasiva, de quien se prepara para lo imprevisto, a la espera de lo inesperado.

De todas maneras, es necesario recordar e insistir de nuevo en que el

propósito de la investigación educativa no está centrado en “dar cuenta de la realidad”, sino en suscitar las cuestiones pedagógicas que se nos revelan al acercarnos a ella. Por tanto, los dispositivos y disposiciones que buscamos están a la espera de que este revelárenos las preguntas pueda suceder. Por eso pensamos que es importante tener en cuenta algunos aspectos que pueden orientarnos en la investigación de la experiencia educativa.

El origen de la inquietud

Si el deseo de toda investigación nace de una pregunta, de una inquietud, el proceso investigador tiene que preguntarse por el origen de la misma, tiene que ir al origen del origen. La razón para ello es múltiple. Por un lado, porque como hemos visto anteriormente, con GADAMER, esta exploración de los orígenes, motivaciones y formulaciones iniciales de nuestras preguntas es el horizonte situacional desde el que cobra forma nuestra indagación. Si toda pregunta tiene una historia personal y social, su exploración nos da el trasfondo desde el que nos preocupamos por ello y los sesgos y orientaciones desde los que lo hacemos. Desde aquí podremos entender posteriormente los pasos seguidos, como también podemos discutir sobre nuestras preocupaciones iniciales y reorientar estas preguntas y los futuros pasos. Indagar en el origen de la inquietud nos permite profundizar en el mapa de supuestos desde los que iniciamos nuestro proceso, en las formas en que miramos y entendemos a priori la realidad que nos interesa, así como los intereses que nos mueven. Pero, por otro lado, esta exploración de los orígenes de nuestra inquietud es una exploración pedagógica sobre nosotros mismos, de tal manera que nos permite indagar en lo que nos mueve como preocupación pedagógica y de dónde proviene, qué componentes tiene, bajo qué antecedentes educativos personales nos movemos; nos permite, por tanto, entender lo que origina nuestra investigación desde el situarnos en cuanto que educadoras o educadores. También, por otra parte, esta exploración nos permite afrontar nuestras inquietudes y sentimientos en un plano más personal, como aquello que tiene que ver con nuestras sensaciones, preocupaciones, temores, ilusiones, etc.; esto es, nos ayuda a entendernos mejor en el modo en el que abordamos el estudio.

Si al fin y al cabo lo que haremos a lo largo de la investigación es entrar en un encuentro personal con personas y situaciones y hacer emerger las preguntas educativas, todo ello ocurre, lo hacemos en primera persona: lo hacemos nosotros y nos pasa a nosotros; y nos ocurrirá en un proceso que supondrá una transformación entre lo que sabíamos y suponíamos, entre cómo nos colocábamos y mirábamos esas situaciones y qué es lo que ahora se nos revela. Por todo ello, explorar nuestros antecedentes se nos convierte en un paso necesario para interpretar nuestro proceso de aprendizaje en el que se convierte la experiencia de investigación.

Los modos por los que llevar esto a cabo pueden ser variables. Pero lo que estamos sugiriendo no es la realización de un estudio formalizado, sino una indagación que tiene las cualidades de la exploración de la propia experiencia. Lo que consideramos fundamental es entender-nos en la manera en que nos colocamos ante la investigación, la forma en que estamos condicionados y orientados (por razones personales, académicas, institucionales, sociales, etc.), el peso pedagógico personal (alimentado tanto por vivencias previas como por nuestro estudio y que nos han ayudado a conformar nuestra perspectiva) desde el que enfocamos la búsqueda y dirigimos nuestros pasos. El relato de la historia que nos conduce a las puertas de nuestra investigación puede permitir llevar a cabo esta indagación, que no es un previo a la investigación, sino una parte constitutiva de la misma.

Hablar desde sí

La investigación de la experiencia es una investigación que cuenta con la subjetividad de quien investiga; la necesita, parte de ella, pasa por ella. Y ello significa ponerse en juego personalmente, en cuanto que educadores, para intentar dilucidar las cuestiones pedagógicas que se nos revelan, reconociendo que es a nosotros a quienes se nos revelan, para quienes tienen el sentido que tienen, no a un supuesto ente genérico, impersonal, neutro, asexuado, que tiene acceso a la verdad, pero nunca se sabe quién es, quién sostiene esa verdad y desde dónde le es verdad. Esta posición subjetivista es la que permite precisamente la objetividad, entendida no como un acceso a una realidad que puede quedar retratada en un lenguaje sin sujeto que lo enuncia, sino como la forma de poner en relación una aproximación a la realidad con alguien que la presenta y la representa. Y permite más objetividad precisamente porque expone los modos subjetivos desde los que se hace la aproximación, de tal manera que quien lee puede captar el modo de crear la relación entre lo que se cuenta y quien lo cuenta. Es más objetivo en la medida en que puede comprenderse e interpretarse la subjetividad. La investigación de la experiencia es una investigación con sujeto; como hemos dicho antes, en primera persona.

Sin embargo, esto no necesariamente significa hablar de sí, sino hablar desde sí. Evidentemente uno de los peligros de la perspectiva sobre la investigación que estamos proponiendo, como han advertido CLANDININ y CONNELLY (2000, págs. 181ss.) es la del narcisismo y el solipsismo. La necesidad de dar cuenta del propio punto de vista, de la propia subjetividad desde la que se estudia, puede confundirse con la preocupación por sí, con la confusión consigo, con el enredarse en los vericuetos de la propia consciencia, con contar la propia historia, en vez de la relación con lo que se investiga. Un peligro que acecha incluso aunque se trate de la investigación sobre la propia experiencia, porque ésta no pretende perderse en el sentido de sí, sino dilucidar algo del sentido de la

educación al bucear en las propias vivencias.

