

**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
y
Nuria PÉREZ DE LARA FERRÉ (Comps.)

Investigar la experiencia educativa

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



EDICIONES MORATA, S. L.

Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920

C/ Mejía Lequerica, 12 28004 MADRID

morata@edmorata.es www.edmorata.es

© 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

A Caterina Lloret. Ella debería haber estado aquí.

Contenido

Portada

Portadilla

Créditos

Dedicatoria

Relación de autoras y autores del libro

INTRODUCCIÓN Por José CONTRERAS DOMINGO y Nuria PÉREZ DE LARA FERRÉ. Universidad de Barcelona

Bibliografía

CAPÍTULO PRIMERO: La experiencia y la investigación educativa

La educación como experiencia: Notas

Vivencia

Implicación subjetiva

La irrupción de la experiencia

Inmersos en el mundo

Actividad y pasividad: Experimentar la experiencia

Actividad y pasividad: Dejar-se decir por la acción que se emprende

Actividad y pasividad: La actividad que permite la experiencia

Pasividad activa

La experiencia del tú

Lo vivido que ha fraguado en ti

De la práctica a la experiencia

De la experiencia a la práctica... y vuelta

La experiencia como formación y la consciencia de los límites

La experiencia de aprender – La pedagogía de la experiencia

Hacer significativo lo vivido

Experiencia y pensamiento

Sentido y sinsentido

La investigación educativa y la pregunta pedagógica

Investigar la experiencia educativa

Experiencia, saber y conocimiento

Conocimiento y saber

Saber de la experiencia y saber pedagógico

Conocimiento científico, conocimiento académico

La relación experiencia-saber y el lugar de la teoría
La investigación educativa como experiencia: Alumbrando nuevas prácticas
El origen de la inquietud
Hablar desde sí
Los modos de aproximación
Hilos de sentido
Historias para contar
La escritura y la elección de las palabras
Bibliografía

CAPÍTULO II: Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia

Con qué cara
El no y el quizás
Con qué cara
Ferlosiana
El cuerpo docente según GOMBROWICZ
Animales
Palabras vacías
Más animales
Cantinelas
Zambraniana
Pues eso
Lenguas podridas
Hablar contra las palabras
Entre el ya no y el aún no
Una extraña enfermedad
Lo normal y lo patológico
Textos agujereados por otros textos
Problemas y soluciones
Diccionario del limbo
La fuerza de lo real
Experiencia
Caerse al río
Adherido al lenguaje
Más diccionario
Afinar el oído
La inquietud y el desasosiego
Respirar
Herido de realidad y en busca de realidad
El lenguaje y la realidad
Muros
Deseo de realidad
La desrealización de lo real
Deseo de lenguaje

Vibraciones
La niña de Barcelona
La niña de Londres
La niña de Sao Paulo
Moraleja
Sobre el arte de tocar las castañuelas
Leer y dar a leer
Palabra de poeta

CAPÍTULO III: La experiencia de la diferencia en la investigación

Acerca de la experiencia
La cuestión de la(s) diferencia(s)
De lo que nos pasa al método: La relación, la distancia y la escucha atenta
Somos un cuerpo que habla, da y recibe sentido
El lugar del deseo y de la alegría
Bibliografía

CAPÍTULO IV: La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una desnaturalización de la incongruencia

A modo de inadvertencia
De la conversación sin disfraces
De la conversación con Rosa
De Rosa ¿o de esas miradas que no miran “con buenos ojos, con mirada limpia”?
De la pérdida de la conversación (y de la experiencia)
De la recomposición de la conversación (y de la experiencia)
Bibliografía

CAPÍTULO V: El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa

Significar la riqueza de sentido de la diferencia sexual
Para una estética de la investigación de la experiencia educativa como práctica de relación
Bibliografía

CAPÍTULO VI: Experiencias de la infancia en situaciones difíciles: Interpretación y escritura en la frontera escolar

Experiencias en la escuela
El aula multicultural
El primer día de clase
La experiencia del desarraigo
La fragilidad del yo
Experimentando el valor (escaso) de la propia vida
Impresiones finales
Bibliografía

CAPÍTULO VII: La experiencia de sí como investigadora

La puesta en marcha de la investigación
La relación que hace posible el “investigar”

La cuestión metodológica
El lenguaje metodológico
¿Con qué me encontré?
Hallazgos
Investigar es dialogar
Habitar el positivismo o los temores en la indagación
De la investigación a la docencia: Traspasando fronteras
Bibliografía

CAPÍTULO VIII: Investigar en educación: Un espacio posible y sobre todo imposible

Una tesis: Un espacio posible para aprender
Bibliografía

CAPÍTULO IX: Un movimiento interior de vida

Hacia el umbral
La frontera de lo no-dicho, un lugar de creación
La experiencia atraviesa los cuerpos
Un saber que nace del encuentro
La investigación como cuestión de existencia
Bibliografía

CAPÍTULO X: Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia

El lugar desde donde hablo
Investigación autobiográfica, investigación de otros y otras mediante los relatos de experiencia
Enfoque narrativo: Los relatos de experiencia concebidos como un modo de escritura autobiográfica
Los relatos de experiencia en la formación
Los relatos de experiencia en la formación permanente del profesorado (asesoramiento)
Los relatos de experiencia en la formación inicial en la universidad
Síntesis, los relatos de experiencia en la práctica asesora y docente
Bibliografía

CAPÍTULO XI: Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía

La educación como paradoja
¿Cuál es el saber de la Didáctica?
Saberes pedagógicos, saberes paradójicos
A la búsqueda de textos pedagógicos
La búsqueda pedagógica de Vivian G. PALEY
“Nadie enseña en abstracto”
Los misterios de la infancia... y el espacio antinatural de la escuela
Jason: Los niños que no responden a las expectativas del docente
Una perspectiva narrativa en la enseñanza
Indicaciones
Bibliografía

Otras obras de Morata

José CONTRERAS DOMINGO

Relación de autoras y autores del libro

ARÉVALO VERA, Ana

Profesora del Departamento de Estudios Pedagógicos Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad de Chile

e-mail: anarevalov@gmail.com

ARNAUS I MORRAL, Remei

Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa Facultad de Pedagogía

Universidad de Barcelona

e-mail: remeiarnaus@ub.edu

CABALLERO ESNAOLA, Zulma

Profesora jubilada del Departamento de Psicología Educativa Directora del Profesorado de Psicología

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

e-mail: zulmabcaballero@yahoo.es

CARAMÉS BOADA, Marta

Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa Facultad de Pedagogía

Universidad de Barcelona

e-mail: martacaramesboada@ub.edu

CONTRERAS DOMINGO, José

Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Educativa Facultad de Formación del Profesorado

Universidad de Barcelona e-mail: jcontreras@ub.edu

LARROSA BONDÍA, Jorge

Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación Facultad de Pedagogía

Universidad de Barcelona

e-mail: jarrosa@ub.edu

LÓPEZ CARRETERO, Asunción
Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa Facultad de
Pedagogía
Universidad de Barcelona
e-mail: asuncion.lopez@ub.edu