Hablar desde sí significa que lo que se cuenta ha pasado por una o por uno, intentando conjugar conocimiento y experiencia, pensamiento y sentimiento, consciencia de las ideas y del cuerpo desde el que se piensa y se siente. Significa que hay un pensar que trabaja sobre sí, sobre lo que se piensa y sobre el pensamiento desde el que se vive lo que se está estudiando; una preocupación por ganar en lucidez, al tener más conciencia sobre desde dónde miramos e interpretamos. Como es también un modo de colocarse que intenta evitar el pensamiento disociado, esa agitación mental que construye mundos e ideas que no arraigan en la propia corporalidad, en el propio sentir, sino que obran por sí mismas, como diría María ZAMBRANO, "sin barrer la casa por dentro".

"Pensar no es sólo captar los objetos, las realidades que están frente "al sujeto" y a distancia. El pensar tiene un movimiento interno que se verifica dentro del propio sujeto, por así decir. Si el pensar no barre la casa por dentro, sería simple clarificación lógica en que se repite lo ya pensado desde afuera".

(ZAMBRANO, 1989b, pág. 82.)

Los modos de aproximación

¿De qué modo aproximarnos a las experiencias, al sentido de la experiencia? Los focos, procedimientos y abordajes pueden ser múltiples, si bien disponemos de tradiciones que nos muestran posibles caminos por recorrer: todos aquellos que nos permiten acercarnos a las situaciones vividas por las personas y a sus circunstancias y contextos, todos aquellos que nos permiten entrar en relación con las personas y entender sus puntos de vista, sus intereses, aspiraciones, deseos, razones, sentimientos, todos aquellos que permiten entrar en contacto con las vidas de las personas, con sus trayectorias, con el sentido que dan a lo vivido, a sus aprendizajes y saberes de la experiencia.

Ahora bien, no debemos confundir los procedimientos de investigación dirigidos a la comprensión del otro y de sus circunstancias y contextos, con lo que orienta nuestra investigación en cuanto que educativa. En este sentido, nuestra preocupación está en encontrar los tipos de relación y aproximación a la experiencia propia y ajena que nos permite entrar en su sentido pedagógico; y ello, por la vía de la resonancia con las experiencias. No estamos tanto a la caza de datos que interpretar como a la captación del sentido de la experiencia y cómo vibra en nosotros, cómo reverbera en su sentido educativo, cómo nos despierta cuestiones de calado pedagógico necesarias para ampliar la experiencia educativa, para ganar en experiencia (en poso de sabiduría y en potencial de nuevas experiencias) al explorar otras experiencias. Por eso es importante encontrar el tono personal, la disposición que nos abre los poros en esta dirección.

Tal y como señalan CLANDININ y CONNELLY (2000, pág. 128) y VAN MANEN (2003,

págs. 72-75), una preparación para esto puede ser la de relatar experiencias propias que estén conectadas con lo que queremos investigar. Esto nos permite ir percibiendo aspectos probablemente presentes en otras experiencias, pero también nos prepara para la percepción, para estar atentos a las significaciones sutiles que están enmarañadas entre las cuestiones relatadas, y para ir encontrando el tono receptivo y reflexivo con el que aproximarnos a otras experiencias.

Por otra parte, si nuestra preocupación no está centrada en la descripción y reconstrucción de alguna situación educativa, o de alguna historia o trayectoria personal, sino en que la relación con estas experiencias nos conduzca al meollo pedagógico que hay en juego, entonces lo importante no es la manera en que reproducimos formas de investigación acuñadas en las ciencias sociales, sino la creación de situaciones y relaciones que permitan generar y desvelar estos sentidos de lo educativo. Así, por ejemplo, las entrevistas pueden transformarse, como así fue en la tesis de Ana ARÉVALO (2006), en encuentros de conversación abierta entre la investigadora y el profesor a partir del cual realiza su estudio, en donde el propósito no fue "obtener su pensamiento", sino crear una conversación productiva de pensamiento pedagógico, que nace de la experiencia del profesor y de lo que la misma generaba como reflexión e inquietud en la investigadora (con su propia experiencia), dando lugar de este modo a algo nuevo. O así también en la invención de los "diálogos sin fin" que concibió para su tesis Marta CARAMÉS (2008), en los que convierte el dispositivo de los grupos de discusión en un lugar de encuentro de múltiples voces de mujeres con diferentes trayectorias en el campo de la educación, para pensar en intercambio oral las cuestiones que a la investigadora se le habían mostrado como relevantes en relación a su estudio de campo sobre su propia experiencia como educadora. O la continua recreación que de los "relatos de experiencia" hace Montse VENTURA (2008), de tal manera que comienzan siendo un modo de reconstrucción de su experiencia profesional a partir de momentos clave de su trayectoria como asesora, y se acaban transformando en un procedimiento para el asesoramiento, al convertirlos en una experiencia de indagación compartida de escuelas y docentes sobre sus trayectorias educativas.

Algo que hace evidente estos tres ejemplos es que, al ser el lugar de poner en relación lo vivido con el sentido pedagógico, la práctica de la investigación de la experiencia es en sí misma una experiencia formativa: crea intercambios en los que ponerse a pensar, a elaborar el sentido de lo vivido, buscando vislumbrar alguna clave que ilumine el hacer educativo para los propios protagonistas del estudio.

Hilos de sentido

El sentido de la experiencia no se fracciona; se nos hace presente en su

totalidad. Lo seguimos y rastreamos intentando captar cómo nos permite entender lo que la experiencia tiene que decirnos. Por eso, la investigación de la experiencia no puede realizarse siguiendo procedimientos como la elaboración de categorías; y ni siquiera puede realizarse, si nos atenemos a su etimología, “analizando”, esto es “disolviendo el conjunto en sus partes”. Lo que la experiencia tiene que decirnos no es un conjunto de elementos que tratamos y reagrupamos, dando lugar a otra cosa. Si lo que hace la experiencia es darnos que pensar, lo que buscamos no es analizar la experiencia, sino tratar de conectarnos con lo que nos da que pensar, intentar ahondar en lo que tiene para pensar. Trata de ver lo que interrumpe nuestros mecanismos de pensamiento al irrumpir como novedad.

Por eso pensamos que de lo que trata la investigación de la experiencia es de encontrar los hilos de sentido: aquellos ejes que nos orientan en lo vivido para encontrar el hilo del pensamiento. Hilos que pueden ser finos, sutiles, largos, a veces enmarañados, entretejidos con otros hilos. Son ejes de sentido que atraviesan la experiencia, que la acompañan, no que la desmenuzan o descomponen. Aunque estén entretejidos con otros, destacan porque no pierden sentido, no se quedan desangelados, como les pasa a las categorías de análisis, que sólo recuperan sentido en la reconstrucción. Encontrar el hilo —o los hilos— de sentido, intentar visualizarlos en sus recorridos, ver cómo atraviesan la experiencia, cómo la recorren por completo, pero con un sentido propio, es la tarea propia de la significación en el proceso de investigación, del despertar del pensamiento pedagógico que ella nos trae. Y más allá de ello, podremos ver si hacen trama con otros hilos, si construyen un tejido con otras experiencias, pensamientos y saberes que nos permitan ir más allá, abriendo nuevos horizontes de sentido.

Historias para contar

La experiencia tiene un claro contenido narrativo: transcurre en el tiempo, refleja las vivencias e implicaciones subjetivas de sus protagonistas, normalmente expresa acontecimientos, esto es, algo que ha pasado que es contado por su novedad o imprevisibilidad, algo que vale la pena ser contado, y normalmente también, como pasa con los relatos, da a entender, al menos en la forma en que se nos representa, en el modo en que se nos conforma y la recordamos, cuando no también en lo que se cuenta expresamente, posibles significados e interpretaciones. En gran medida, la experiencia necesita de la narración para expresarse. Es relatando una historia como podemos dar cuenta de lo que nos supuso lo ocurrido, sin romper con el sentido de lo que ocurrió; y es de esta manera como lo que nos supuso se incorpora al sentido de lo que ocurrió, y como lo hace así experiencia: lo vivido, sentido y pensado, la relación entre lo sucedido y la forma en que nos afectó, el vínculo entre acontecimiento e

interrupción de un pensar o un saber anterior, la relación entre acontecimiento y nuevo significado.

En gran medida, el saber de la experiencia tiene forma narrativa: es así como se revela el saber que se mantiene apegado al acontecer de las cosas. En lo que tiene éste de saber no discursivo, encuentra mejor su expresión incardinado en los relatos de situaciones vividas que muestran su potencialidad de significado por la forma en que nos llegan, como historias que muestran su complejidad, su sutileza, su discurrir en el tiempo, su interpretación múltiple y abierta, su sentido ligado a lo que se siente, y no sólo a lo que se sabe como proposición verbal. Además, el relato como modo de saber muestra como elemento constitutivo la necesidad del oyente, de quien recibe la historia, porque el sentido del mismo siempre queda a la espera de ser completado por quien, en su recepción, le atribuye implícita o explícitamente significado; por tanto, una narración reclama siempre ser acabada, encarnada por quien la recibe. Como el saber de la experiencia, que sólo lo es encarnado.

Un relato, como la propia experiencia, es una relación de sentido que encadena sucesos y significados para alguien. Las formas narrativas de saber educativo buscan dilucidar las cualidades pedagógicas de la experiencia mientras se mantiene el sentido integral de la misma. Y promueven en quien las recibe la capacidad de inspiración, de ponerse en el lugar del pensamiento y la acción de quien vive la experiencia, desarrollando su propio sentido de la misma y su capacidad para vivir otras nuevas, incorporando lo que la experiencia relatada le ha aportado como saber.

Desde el punto de vista de la investigación, al ser ésta vivida como una experiencia, podemos reconocerla en su cualidad narrativa: historias para contar sobre lo vivido y aprendido en el transcurso de la investigación. Y en su naturaleza narrativa permite incorporar preocupaciones que hemos ido señalando; en especial, el reflejo de la propia subjetividad de quien investiga, como aquel punto de vista desde el que se genera el proceso de investigación, desde el que se mira la realidad que se estudia, desde el que se sostienen las reflexiones e interpretaciones pedagógicas. Es importante destacar aquí que de lo que se trata en este caso no es de investigación sobre las narraciones de otros. Si fuera así, podríamos estar simplemente considerando los relatos de las personas investigadas como datos que tratamos, analizamos, categorizamos y convertimos en objetos de conocimiento. Una investigación que es vivida en cuanto que experiencia, por el contrario, se vale de la narración, del relato, al menos como modo de dar cuenta de lo investigado, mostrando la subjetividad implicada del investigador o investigadora, como quien sostiene el relato, esto es, la experiencia de aprendizaje. Pero más allá aún, emprender una investigación que quiere ser una experiencia, que quiere ponerse en la disposición de abrirse a la posibilidad del encuentro personal con otros y otras, en la aceptación de la novedad, en diálogo entre sí y lo que se vive en las situaciones generadas

durante la investigación, todo esto supone convertir la narración en una forma de investigar (LARROSA y cols., 1995; CLANDININ y CONNELLY, 2000). La narrativa no es entonces una forma de representación de lo investigado, sino “una búsqueda” (CONLE, 2000, pág. 192). Es relatando experiencias cómo se emprende la búsqueda, y es por este proceso como se va definiendo el propio sentido de la investigación.