PÉREZ DE LARA FERRÉ, Nuria
Profesora jubilada del Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Facultad de Pedagogía
Universidad de Barcelona
e-mail: nuriapdl@gmail.com

SKLIAR, Carlos
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO/Argentina
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina,
CONICET
e-mail: skliar@flacso.org.ar

VENTURA ROBIRA, Montse
Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa Facultad de
Pedagogía
Universidad de Barcelona
e-mail: mventura@ub.edu

Introducción

Por José CONTRERAS DOMINGO y Nuria PÉREZ DE LARA FERRÉ

Universidad de Barcelona

La idea de este libro rondaba desde hacía tiempo entre nosotros, profesores y profesoras de la universidad que, realizando nuestra docencia en el tercer ciclo de los estudios universitarios, acompañábamos a doctorandas y doctorandos en sus caminos de formación para la investigación y realización de sus tesis. De hecho, todos los que en él intervenimos hemos participado, desde un lado u otro, en esa experiencia docente e investigadora en la facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. La idea nació fundamentalmente de las conversaciones que manteníamos quienes ahora coordinamos esta obra junto con nuestra compañera Caterina LLORET. Los tres tratábamos de abrir, tanto en nuestra práctica docente como en nuestros procesos de investigación, una línea de trabajo en la que la experiencia y la presencia del sujeto fueran núcleo de sentido en el que arraigara todo el proceso. Y en nuestros intercambios surgía una y otra vez la necesidad de argumentar con más detalle, y de recoger y elaborar con más extensión lo que estábamos experimentando y compartiendo en seminarios con nuestros estudiantes.

Además, la preocupación por atender a las demandas de nuestras doctorandas —fundamentalmente mujeres, pero también algunos hombres— de no alejarse de las experiencias concretas, al tiempo que poder hacerlo como investigación reconocida y válida para acceder al estatus de doctor necesario para la docencia universitaria, o sencillamente deseado como reconocimiento merecido tras largos años de práctica educativa, si bien conectaba con nuestras propias inquietudes de docentes universitarios, nos situaba a su vez en una cierta disyuntiva respecto de las formas más establecidas de investigación en el ámbito académico. La disyuntiva a que nos enfrentábamos respondía al hecho de que la experiencia no era considerada en el mundo académico como compañera válida de una investigación científica y las formas, criterios y métodos que podían avalar una investigación educativa solían mantenerse alejados, es más requerían evidenciarlo, de las vivencias que nutren toda experiencia.

En efecto, durante mucho tiempo la experiencia ha sido lo denostado en la investigación, un “obstáculo epistemológico”; en realidad, “el primer obstáculo”,

como la consideró Gaston BACHELARD (1974, cap. 2). La experiencia era identificada con sensaciones, pulsiones, pasiones, ingenuidad, intuición, credulidad, superficial empirismo, con quedarse atrapado en lo concreto y, por tanto, con ausencia de razón, esto es, de abstracción. Por tanto, el conocimiento, avanzaba contra la experiencia. La experiencia era lo que debía ser superado: en tanto que concreto, en tanto, que subjetivo, en tanto que afectado de afecto, de apego, de interés personal.

En los últimos tiempos, ciertos cambios en la vida académica, en el desarrollo de las ciencias y en el conjunto de la sociedad y, de un modo fundamental, el cambio que ha provocado la entrada de las mujeres en los ámbitos públicos, académicos, profesionales y científicos, han puesto en evidencia la necesidad de considerar la experiencia, lo particular, temporal, subjetivo y variable de las vivencias humanas, como algo por conocer, más allá de lo abstracto y universal, a la vez que también como un modo distinto de conocer, teniendo en cuenta los modos particulares, temporales, subjetivos y variables de acercarnos a la realidad y de tratar de comprenderla (TOULMIN, 2001). Un acercamiento que haría posible ir más allá de la escisión teoría/práctica o de la separación sujeto/objeto en tanto que, siendo la experiencia, o mejor, el saber de la experiencia, fruto de lo vivido pensado, en él no se pierde la unidad de la vida de cada sujeto ni la complejidad de cada situación.

Si bien es cierto que se ha producido un acercamiento a la experiencia, también lo es que tal experiencia parece haberse quedado en gran medida en la experiencia del otro. La etnografía es el mejor ejemplo de ello: un acercamiento a lo particular y subjetivo, pero no necesariamente un acercamiento desde y en la experiencia.

Esto es visible en la permanencia de algunos modos académicos de investigación en donde ciertos rituales y prácticas científicas parecen inamovibles. CLANDININ y CONNELLY (2000, pág. 39) han llamado a esto formalismo. Desde el formalismo, dicen, se justifica la existencia de un "marco" (framework), desde el que se contempla cualquier realidad; es como si no pudiera tenerse (ni obtenerse) ninguna experiencia, ni comprensión de la realidad que no esté sometida a un "marco", esto es, a una perspectiva teórica según la cual se mira cualquier realidad y se interpreta. El formalismo establece que "las cosas nunca son lo que son, sino lo que nuestro marco, o punto de vista, o perspectiva hace de ellas. Incluso, porque nada es lo que parece, las únicas cosas de las que vale la pena dar cuenta son los términos, las estructuras formales, mediante las que se perciben las cosas". Según esta visión formalista, la investigación supone siempre someter los datos a un marco teórico previo y ajeno, de tal manera que quien investiga no está autorizado a tener una perspectiva propia de lo que estudia, no puede dejarse sorprender por lo que observa, no puede encontrarse con lo inesperado, no puede descubrir lo que no estuviera ya de alguna manera anticipado o previsto en el marco. Y así, al someternos al marco interpretativo,

dejamos de atender a lo que vivimos en sus propios términos, a las personas en lo que son y manifiestan (y no sólo como un caso de, un ejemplo de, un elemento de, que se explica por), dejamos de atender a las relaciones en lo que ellas por sí mismas generan. Todo ello, en la pretensión de una objetividad basada en un dejar fuera algo de lo que es imposible desprenderse: las vivencias con y desde las que se percibe. Desde esta perspectiva, se acepta una idea de investigación guiada por un modo u otro de formalismo, y se acalla la consciencia de la experiencia, que nos insinuaba otra cosa.

Lo que queremos plantear en este libro con la idea de investigar la experiencia educativa es reestablecer el inicio (de la investigación y del saber, pero también de la propia educación) en la experiencia y sobre todo tratar de ir elaborando, si fuera posible, un pensar pedagógico constantemente situado en el corazón y al nivel de la experiencia. Por eso, lo que queremos es poner en medio de lo educativo y de su investigación aquello que suele perderse en su rechazo como obstáculo, o en su supeditación teórica en la formalización. Queremos plantear una forma de investigación que haga posible hablar de lo que no se suele hablar, expresar lo que no se suele decir, hacer visible lo sutil pero sustancial de lo que sostiene la relación educativa, de lo que nos permite encontrar nuestro lugar en los espacios y relaciones educativas, de lo que permite reconocer el del otro o la otra; pero también, abrimos a lo que nos cuestiona, explorar lo que no es fácilmente explorable cuando falla el mecanismo básico de la investigación más convencional.