“No es una cuestión de contar algo que ya está claro y formulado y que tiene la unidad de ‘algo’; no es una situación de actuar-primero-contar-después. No hay una relación estricta antes-después entre un suceso y su relato, sino que el propio contar ayuda a constituir lo que se cuenta”.

(CONLE, 1999, pág. 15.)

No podemos olvidar, sin embargo, que la experiencia pone en marcha el pensamiento, que lo que hace a una experiencia tal no depende solamente de que sea una vivencia, que lo que buscamos es despertar el sentido pedagógico que pueda inspirar y alumbrar prácticas educativas, nuevas experiencias. Desde este punto de vista, lo que cuenta, más que la fidelidad a una perspectiva investigadora, ahora la investigación narrativa, es la capacidad de despertar los sentidos educativos de la experiencia, dar que pensar, inspirar para nuevas posibilidades de experiencia educativa. Son muchos los lenguajes de la experiencia y de su saber, porque son muchas las formas de despertar en uno mismo y en otros la inquietud pedagógica (NOLAN, 2008).

La escritura y la elección de las palabras

Son muchos los lenguajes. Pueden ser imágenes que sugieren, o símbolos del pensamiento que abren a otras dimensiones, pueden ser sueños que no se atienen a las convenciones de la razón, o pueden ser pensamientos con la potencia de despertar inquietudes nuevas o formas de percibir no exploradas. De hecho, la experiencia es, y todo lo que hacemos para expresarla, para hacerla presente, para comprenderla, no son sino medios no coincidentes con la misma. Y la escritura de la experiencia no es exactamente una forma de expresarla, de decirla; porque la cuestión no es si la escritura dice la experiencia, sino si nos habla de forma que podamos evocar, imaginar, abrir dimensiones, sentidos. Por eso, la escritura es un pasaje, un tránsito, una mediación de una dimensión a otra, o un puente que conecta, pero no hace coincidente, o una traducción a otra lengua, que se evocan mutuamente, pero no se identifican. Si la experiencia, que no es la vivencia, busca ser pensada y expresada, la escritura es pasaje, puente, mediación, traducción entre vivir y pensar. Busca dar forma a lo que no está exactamente en ningún sitio, sino en el “entre”, en el ir y volver, por medios que se expresan como si hubiera un sitio, al que se vincula lo narrado, un algo que pasó, que nos pasó. Porque el propósito del relato de la experiencia no es que equivalga a la experiencia, sino que nos ponga en disposición de ampliar el

sentido de lo educativo y de vivir nuevas experiencias. Por eso escribir es hacer experiencia, no sólo relatarla²⁶.

Qué duda cabe que esto que decimos sugiere también un prestar atención a las palabras, al lenguaje del que nos valemos para expresar el sentido de lo educativo. La necesidad de nuevas palabras en educación es urgente, si queremos pensar más allá de lo ya institucionalizado y de lo ya asentado en nuestro pensamiento, en nuestra imaginación, en nuestra capacidad perceptiva, si queremos alumbrar nuevas prácticas, o si queremos darle presencia, visibilidad a aquellas dimensiones de lo educativo que, con ser las más sutiles, de las que no suele hablarse, son a la vez las fundamentales, las primeras, las que sostienen la trama de lo educativo. Necesitamos palabras que sean con-sonantes con nuestra experiencia, que resuenen/sintonicen en nuestra experiencia, o bien que hagan que nuestra experiencia pueda ser, pueda suceder porque nos abren dimensiones de nuestra percepción, de nuestra comprensión, para ver otra cosa, para entender de otra manera, de tal forma que se produzca, como nos sugería RICOEUR, una apertura de sí, más que una repetición del yo. Y eso requiere una cuidadosa reflexión en su elección y su uso, que nos preguntemos continuamente, en cada expresión que usamos, si verdaderamente responde a lo que queremos decir, si lo que sentimos con esas palabras responde a lo que sentimos en nuestro interior; si son palabras que nos hacen pensar, o simplemente clichés acuñados, expresiones de la jerga al uso.

Porque la forma en que hablamos del mundo y de la educación construye nuestra mirada, nuestra capacidad perceptiva. La mirada que proyectamos sobre el mundo y sobre nosotros mismos en él, al fijarse en unas cosas, al darle relevancia y sentido de existencia a unas cosas sobre otras, al ponerle nombre, el nombre adecuado, el que vibra en nosotros, el que es su nombre de verdad, también proyecta, crea el mundo en el que vivimos: lo mira y lo revela de una manera que le da proyección y por tanto posibilidad de existencia, nos recrea y nos sitúa en él.

La investigación educativa no está centrada en dar cuenta de una realidad, en explicarla, sino en preguntarse por el sentido educativo que puede abrirse en una experiencia que tratamos de entender. Para que (y de tal forma que) quien viva experiencias propias pueda llevarse consigo las preguntas y las ganancias de sentido que pueda captar de aquellas experiencias anteriores. Es decir, lo que busca la investigación educativa es transmitir un legado: la relación abierta entre lo vivido y su significado, sus posibilidades, sus aspiraciones, sus formas de preguntarse por ello. Y que sea eso el saber que se lega: un saber que es comunicativo, que no sólo se toma, sino que sólo puede cobrar vida si conecta con un sentido propio, si nos toca en algo íntimo, pasando así a ser algo propio desde lo que vivimos nuestro hacer.

Bibliografía

- ARENDT, Hannah (1996): "La crisis en la educación". En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona. Península, págs. 185-208.
- (2005): "¿Qué nos queda? Nos queda la lengua materna". *Ensayos de comprensión 1930-1954*. Madrid. Caparrós, págs. 17-40.
- ARÉVALO VERA, Ana (2006): *El sentido de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria. Un estudio de caso*. Tesis Doctoral. Barcelona. Universitat de Barcelona.
- BEILLEROT, Jacky (1998): "Los saberes, sus concepciones y su naturaleza". En BEILLEROT, Jacky, BLANCHARD-LAVILLE, Claudine y MOSCONI, Nicole, *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires. Paidós, págs. 19-42.
- BILLETER, Jean François (2003): *Cuatro lecturas sobre Zhuangzi*. Madrid. Siruela.
- BOCCHETTI, Alessandra (1996): *Lo que quiere una mujer*. Madrid. Cátedra.
- BOELLA, Laura (2000): "¿Qué significa pensar políticamente?". En BIRULÉS, Fina (comp.) *Hannah ARENDT. El orgullo de pensar*. Barcelona. Gedisa, págs. 177-234.
- BRUNER, Jerome (1991): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza.
- CARAMÉS BOADA, Marta (2008): *Tocant l'experiència de la relació educativa amb dones immigrades. Una recerca narrativa*. Tesis Doctoral. Barcelona. Universitat de Barcelona.
- CIFALI, Mireille (2005): "Enfoque clínico, formación y escritura". En PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne; PERRENOUD, Philippe (coords.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México. Fondo de Cultura Económica, págs. 170-196.
- CLANDININ, Jean (1985): "Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images". *Curriculum Inquiry*. Vol. 15, No 4, págs. 361-385.
- CLANDININ, D. Jean y CONNELLY, F. Michael (2000): *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco. Jossey-Bass.
- CLAXTON, Guy (1999): *Cerebro de liebre, mente de tortuga*. Barcelona. Urano.
- CONLE, Carola (1999): "Why Narrative? Which Narrative? Struggling with Time and Place in Life and Research". *Curriculum Inquiry*. Vol. 29, No 1, págs. 7-32.
- (2000): "Thesis as Narrative or 'What Is the Inquiry in Narrative Inquiry?'". *Curriculum Inquiry*. Vol. 30, No 2, págs. 189-216.
- CONNELLY, Michael y CLANDININ, Jean (1988): *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. Nueva York. Teachers College Press.
- CONTRERAS, José (1997): *La autonomía del profesorado*. Madrid. Morata.
- (2005): "La autonomía del profesor. En primera persona: liberar el deseo de educar". En GAIÍN, Joaquín (2005): *La descentralización educativa ¿una solución o un problema?* Barcelona. Cisspraxis, págs. 327-373.
- DAY SCLATER, Shelley (2003): "What is the subject?" *Narrative Inquiry*, Vol. 13, No 2, págs. 317-330.

- DENNISON, Georges (1972): Las vidas de los niños. México. Siglo XXI.
- DEWEY, John (1995): Democracia y educación. Madrid. Morata. (Ed. original, 1916.)
- DIOTIMA (2002): El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana. Barcelona. Icaria.
- EISNER, Elliot W. (1998): El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona. Paidós.
- ELLSWORTH, Elisabeth (2005): Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad. Tres Cantos (Madrid). Akal.
- FACCINCANI, Cristina (2002): "El pensamiento de la experiencia". En DIOTIMA, El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana. Barcelona. Icaria, págs. 133-151.
- GADAMER, Hans-Georg (1977): Verdad y método. Salamanca. Sígueme.
- (1981): "Hermenéutica como filosofía práctica". En La razón en la época de la ciencia. Barcelona. Alfa.
- (1992): Verdad y método II. Salamanca. Sígueme.
- GEERTZ, Clifford (2002): Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos. Barcelona. Paidós.
- JEDLOWSKI, Paolo (2008): Il Sapere dell'esperienza: fra l'abitudine e il dubbio. Roma. Carocci.
- KVALE, Steinar (2002): "The Social Construction of Validity". En DENZIN, Norman K. y LINCOLN, Yvonna S. (eds.) The Qualitative Inquiry Reader. Thousand Oaks. Sage Publications.
- KUSHNER, Saville (2009): "Prólogo: Recuperar lo personal". En RIVAS FLORES, José Ignacio y HERRERA PASTOR, David (coords.) Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona. Octaedro, págs. 9-15.
- LANGFORD, Glenn (1989): "Teaching and the Idea of a Social Practice". En CARR, Wilfred (ed.) Quality in Teaching. Barcombe, Lewes. The Falmer Press, págs. 21-34.
- LARROSA, Jorge, y cols. (1995): Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona. Laertes.
- (2003): Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Barcelona. Laertes.
- (2009): "Experiencia y alteridad en educación". En SKLIAR, Carlos y LARROSA, Jorge (comps.) Experiencia y alteridad en educación. Rosario (Santa Fe, Argentina). Homo Sapiens, págs. 13-44.
- MANENTI, Elisabetta (2002): "La Casa del Po". En DIOTIMA, El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana. Barcelona. Icaria, págs. 162-175.
- MANNONI, Maud (1979): La educación imposible, México. Siglo XXI.
- MASSCHELEIN, Jan (2008): "Pongámonos en marcha". En MASSCHELEIN, Jan y