Queremos buscar en lo que no se muestra fácilmente, en lo que apela a la memoria, a lo que deja huella, a la reconstrucción y a la recuperación de lo subjetivamente valioso, al sentido de lo vivido, más que al significado de los datos. Y hacerlo también en lo que nos desestabiliza, en lo que nos desconcierta, en lo que nos duele. En definitiva, en lo que acompaña al vivir, permitiéndole significación propia, preguntándose en todo ello por lo educativo, algo incierto, escurridizo y siempre, de un modo u otro, personal: arraigado en personas concretas.

La investigación de la experiencia conecta con la experiencia propia como investigadores y como docentes de que lo fundamental suele ser escurridizo; partimos de desear investigar lo sutil, lo que se te escapa, pero lo que sostiene lo importante: lo que te llega de verdad y te deja sin palabras. Podríamos decir que se trata de aceptar la investigación como aquella búsqueda por entender que acepta el vacío de no entender primero, de necesitar conectar de algún modo con algo que has vivido o a lo que puedes atribuirle alguna conexión con alguna vivencia propia (o reconocer que no, y que ahí hay por tanto una distancia insalvable en la comprensión; y eso es lo que también hay que representar en la investigación: el vacío y la imposibilidad de la comprensión de ciertas situaciones, más que quererlas interpretar, es decir, someterlas a previos esquemas). Y se trata, por tanto, de reconocer la experiencia de investigar como un movimiento

interno que pasa por las vicisitudes de la pérdida y la desorientación, es decir, aquella investigación que se pregunta y repregunta, que se plantea como una búsqueda, como un re-buscar ("re-search"), no como un problema por solucionar, sino como un misterio por profundizar.

Las descripciones y explicaciones de lo pedagógico representan en muchas ocasiones un reduccionismo en relación a la complejidad y sutileza de lo que realmente pasa y significa aquello que ocurre y viven personas concretas. Precisamente por experiencia, sabemos que las cosas no son exactamente así, que hemos perdido montones de detalles y matices por el camino, detalles de difícil percepción y de aún más difícil expresión, que son los que suscitan, por ejemplo, el misterio de la presencia como docente en un aula, o de lo que realmente viven y experimentan unos niños o unas niñas en una clase. El modo de investigación educativa que queremos alentar es aquella que enfrenta esta dificultad no como algo a evitar o simplificar, sino como algo a reconocer en su propia naturaleza.

La experiencia educativa es siempre experiencia de la relación y extrañeza del otro. Como educadores, la pregunta es quién es, qué me provoca, qué me dice, qué hace en mí su presencia, qué es lo que tengo para ofrecer y qué significa en ese encuentro. Como educadores es esto lo que se nos revela como misterio o como incertidumbre: ¿es esto que tengo para compartir lo que necesita? ¿Es esto lo que tenemos que ofrecerle? Investigar la experiencia educativa es partir de una aceptación, la de moverse en este terreno de incertidumbre y de misterio, sin querer convertirlo en otra cosa.

Investigar la experiencia educativa es arriesgarse en la investigación, rompiendo la fijación metodológica, lanzarse a la experiencia (no recoger experiencias, sino entrar de lleno en ella) para ver qué pasa, qué nos dice, qué podemos aprender. Buscar formas de decir que permitan vislumbrar, haciendo al lector un receptor activo, que completa el significado, que se ve empujado a pensar, no a recopilar información.

Nuestra convicción es que la educación, como experiencia personal, subjetiva, desestabilizante, que depende siempre del encuentro real de las personas, no tiene suficiente con la investigación al modo de las ciencias sociales. Necesita el alimento y la inspiración de otras maneras de conocer, de preguntarse, de atender a la realidad. Por eso, nuestra intención es la de ampliar la propia noción de investigación más allá de los vínculos con el procesamiento del mundo empírico, para conectarla con la cuestión de cuál es el saber necesario de la educación. Nuestra preocupación no es la de hacer de la pedagogía una ciencia, sino la de cómo explorar y desarrollar el saber que necesitamos para la educación.

Sin embargo, lo que estamos planteando no es "un nuevo paradigma". Más que de desbancar otras posiciones, sin duda también necesarias, se trata de mirar en una dirección no atendida. Y cada cual tendrá que ver qué hace con ello

en relación a otras modalidades y miradas en la investigación y en la educación. No proponemos “una posición superadora”, sino una posición necesaria que aporta una mirada que necesitamos como educadores.

Los capítulos que componen este libro quieren ser un reflejo y una profundización en las diversas cuestiones apuntadas aquí. Sus autoras y autores, al participar de esta preocupación por rescatar el sentido de la experiencia en las prácticas educativas, o en las vivencias subjetivas de quienes participan de las relaciones educativas, nos muestran la forma en que la investigación mira a estas realidades, se interroga junto con ellas, atraviesa las dificultades, trata de encontrar las formas de mantener la relación entre el sentido de la experiencia vivida y la forma de dar cuenta de ella. El propósito de estos capítulos es mostrar distintos puntos de vista en la forma de acercarse a las experiencias (en algunos casos son investigaciones sobre las propias experiencias educativas, en otros no; pero siempre hay algo de experiencia propia: la de acercarse a esa realidad y querer entenderla en su sentido educativo, destilarle las lecciones que tiene para ofrecernos); y también, mostrar distintas aproximaciones en la forma de dar cuenta de las mismas. No se trata tanto de exponer las investigaciones, sino de lo que significa plantearse la investigación como una experiencia y de lo que supone mirar a la educación en cuanto que experiencia.

Sin embargo, no es éste un libro de “metodología”, si por ello se entiende una exposición de los pasos a seguir para llevar a cabo una investigación. Ni siquiera es un libro sobre investigación narrativa, una modalidad de investigación que se ha vinculado con la perspectiva de la experiencia. Porque si bien es cierto, y quedará patente a lo largo de la obra, que la aproximación narrativa permite dar cuenta de muchas de las cuestiones aquí planteadas, sin embargo, como los propios CLANDININ y CONNELLY (2000, pág. 188) plantean en su libro sobre la investigación narrativa, “es la experiencia, no la narración, el impulso conductor”. Nuestra preocupación, por tanto, es más la de mantener la tensión entre los múltiples significados de la experiencia, proponiendo la investigación en cuanto que experiencia de conocer, de aprender y de preguntarse por el sentido de lo educativo.