- SIMONS, Maarten (eds.) Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie. Barcelona. Laertes, págs. 2130.
- MIGLIAVACCA, Francesca (2002): "Dejarse tocar". En DIOTIMA, El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana. Barcelona. Icaria, págs. 60-71.
- MORTARI, Luigina (2002): "Tras las huellas de un saber". En DIOTIMA, El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana. Barcelona. Icaria, págs. 153-162.
- MURARO, Luisa (1994): El orden simbólico de la madre. Madrid. horas y HORAS.
- (2004): "Enseñar la libertad". Duoda. Revista d'Estudis Feministes. No 26, págs. 77-83.
- NAIDOO, Rajani (2008): "Las universidades y el mercado: distorsiones en la investigación y la docencia". En BARNETT, Ronald (ed.) Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona. Octaedro, págs. 45-56.
- NOLAN, Kathleen (2008): "¿Publicar o compartir? Reflexión en torno a espacios de investigación". En BARNETT, Ronald (ed.) Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona. Octaedro, págs. 159-178.
- OZGA, Jenny (2008): "Governing Knowledge: research steering and research quality". European Educational Research Journal, Vol. 7, No 3, págs. 261-272.
- PALEY, Vivian G. (2006): El niño que quería ser un helicóptero. El empleo de la narración de historias en la enseñanza. Buenos Aires. Amorrortu.
- PEÑALVER SIMÓ, Patricio (2000): "La hermenéutica contemporánea, entre la comprensión y el consentimiento". En MUGUERZA, Javier y CEREZO, Pedro (eds.) La filosofía hoy. Barcelona. Crítica, págs. 137-151.
- PÉREZ DE LARA, Nuria (2006): "El Otro (y la otra; lo otro)". En PIUSSI, Anna Maria y MAÑERU, Ana (coords.) Educación, nombre común femenino. Barcelona. Octaedro, págs. 184-203.
- (2008): "A propósito de la diversidad: Pensar la propia diferencia y educar en relación". Cooperación Educativa. No 89, págs. 22-29.
- (2009): "Escuchar al Otro dentro de sí". En SKLIAR, Carlos y LARROSA, Jorge (comps.) Experiencia y alteridad en educación. Rosario (Santa Fe, Argentina). Homo Sapiens, págs. 45-77.
- PETERS, Michael A. y OLSEN, Mark (2008): "Conocimiento útil: redefinición de la investigación y la enseñanza en la economía del conocimiento". En BARNETT, Ronald (ed.) Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona. Octaedro, págs. 57-69.
- PIUSSI, Anna Ma (2007): "Del saber de la experiencia al saber de la práctica". En SOFÍAS, Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación. (Edición al cuidado de Ma Milagros MONTOYA RAMOS). Madrid. horas y HORAS, págs. 66-67.
- POLANYI, Michael (1958): Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy.

- Londres. Routledge and Kegan Paul.
- (1966): *The Tacit dimension*. Londres. Routledge and Kegan Paul.
- RABINOW, Paul (1992): *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*. Madrid. Júcar.
- RIBOLI, Daniela (2002): "El salto de altura". En DIOTIMA, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona. Icaria, págs. 80-91.
- RICOEUR, Paul (2003): *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México. Siglo XXI.
- RIVERA GARRETAS, María-Milagros (2005): *La diferencia sexual en la historia*. Valencia. Publicacions de la Universitat de València.
- ROSALDO, Renato (1991): *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México. Grijalbo.
- SARTORI, Diana (2002): "Intermedio: '...con la presunción de ver más lejos y más seguramente con ojos de topo fijos en la experiencia...'". En DIOTIMA, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona. Icaria, págs. 107-132.
- SCHÖN, Donald A. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós.
- SEIDLER, Victor (2000): *La sinrazón masculina. Masculinidad y teoría social*. México. UNAM-Paidós.
- SENNETT, Richard (2009): *El artesano*. Barcelona. Anagrama.
- SIMONS, Maarten y MASSCHELEIN, Jan (2008): "Sobre el precio de la investigación pedagógica". En MASSCHELEIN, Jan y SIMONS, Maarten (eds.) *Mensajes educativos desde tierra de nadie*. Barcelona. Laertes, págs. 129-145.
- THORPE, Charles (2008): "Capitalism, audit, and the demise of the humanistic academy". *Workplace. A journal for academic labor*, No 15, págs. 103-125.
- TOULMIN, Stephen (2001): *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*. Barcelona. Península.
- (2003): *Regreso a la razón. El debate entre la racionalidad y la experiencia y la práctica personales en el mundo contemporáneo*. Barcelona. Península.
- VAN MANEN, Max (1995): "On the Epistemology of Reflective Practice". *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 1, No 1, págs. 33-50.
- (1998): *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona. Paidós.
- (2003): *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona. Idea Books.
- VENTURA ROBIRA, Montse (2008): *L'assessorament davant el canvi curricular a les escoles. La complexitat d'un itinerari professional i personal explicat a través de relats d'experiència*. Tesis Doctoral. Barcelona. Universitat de Barcelona.
- ZAMBONI, Chiara (2002a): "Inventar, agradecer: pensar". En DIOTIMA, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona. Icaria, págs. 22-28.
- (2002b): "Sentimientos que iluminan". En DIOTIMA, *El perfume de la maestra*.

- En los laboratorios de la vida cotidiana. Barcelona. Icaria, págs. 176-181.
- (2004): “Tra visibile e invisibile”. Per amore del mondo. No 1 (Revista on-line de Diotima Comunità filosofica femminile). (Disponible en http://www.diotimafilosofe.it/riv_wo.php?id=7)
- ZAMBRANO, María (1989a): Notas de un método. Madrid. Mondadori.
- (1989b): Delirio y destino. Madrid. Mondadori.

1 Citado por Laura BOELLA (2000, pág. 177).

2 “Yo no creo que sea posible ningún curso de pensamiento sin experiencia personal. Todo pensar es un repensar, un repensar las cosas” (ARENDT, 2005, pág. 37).

3 Aunque también podríamos decir que la experiencia “se hace”, no “se tiene”. Esta expresión de “hacer una experiencia” (así es como habla GADAMER de ella), aunque sea forzando la lengua, viene a indicar que la experiencia se forma o se conforma en su recepción, no viene dada o construida a priori; hacemos una experiencia porque “nos mueve el piso”, porque nos obliga a pensar, y ahora vemos las cosas de otra manera.

4 Recientemente este autor ha sintetizado la noción de experiencia como “eso que me pasa” (LARROSA, 2009, págs. 14ss.). En este texto, desmenuza esta expresión para extraer los múltiples significados y dimensiones de la experiencia.

5 Precisamente SENNETT se ha remitido al trabajo de DEWEY y del pragmatismo como referente de una visión de la experiencia que integre los dos sentidos que la lengua alemana tiene para referirse a la misma, mediante los términos Erlebnis y Erfahrung. “El primero (“vivencia”) designa un acontecimiento o relación que produce una impresión emocional interior, mientras que el segundo (“experiencia”) se refiere a un acontecimiento, acción o relación que vuelca el sujeto al exterior y que requiere más habilidad que sensibilidad. El pensamiento pragmatista ha insistido en que estos dos sentidos no deberían separarse.” (SENNETT, 2009, págs. 353-354.)

6 Ella, a su vez, toma la expresión del escritor Robert MUSIL, quien en El hombre sin atributos la define como “La espera del prisionero a que se le presente una ocasión de fuga”.

7 Aunque la explicación de la pasividad activa que da FACCINCANI la hace en el contexto de la relación terapéutica, sin embargo, tal y como la hemos expuesto, también podría referirse a cualquier otra experiencia en ausencia de relaciones personales.

8 Puede verse una revisión de la racionalidad práctica aristotélica y su significado educativo en CONTRERAS (1997, págs. 89-94).

9 VAN MANEN (1998, 2003) expresa con claridad que es ése el propósito de la pedagogía, ya sea en nuestro interés como padres y madres, ya sea en nuestro oficio como enseñantes. Y DENNISON (1972) lo muestra ya desde el título de su obra y lo demuestra con una gran riqueza a lo largo de toda ella: la educación tiene siempre que ver con entender y compartir “las vidas de los niños”, y con acompañarlos en su trayectoria vital.

10 De la entrevista a Simone Veil (abogada y política francesa. No confundir con la filósofa francesa de la primera mitad del siglo xx, Simone Weil), publicada en el diario La Vanguardia, el 10 de marzo de 2009.

11 Si bien es un clásico freudiano la idea de la educación como oficio imposible, son interesantes las obras de Maud MANNONI (1979) y de Elisabeth ELLSWORTH (2005) para profundizar en el juego entre posible e imposible en relación a la enseñanza y la educación.

12 Al respecto, puede verse la obra de Stephen TOULMIN (2003), en particular, el capítulo 11, “Las variedades de la experiencia”, así como el texto citado de Diana SARTORI (2002). Una mirada sobre el saber de la experiencia, entendida ésta como experiencia práctica, desde la tradición oriental, se

encuentra en el estudio de Jean François BILLETTER sobre el Zhuangzi. En concreto este autor aclara que cuando dice experiencia se refiere "al sustrato familiar de nuestras actividades conscientes, al cual no solemos prestar atención y que no percibimos bien por ser demasiado cercano y demasiado común, pero que podemos aprender a aprehender mejor. Ello exige una forma de atención que podemos cultivar" (BILLETTER, 2003, pág. 28).

Sobre la diferencia entre conciencia focal y conciencia subsidiaria el relato de Julio CORTÁZAR "Instrucciones para subir una escalera" (en su Historias de cronopios y de famas), muestra claramente el absurdo de quererse conducir conscientemente por lo que debe actuar de manera tácita.

Una perspectiva psicológica sobre formas de saber que no responden a la razón consciente y voluntaria, ni a lo que denominamos "pensamiento racional", puede verse en Guy CLAXTON (1999).

13 Podemos aquí de nuevo repasar las distintas notas y cualidades de la experiencia para observar los modos en que la experiencia conforma nuestro saber, así como el juego actividad-pasividad en la experiencia de saber.