En este libro no se ofrecen pues las indicaciones para las rutas a seguir, sino más bien trayectorias seguidas y las lecciones aprendidas en su recorrido (o las lecciones no aprendidas, las dudas que permanecen abiertas). La pretensión no es fijar el hacer (según una cierta manera de entender los métodos de investigación), sino acompañarlo. En sus diferentes capítulos se presentan caminos seguidos, o que podrían recorrerse, y lo que suponen como experiencia, como oportunidad para la interrogación pedagógica. ¿Se puede aprender de la experiencia para investigar? ¿Hay algo en esta aproximación experiencial que pueda iluminar o inspirar a otros a la hora de emprender su propio camino investigador? Este libro parte de la convicción de que sí, pero que lo que cada uno pueda aprender no se puede determinar. En cuanto que experiencia, el saber

que destile, sólo puede reconstituirse como saber en un proceso personal, como disposición a mantener quien lo lea su propia relación con lo vivido, con su propia experiencia. Así, aunque no es un libro de métodos, sí que pretende ser un libro de investigación; un libro en el que se muestren posibilidades de la experiencia para que quien lo lea pueda revivir, reconstruir y tener su propia experiencia de investigación.

Como decíamos, la idea de este libro nos rondaba hace tiempo, junto con nuestra compañera Caterina LLORET. Con ella hablábamos de la necesidad de explicitar, profundizar y justificar esta perspectiva sobre la investigación educativa. Su muerte inesperada, sin embargo, impidió que pudiéramos desarrollar este proyecto con ella, a la vez que nos dio fuerzas y ánimos para decidimos a materializarlo. Así que a Caterina, a su memoria, le dedicamos este libro, convencidos de que ella debería haber estado aquí.

Bibliografía

BACHELARD, Gaston (1974): La formación del espíritu científico. Buenos Aires. Siglo XXI (3ª ed.).

CLANDININ, D. Jean y CONNELLY, F. Michael (2000): Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research. San Francisco. Jossey-Bass.

TOULMIN, Stephen (2001): Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad. Barcelona. Península.

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] significativo 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.

CAPÍTULO II

Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia

Por Jorge LARROSA BONDÍA
Universidad de Barcelona

Eso es sólo lo que hoy podemos decirte,
lo que no somos, lo que no queremos.
Eugenio MONTALE.

Pero qué pero cómo
pero de qué otro modo con qué cara
seguir vivo seguir.
Idea VILARIÑO.

Hay sólo cada uno de nosotros como un sótano.
Hay sólo una ventana cerrada, y todo el mundo afuera:
y un sueño de lo que se podría ver si la ventana se abriese,
que nunca es lo que se ve cuando se abre la ventana.
Fernando PESSOA.

Con qué cara

El no y el quizás

La palabra “experiencia” nos ha servido, a muchos de nosotros, para elaborar una distancia respecto a lo que podríamos llamar “el orden del discurso pedagógico”, ese orden que está hecho de modos de decir y de pensar (y de mirar y de escuchar, y de leer y de escribir, y de hacer y de querer) en los que no podemos reconocernos. La palabra “experiencia” nos ha servido, y nos sirve, para situarnos en un lugar, o en una intemperie, desde la que decir no: lo que no somos, lo que no queremos. Pero nos ha servido también para afirmar nuestras ganas de vivir. Porque si la experiencia es lo que nos pasa, ¿qué es la vida sino el pasar de lo que nos pasa y nuestras torpes, inútiles y siempre provisionales tentativas de elaborar su sentido, o su falta de sentido? La vida, como la experiencia, es relación: con el mundo, con el lenguaje, con el pensamiento, con los otros, con nosotros mismos, con lo que se dice y lo que se piensa, con lo

que decimos y lo que pensamos, con lo que somos y lo que hacemos, con lo que ya estamos dejando de ser. La vida es la experiencia de la vida, nuestra forma singular de vivirla. Por eso, colocar la relación educativa bajo la tutela de la experiencia (y no de la técnica, por ejemplo, o de la práctica) no es otra cosa que subrayar su implicación con la vida, su vitalidad. Pero ¿cómo? Y, sobre todo, ¿de qué otro modo?

Hacer sonar la palabra “experiencia” en educación tiene que ver, entonces, con un no y con una pregunta. Con un no a eso que se nos da como necesario y como obligatorio, y que ya no soportamos. Y con una pregunta que se refiere a lo otro, que encamina y señala hacia lo otro (hacia otros modos del pensamiento, y del lenguaje, y de la sensibilidad, y de la acción, y de la voluntad) pero, eso sí, sin determinarlo. Sólo porque aún queremos seguir vivos, seguir. Y porque aún intuimos, o creemos intuir, un afuera. Un afuera de ese sótano que nos encierra, pero del que sabemos que no será nunca lo que creemos que podría ser. Hay que abrir la ventana. Pero sabiendo que lo que se ve cuando la ventana se abre nunca es lo que habíamos pensado, o soñado, nunca es del orden de lo pre-visto. Por eso la pregunta por el “de qué otro modo” no puede ser otra cosa que una apertura. Hacia lo que no sabemos. Hacia lo que no depende de nuestro saber ni de nuestro poder ni de nuestra voluntad. Hacia lo que sólo puede indeterminarse como un quién sabe, como un quizás.

Dejar que la palabra “experiencia” nos venga a la boca (que tutele nuestra voz, nuestra escritura) no es usar un instrumento, sino ponerse en el camino o, mejor, en el espacio que ella abre. Un espacio para el pensamiento, para el lenguaje, para la sensibilidad y para la acción (y, sobre todo, para la pasión). Porque las palabras, algunas palabras, antes de que se nos desgasten o se nos fosilicen, antes de quedar capturadas, también ellas, por las normas del saber y por las disciplinas del pensar, antes de que se nos conviertan, o las convirtamos, en parte de una doctrina o de una metodología, antes de que se subordinen, o las subordinemos a ese dispositivo de control del pensamiento que llamamos “investigación”, aún pueden contener un gesto de rebeldía, un no, y aún pueden ser preguntas, aperturas, inicios, ventanas abiertas, modos de seguir vivos, de seguir, caminos de vida, posibilidades de lo que no se sabe, quizás.

Con qué cara

El poema de Idea VILARIÑO no sólo se interroga por qué, cómo o de qué otro modo (seguir vivo, seguir), sino que se pregunta también con qué cara. Porque, como dice FERLOSIO, la cara es el espejo del alma si no es, lisa y llanamente, el alma o, por decirlo aún más claramente, la persona¹. Y, como nos ha enseñado GOMBROWICZ, las caras se convierten muy rápidamente en fachas, en fachadas, en jetas, en carasduras, en máscaras rígidas, de cartón piedra, congeladas en una

mueca inmóvil y grotesca². Sabemos con qué facilidad las relaciones interhumanas (esas que se dan, o deberían darse, cara a cara) devienen en mascaradas cuando las caras se acartonan en posiciones más o menos institucionalizadas. Además, tanto FERLOSIO como GOMBROWICZ, aunque en registros muy distintos, han insistido en señalar la voz, junto con el rostro, como los lugares esenciales de la singularización humana. Y también de la experiencia humana, porque a veces se nos quiebra la voz, o se nos descompone la cara.

Los pedagogos, los que hablan o escriben de educación, han puesto cara de especialistas, de expertos, de curas, de políticos, de técnicos, de predicadores, de profesores, de investigadores, de funcionarios, o de una mezcla de todo eso. Por eso hablan (y escuchan, y leen, y escriben) en tanto que especialistas, o expertos, o curas, o políticos... sin dar la cara. Es decir, impostando una voz de técnicos, o de predicadores, o de profesores, o de investigadores, o de funcionarios... que nunca tiembla.

Por eso, nuestro no a las formas que configuran "el orden del discurso pedagógico" es también un no a todas esas caras acartonadas, a todas esas voces impostadas. Porque no queremos que se nos pongan esas caras, no queremos que nos salgan esas voces. Entonces, ¿con qué cara seguir?, ¿cuál es la cara viva, estremecida, con la que podamos afirmar la vida?, ¿con qué cara encarar lo que nos pasa?, ¿cuál es la voz viva, temblorosa, balbuceante, que corresponde a esa cara, cuál es la lengua que le conviene?

Ferlosiana

Hablaba FERLOSIO del indigno comercio psicológico entre padres y profesores sobre el alma de los niños. Y decía que se le ponía carne de gallina sólo de imaginar a una mamá diciéndole a una maestra: "y es que mi Luisito es muy introvertido" ³. Y eso que el bueno de Rafael no había asistido nunca al bochornoso espectáculo de una maestra disertando, en una reunión de padres, sobre "el niño a esta edad". Pues bien, el otro día, en un reportaje sobre las reformas universitarias, aparecía un grupo de estudiantes de psicología de una célebre universidad catalana interpretando dibujos de niños. Esos en que los niños tienen que dibujar a su familia. Y en el limbo⁴ nos preguntamos por qué tanto empeño en que esos pobres críos indefensos dibujen a su familia. Qué tipo de morbosa curiosidad inspirará una petición semejante. Pero allí estaban ellos, aprendiendo la arrogancia y la estupidez propia de su gremio, mirando atentamente los dibujos que les proyectaba su profesor, impostando la voz, componiendo la cara, dándose importancia, dogmatizando descaradamente y sin ningún pudor sobre cuál era el significado de los colores, de los tamaños, de los vestidos, de las cabezas y las extremidades de los niños, de sus padres y de sus hermanos. Y vete a saber qué tipo de diagnósticos hacen y cómo los usan para

joder impunemente, por su propio bien, a los niños, y muchas veces también a los padres. Además, son tan cobardes que sólo se atreven a hacer esas marranadas con los niños y con otros seres precarios, dependientes, vulnerables y seguramente desdichados. Sobre los que se puede perorar con toda tranquilidad y con total impunidad. Y a los que, desde luego, no se atreverían a decirles esas cosas a la cara. Se les debería caer la cara de vergüenza, si tuvieran vergüenza. Les deberían salir sarpullidos en la lengua, si tuvieran lengua. Y es que antes, a los niños, los jodían los curas, que tenían mucho poder y que se creían en posesión de la verdad. Pero ahora los joden los psicólogos, que también tienen mucho poder y también se creen en posesión de la verdad, pero son mucho más traicioneros. Y es que esta civilización nuestra es pa' cagarse, chico.

El cuerpo docente según GOMBROWICZ

Cuando el director de la escuela escoge un cuerpo para formar parte del cuerpo docente se cuida mucho de que no sea un cuerpo simpático, normal y humano, sino un cuerpo pedagógico, es decir, profunda y perfectamente aburridor, estéril, dócil y abstracto. Aunque eso sí, el cuerpo docente de esa escuela está coronado por las mejores cabezas de la capital: ninguna de ellas tiene un solo pensamiento propio. Y si lo tuviese, tanto el pensamiento como el pensador serían inmediatamente sancionados. Estos maestros son perfectos alumnos y por eso son altamente eficaces en su cometido de "alumnizar" a cualquiera que se les ponga por delante⁵.

Animales

El enorme rinoceronte se detiene. Alza la cabeza. Recula un poco. Gira a un costado y embiste como ariete, con un solo cuerno de toro blindado, embravecido y ciego, en arranque total de investigador positivista. No da nunca en el blanco, pero siempre se queda muy satisfecho de su razón, de su metodología, de sus resultados y de su fuerza⁶.

Palabras vacías

"Es un tiempo en el que en el espacio, en el "éter", sólo se oye el zumbido, el silbido, el atronar de los diálogos. En todos los canales se oye continuamente el estampido de la palabra "diálogo". Según las últimas pesquisas de la investigación dialogal, una disciplina que acaba de tomar carta de naturaleza y que se vanagloria de haber adquirido con gran rapidez una multitud de seguidores, la palabra "diálogo", y no sólo en los medios de comunicación, los

sínodos interconfesionales y las síntesis filosóficas, es en estos momentos más frecuente que "soy", "hoy", "vida" (o "muerte"), "ojo" (u "oído"), "montaña" (o "valle"), "pan" (o "vino"). Incluso en los paseos de los presidiarios por el patio de la cárcel, con frecuencia "diálogo" sale más veces que, por ejemplo, "mierda", "joder" o "el coño de tu madre". Y del mismo modo, en los paseos vigilados de los internados en un manicomio, o de los idiotas, está comprobado que "diálogo" es una palabra por lo menos diez veces más frecuente que, por ejemplo, "hombre de la luna", "manzana" (o "pera"), "Dios" (o "Satanás"), "miedo" (o "pastillas"). En un continuo diálogo están incluso los tres o cuatro campesinos que aún quedan, separados siempre un día de viaje, o por lo menos se les presenta dialogando sin parar. Y dialogando se presenta también a los niños, hasta en la última imagen de los libros ilustrados que han sido evaluados por las autoridades competentes para formar parte de la biblioteca de la escuela"⁷. Pero en el limbo, el zumbido atronador y mentiroso del diálogo todavía no ha conseguido acabar con el murmullo vivo y verdadero de la conversación.

Más animales

Fieles al espíritu de toda aristocracia en decadencia, las aves rapaces enjauladas o encorraladas observan en todo momento el protocolo. En el escalafón de las perchas nocturnas, como en cualquier organismo oficial o extraoficial, cada quien ocupa su puesto por rigurosa jerarquía. En lo alto, las águilas tuertas y de alas quebradas. Un poco por debajo, los halcones de picos romos y garras despuntadas. A continuación, los gavilanes tristes y desplumados. Y abajo del todo los buitres carroñeros rodeados de moscas. Lo mismito que en cualquier gremio o corporación, sea de índole local, nacional, estatal o internacional. Incluidas, desde luego, las que tienen que ver con eso que ahora se llama "conocimiento"⁸.