14 Incluso en obras posteriores, CONNELLY y CLANDININ (1988, págs. 25-27) han precisado que entienden por esta expresión de "conocimiento práctico personal" el conocimiento relacionado con la experiencia, advirtiendo que no se trata sólo de conocimiento conceptual u objetivo, que el conocimiento no está sólo en la mente, sino en el cuerpo, y que incluye aspectos emocionales, morales y estéticos, sin poder separar un sentido objetivo de un sentido subjetivo. "To know something is to feel something. To know something is to value something. To know something is to respond aesthetically" (ibid., pág. 26). Como se observa, están intentando expresar nuestro sentido de "saber", a partir de su único término disponible de "knowledge".

15 Aunque en la edición castellana de su obra se ha traducido correctamente "thoughtfulness" como "solicitud", sin embargo, en su literalidad, es un término que tiene las resonancias de la acción ligada al pensar. Podríamos decir que "thoughtfulness" refleja la cualidad de acciones que están implícitamente impregnadas de un cuidadoso pensar y hacer atento teniendo en mente a los demás.

16 Y también, según nos explica, depende de "estar dentro de un amplio tejido de relaciones". "La confrontación con los y las demás me ayuda a interpretar los problemas, introduciendo otros puntos de vista que me permiten ver mejor la complejidad de las situaciones que debemos gestionar". (Ibid., pág. 163.)

17 Citado por Renato ROSALDO (1991, pág. 11).

18 Stephen TOULMIN, en su obra Cosmópolis, ha relatado la aparición del pensamiento cartesiano como el abandono, frente al racionalismo, de la tradición del humanismo renacentista, la cual valoraba lo que el autor llama tipos de conocimiento práctico, pero que claramente tienen que ver con el saber de la experiencia: el abandono de la oralidad y el predominio de lo escrito (por tanto el abandono de la argumentación y la retórica y la preocupación por la lógica y las pruebas); el rechazo de lo particular y la búsqueda de lo universal, de las leyes; el desprecio por lo local y la búsqueda de ideas y principios abstractos y generales; y la renuncia a la temporalidad (y por tanto a lo cambiante) y el afán por encontrar explicaciones y normas atemporales (TOULMIN, 2001, págs. 60-66).

19 Reflexiones sobre la relación entre el conocimiento académico y el significado propio de las experiencias educativas y profesionales vividas pueden verse en PÉREZ DE LARA (2006; 2009).

20 Citado por Paul RABINOW (1992, pág. 26).

21 Recordemos que en la nota sobre la experiencia que hemos titulado "la experiencia del tu", GADAMER señala que no es posible la comprensión del otro al margen de la relación en la que se produce la pretensión de comprenderlo.

22 RICOEUR plantea algo semejante y sugerente respecto de la interpretación de los textos y de su apropiación personal. Para este autor, apropiarse no sería una forma de posesión, una proyección sobre la obra del yo egoísta y narcisista, sino al contrario, una apertura, una autocomprensión que nace de lo que la obra ofrece como novedad. "En esta autocomprensión, yo opondría el propio yo, que procede de la comprensión del texto, al ego, que afirma precederlo". (RICOEUR, 2003, pág. 106). Extrapolando esta idea

a la experiencia de la investigación, podríamos decir que la apertura de sí que requiere la investigación busca una nueva comprensión de sí que nace de la novedad de la realidad estudiada.

23 GADAMER plantea que esto proviene del lastre del método: "Lo que prevalece ahora es la idea del método... El ideal de conocimiento perfilado por el concepto de método consiste en recorrer una vía de conocimiento tan reflexivamente que siempre sea posible repetirla. *Methodos* significa 'camino para ir en busca de algo'. Lo metódico es poder recorrer de nuevo el camino andado, y tal es el modo de proceder de la ciencia. Pero eso supone necesariamente una restricción en las pretensiones de alcanzar la verdad. Si la verdad (*veritas*) supone la verificabilidad —en una u otra forma—, el criterio que mide el conocimiento no es ya su verdad, sino su certeza. Por eso el auténtico *ethos* de la ciencia moderna es, desde que DESCARTES formulara la clásica regla de certeza, que ella sólo admite como satisfaciendo las condiciones de verdad lo que satisface el ideal de certeza... El ideal de verificación, la limitación del saber a lo comprobable culmina en el re-producir iterativo". (GADAMER, 1992, págs. 54-55.)

24 Esta es una idea que cada vez ha ido teniéndose más clara dentro de la Antropología, en el sentido de que su propósito se entiende que es el conocimiento de la relación con otras culturas y no, como antes se asumía, el conocimiento de "otras culturas". Puede verse sobre esto, GEERTZ (2002), RABINOW (1992) y ROSALDO (1991). Así y todo, tengamos en cuenta que, tal y como hemos proclamado, la razón de ser de la investigación educativa no estriba en describir, explicar o comprender una "realidad" (entendida como algo que está ahí fuera, a la espera de ser descrito, explicado o comprendido), sino en suscitar la cuestión pedagógica que hay en ella. Si esto es así, la preocupación típica por la validez, a nosotros se nos queda aún mucho más corta en relación a la pregunta por la verdad.

25 Algo, por otra parte, que no se aleja de la perspectiva sobre la validez de algunos metodólogos, como es el caso de Lee J. CRONBACH, quien afirmaba que "la validez es subjetiva más que objetiva: la plausibilidad de la conclusión es lo que cuenta. Y la plausibilidad, por modificar el dicho, reside en el oído del espectador" (citado por BRUNER, 1991, pág. 108).

26 Aunque aquí estamos hablando de escritura, las mediaciones entre la experiencia y lo que ella puede evocar, o lo que con ella puede evocarse, pueden realizarse también con otros medios expresivos.