Cantinelas

"Nunca más he vuelto a encontrarme con hombres menos poseídos por lo que llevaban entre manos que aquellos catedráticos y profesores de Universidad; cualquier empleado de banco, sí, cualquiera, contando los billetes, unos billetes que además no eran suyos, cualquier obrero que estuviera asfaltando una calle, en el espacio caliente que había entre el sol, arriba, y el hervor del alquitrán, abajo, daban la impresión de estar más en lo que hacían. Parecían dignatarios llenos de serrín a quienes ni la admiración (...), ni el entusiasmo, ni el afecto, ni actitud interrogativa alguna, ni la veneración, ni la ira, ni la indignación, ni la conciencia de estar ignorando algo les hacía jamás temblar la voz, que más bien se limitaban a ir soltando una cantinela, a ir cumpliendo con distintos

expedientes, a ir escandiendo frases en el tono de alguien que está anticipando un examen (...) mientras fuera, delante de las ventanas, se veían tonos verdes y azules, y luego oscurecía: hasta que el cansancio del oyente, de un modo repentino, se convertía en desgana, y la desgana en hostilidad”⁹.

Zambraniana

En un texto menor, pero muy hermoso, que se llama “La mediación del maestro” María ZAMBRANO se refiere al instante anterior al empezar a hablar en una clase. El maestro, dice ZAMBRANO, ocupa su lugar, saca, quizás, algunos libros de la cartera y los pone delante de sí, y justamente ahí, antes de pronunciar palabra, el maestro percibe el silencio y la quietud de la clase, lo que ese silencio y esa quietud tienen de interrogación y de espera, y también de exigencia. En ese momento, el maestro calla un instante y ofrece su presencia antes aún que su palabra. Y ahí María ZAMBRANO dice lo siguiente: “Podría medirse quizás la autenticidad de un maestro por ese instante de silencio que precede a su palabra, por ese tenerse presente, por esa presentación de su persona antes de comenzar a darla en modo activo. Y aún por el imperceptible temblor que le sacude. Sin ellos, el maestro no llega a serlo por grande que sea su ciencia”¹⁰. Antes de empezar a hablar, el maestro tiembla. Y ese temblor se deriva de su presencia. De su presencia silenciosa, en ese momento, y de la inminencia de su presencia en lo que va a decir. Eso es seguramente la voz, la presencia en lo que se dice, la presencia de un sujeto que tiembla en lo que dice. Y por eso las aulas son, o han sido a veces, o podrían haber sido, lugares de la voz, porque en ellas los alumnos y los profesores tenían que estar presentes. Tanto en sus palabras como en sus silencios. Quizá, sobre todo, en sus silencios.

Pues eso

¿Se entiende ahora eso de que situar lo educativo en el lugar de la experiencia supone un no y una pregunta que es, a la vez, una apertura? ¿Se entiende lo de “lo que no somos y lo que no queremos”? Y lo de “con qué cara seguir vivo”, ¿se entiende? ¿Os suena eso de hablar impunemente de lo que se ignora? Ya sabéis que las posiciones discursivas del saber y del poder garantizan la impunidad y también la inmunidad. Carlos SKLIAR lo escribía así: “En cierto modo somos impunes al hablar del otro e inmunes cuando el otro nos habla”¹¹. ¿Os suena a algo eso de hablar sin una sola palabra o un solo pensamiento propio? ¿Qué sería de los profesores, de los expertos y de los investigadores si les pidieran que dijeran lo que han aprendido, lo que han vivido, lo que han pensado, y no lo que les han enseñado? ¿Sabéis quiénes son esos que nunca dan en el blanco (como si hubiera un blanco) pero que, eso sí, están tan

satisfechos de su fuerza?

Y las aves rapaces que guardan rigurosamente la jerarquía, ¿sabéis dónde habitan?, ¿y qué lenguaje hablan (o graznan)? ¿No estáis hartos ya de palabras vacías, de palabras fetiche, de palabras palabreadas una y otra vez, usadas como monedas falsas, hasta vaciar su sentido? Juan GELMAN lo escribía así: “no queremos otros mundos que el de la libertad y esta palabra no la palabreamos porque sabemos hace mucha muerte que se habla enamorado y no del amor, se habla claro, no de la claridad, se habla libre, no de la libertad”¹². ¿Habéis escuchado alguna vez a esos que hablan como anticipando un examen?, ¿esos a los que nunca les cambia la voz y a los que nunca se les cae la cara? ¿Habéis estado alguna vez en alguna clase, o en alguna conferencia, en la que ni el que habla ni los que escuchan están presentes? Pues eso.

César VALLEJO lo decía así: “Quiero escribir, pero me sale espuma, / quiero decir muchísimo y me atollo. / (...) Quiero escribir, pero me siento puma; / quiero laurearme, pero me encebollo”¹³. Y en eso estamos, entre el laurel y la cebolla, entre el puma y la espuma, entre el quiero y el pero, en ese entre, en ese atolladero.

Lenguas podridas

Hablar contra las palabras

Uno de los textos fundadores de lo que podríamos llamar la crítica del lenguaje es la Carta de Lord Chandos, de Hugo VON HOFMANNSTHAL, que se publicó en 1902. La carta está fechada el 22 de agosto de 1603, y en ella Lord CHANDOS describe a su amigo Francis BACON los síntomas de una extraña enfermedad: “las palabras abstractas, de las cuales la lengua por ley natural debe hacer uso para sacar a la luz del día juicios de cualquier clase, se me descomponían en la boca igual que hongos podridos”¹⁴. Pero el rastro de esa enfermedad atraviesa el siglo xx y alcanza dimensiones de pandemia en esta sociedad que se llama a sí misma del conocimiento, de la información y de la comunicación. Lo que ocurre es que son pocos los que se han dado cuenta. Y es a esos pocos a los que tenemos que escuchar.

En la misma ciudad y en la misma época en que vivió HOFMANNSTHAL, Karl KRAUS también se había dado cuenta de que el lenguaje estaba enfermo, y de que su podredumbre no era ajena a la podredumbre general. La corrupción lingüística, pensaba KRAUS, está relacionada con la corrupción de los pensamientos y de las conciencias y, desde luego, con la corrupción de la sociedad y de la cultura. Y fue él, que se consideraba un continuador, un epígono, el heredero de una fortuna destruida y despilfarrada, el habitante crepuscular de la vieja y arruinada casa del lenguaje, el que “descubrió los

vínculos entre un falso imperfecto de subjuntivo y una mentalidad abyecta, entre una falsa sintaxis y la estructura deficiente de una sociedad, entre la gran frase hueca y el asesinato organizado”¹⁵. En 1929 se dio cuenta un joven poeta comunista, Francis PONGE, cuando expuso sus razones para escribir: “Nuestro primer móvil fue sin duda el asco por lo que se nos obliga a pensar y a decir, por aquello en lo cual nuestra naturaleza de hombres nos obliga a tomar parte (...). Una sola salida: hablar contra las palabras”. En 1958, en relación con el arrasamiento del lenguaje producido por el nazismo, lo dijo otro poeta, Paul CELAN, uno de los más grandes: “Quedaba la lengua, sí, salvaguardada a pesar de todo. Pero hubo entonces que atravesar su propia falta de respuestas, atravesar un terrible mutismo, atravesar las mil espesas tinieblas de un discurso homicida”¹⁶. En 1982, y después de toda una vida dedicada a combatir el lenguaje automático y automatizado de lo que se nos hace decir y de lo que se nos hace pensar, Peter HANDKE lo escribió así: “De cada frase que pase por tu mente, pregúntate: ¿es éste realmente mi lenguaje?”¹⁷. A lo largo de su obra, y hablando del nacional-catolicismo español, lo dijo, de muchos modos y en muchos sitios, Juan GOYTISOLO: “La negación de un sistema intelectualmente opresor comienza necesariamente por la negación de su estructura semántica”, o “Todo español se ha visto obligado a pensar o por lo menos a hablar y escribir con arreglo a ciertas fórmulas y principios establecidos (...). El lenguaje deberá ser reacuñado y bruñado antes de que pueda circular como moneda genuina”, o “Cada palabra de tu idioma te tiende una trampa: en adelante aprenderás a pensar contra tu propia lengua”¹⁸. También Antonio GAMONEDA había notado la corrupción lingüística del franquismo, y lo dijo en 1977: “¿Quién habla aún al corazón abrasado cuando la cobardía ha puesto nombre a todas las cosas?”¹⁹. En 1988, y en una novela que, como la mayoría de las suyas, describe el arrasamiento lingüístico y cultural producido por el totalitarismo comunista, el escritor albanés Ismail KADARÉ estableció así las fases de la destrucción: “La primera, la eliminación material de la rebelión; la segunda, la eliminación de la idea de rebelión; la tercera, la erradicación de la cultura, el arte y las costumbres; la cuarta, la extinción o mutilación de la lengua y, la quinta, la extinción o debilitamiento de la memoria”²⁰. En relación a esa reducción del lenguaje a instrumento de comunicación, junto con sus ideales de eficacia y de transparencia, el filósofo José Luis PARDO dijo en 1996 que “hay un intento en marcha para librar al lenguaje de su incómodo espesor, un intento de borrar de las palabras todo sabor y toda resonancia, el intento de imponer por la violencia un lenguaje liso, sin manchas, sin sombras, sin arrugas, sin cuerpo, la lengua de los deslenguados, una lengua sin otro en la que nadie se escuche a sí mismo cuando habla, una lengua despoblada”²¹. Otro filósofo, Miguel MOREY, lo dijo en 2001 en una carta que dedicó a su hija y a todos los que, como ella, cumplieron

los 18 en ese año: "El lenguaje somos todos, y es casi todo lo que somos. Nadie puede ponerse a salvo del modo como el lenguaje nos dibuja los contornos de todo aquello de lo que podemos tener experiencia. Vivimos según el lenguaje que tenemos a nuestra disposición (...). Por eso es tan terrible que las palabras se nos mueran, que nos las maten, que pertenezcan cada vez más a un enemigo ciego, sordo y mudo ante el peso del mundo, como si fueran un territorio ocupado. Porque cuando las palabras mueren, irremediablemente, los hombres enferman"²². Y podríamos multiplicar las citas, los testimonios, los matices.

Pero siempre el mismo motivo: el lenguaje recibido es impronunciable y el mundo que se nos da es inhabitable, y una cosa no va sin la otra, y sólo una conciencia abyecta y sumisa puede hablar ese lenguaje y habitar ese mundo sin problemas. Un lenguaje podrido es el síntoma de un mundo podrido y de unas formas de vida podridas. Pero a nosotros ese lenguaje nos da asco, y lo sentimos como una trampa, y sabemos que es el que imponen los poderosos, los opresores y los cobardes, el lenguaje del enemigo. Y por eso no podemos sentirlo como nuestro, porque ha sido arrasado, allanado, alisado, mutilado, simplificado, deshumanizado, porque ha sido convertido en un lenguaje de deslenguados, en un lenguaje de nadie y sin nadie y para nadie. Y por eso sentimos que nos hemos quedado sin palabras, y nos sentimos mudos. Y para imaginar la posibilidad de hablar tenemos que reinventarlo, resemantizarlo, darle un nuevo rigor, un nuevo sentido, para que pueda continuar diciendo, diciéndonos.

Entre el ya no y el aún no

La carta de Lord CHANDOS termina así: "porque la lengua en que quizá me fuera dado, no sólo escribir, sino también pensar, no es el latín, ni el inglés, ni el italiano, o el español, sino una lengua de cuyas palabras ni siquiera una sola me es conocida; una lengua en la que las cosas mudas me hablan y en la que quizá un día en la tumba tendré que rendir cuentas a un juez desconocido"²³. El lenguaje recibido ya no nos sirve, nos da asco, y aquél en el que quizá podríamos decir alguna cosa, ése aún no lo tenemos. Pero ahí estamos, en ese intervalo, y seguimos insistiendo.

Una extraña enfermedad

La enfermedad de Lord Chandos es, en realidad, una enfermedad del lenguaje. Las palabras se nos pudren. Cuando nos vienen a la boca, antes de decirlas, las tocamos con la punta de la lengua, y se nos descomponen como hongos podridos, y ya no podemos pronunciarlas sin asco. Y ahí comienza la extrañeza, en esa sensación de repugnancia por un lenguaje que es el nuestro, el

que hay, el único que tenemos. Porque para sentir que el lenguaje se nos ha podrido, o que nos lo han podrido, hay que tener lengua. Por eso Lord Chandos se siente enfermo: porque aún tiene lengua, porque aún es capaz de sentir, en su lengua, el sabor a podrido de la lengua, porque todavía tiene una lengua con la que saborear las palabras y las frases antes de decirlas, porque aún tiene una lengua con la que sentir asco. Como dice José Luis PARDO, “para acceder al lenguaje tenemos que hablar una lengua, y hablarla desde dentro, con nuestra propia voz y con nuestra propia lengua. Y ello hace que las palabras nos dejen un residuo en la punta de la lengua, un sabor de boca (dulce o amargo, bueno o malo), lo que ellas nos hacen saber (nos dan a saborear)”²⁴. Por eso, aunque el lenguaje se nos haya podrido, la mayoría de la gente no se da cuenta, no siente náuseas y no se siente enferma: porque ha perdido la lengua, porque no tiene, o nunca ha tenido, una voz propia, una lengua propia, porque sólo así, sin lengua, puede hablar, sin asco, una lengua podrida.

Repasemos los síntomas y el progreso de esa enfermedad. A Lord Chandos, primero se le hacen imposibles las grandes palabras, esas que son tan abstractas, tan generales, tan solemnes, tan mentirosas, tan grandilocuentes y tan vacías. Tal vez se da cuenta de que ya no quieren decir nada, de tan vanidosas y de tan hinchadas. Segundo, se le hacen imposibles los juicios sobre temas generales, sobre los asuntos de la corte y del parlamento, sobre todo aquello que, según esa artificiosa construcción llamada “actualidad”, debería ser importante. Tal vez percibe lo que esos juicios y esas opiniones tienen de apresurados, de artificiales, de convencionales. Tal vez siente ahí la lengua sin lengua de los periodistas, de los expertos, de los políticos y de los funcionarios, de los que fabrican el presente, de los “actuales”, de los dueños de la “actualidad”. Tercero, se le hacen imposibles también los juicios banales, esos que se dan automáticamente y sin pensar en las conversaciones de todos los días. Todo eso le produce malestar, asco, cólera, ansiedad, angustia. Porque le parece falso, hueco y, sobre todo, simplificador. Lo real es infinito y, sobre todo, dinámico, caótico y fragmentado, y siempre desborda cualquier pretensión del lenguaje por abarcarlo, unificarlo, fijarlo, simplificarlo, comprenderlo y ordenarlo.

La enfermedad de Lord Chandos consiste en que siente que el lenguaje apenas es capaz de captar lo real. Pero lo que ocurre es que ese lenguaje, en su arrogancia y su autosuficiencia, no lo sabe. Y por eso se ha separado irremediabilmente de lo real, ya no sirve para nombrar lo que somos ni lo que nos pasa, ya no nos permite distinguir, ordenar, clasificar y determinar lo que hay, ya no es capaz de dar cuenta de nuestras relaciones con los demás, con nosotros mismos y con el mundo en el que vivimos, ya no es capaz, en definitiva, de decir la verdad. Entonces, el lenguaje fabrica un mundo a su medida, un mundo que ya no es un mundo sino un almacén, o una jaula, o un casillero, o un esquema al que todo lo que hay se pliega o debería plegarse. Por eso cuando eso ocurre, cuando Lord Chandos toca con la punta de su lengua esa falsedad del lenguaje

habitual, del lenguaje acostumbrado, las palabras se independizan, toman vida propia y se hacen peligrosas: "Las palabras, una a una, flotaban libres a mi alrededor: se coagulaban en ojos que me miraban fijamente y a los que yo debo devolver la misma mirada fija: son torbellinos que me dan vértigo al contemplarlos, que giran sin cesar y a través de los cuales se arriba al vacío"²⁵.

Describiendo a su amigo Francis BACON los síntomas de su enfermedad, Lord Chandos cuenta un episodio especialmente significativo. A punto de reprender una mentira de su hija de cuatro años, a punto de decirle eso de que hay que decir siempre la verdad, Lord Chandos no puede evitar pararse a pensar en lo que va a decir. Entonces todo un flujo de ideas le pasan instantáneamente por la cabeza y, del mismo modo que le ocurre con las palabras, que se autonomizan y se hacen casi físicas, las ideas se funden las unas con las otras de manera que se le hace imposible terminar la frase. Como si un gesto aparentemente tan sencillo, el de decirle a una niña que hay que ser siempre veraz, se hiciera de pronto tan complejo, tan infinito, tan lleno de matices, que la proposición se hace impronunciable. Y eso, simplemente, porque se piensa. ¿Quién podría decir, si lo piensa un momento, que hay que ser siempre veraz? ¿Qué quiere decir "veraz"? Y, sobre todo, ¿qué quiere decir "siempre"? ¿Es posible la verdad? ¿Es posible un mundo, una convivencia, en la que siempre se diga la verdad? Las ideas comienzan a fluir, a asociarse, a proliferar, a contradecirse. Y no nos queda más remedio, como le pasaba a Lord Chandos, que salir a caballo para calmar la angustia, para tratar de volver a ese mundo sencillo y habitual en el que frases como esas pueden decirse automáticamente, sin pensar. El problema de Lord Chandos no es decir lo que piensa (ese es el problema banal de la libertad de expresión, de la "opinionitis" generalizada, de la charlatanería y el bullicio universales, el problema, en definitiva, de los deslenguados), sino algo mucho más complicado: pensar lo que dice. O, dicho de otro modo, sentir que puede estar presente en lo que dice.

Tal vez por eso, lo que le ocurre a Lord Chandos no es que no entienda las palabras o las ideas (su problema no es para nada el de la comprensión), sino que no puede ponerlas en relación consigo mismo: "Los conceptos los comprendía bien: veía alzarse ante mí sus combinaciones maravillosas como majestuosas fuentes que juegan con pelotas de oro. Podía darles la vuelta y ver cómo jugaban entre sí; pero tenían que ver sólo las unas con las otras, y lo más profundo, lo personal de mi pensamiento, quedaba excluido de su corro. Me sobrevino entre ellas un sentimiento de espantosa soledad"²⁶. Lord Chandos comprende el lenguaje, comprende el pensamiento, es capaz, incluso, de admirarlo, pero lo siente ajeno, como un juego elegante, vacío y autocontenido, como si no tuvieran relación con él, con lo que hay en él de más profundo y de más personal. Y entonces se siente sólo. Se separa de ese mundo normalizado de lo social, de lo colectivo, de lo habitual y de lo acostumbrado en el que se

puede hablar y pensar automáticamente, es decir, en el que se puede hablar sin lengua y pensar sin pensamiento.

Lo normal y lo patológico

La enfermedad de Lord Chandos se deriva de ahí: de que aún tiene lengua con la que tocar y saborear las palabras antes de decirlas (y por eso se le descomponen en la boca como hongos podridos), de que aún piensa en lo que dice y trata de estar presente en ello (y por eso las ideas se le interrumpen, se le quiebran y se le desordenan antes de que consiga terminar de formularlas), y de que ha abandonado ya, irremediabilmente, cualquier forma de comunidad (y por eso ha quedado excluido del corro). Los aparentemente sanos, por tanto, los normales y normalizados, serán los deslenguados, los que no se paran a pensar, los que hablan y piensan automáticamente, gregariamente, los hombres y las mujeres del rebaño, los que no pueden vivir sino en el asilo de las corporaciones, de los agrupamientos, de las instituciones, de los colectivos.

Textos agujereados por otros textos

Hay una curiosa versión contemporánea de la enfermedad de Lord Chandos²⁷. Su protagonista es Simon, un psicólogo del departamento de recursos humanos en la sede francesa de una multinacional alemana. Sus tareas son la motivación de los empleados y la selección de personal o, dicho de otra manera, el ajuste óptimo entre los trabajadores y la producción. Uno de los altos ejecutivos de la empresa le encarga una investigación de carácter profesional sobre la "salud mental" del director general, un tal Mathias Jüst. A partir de ahí, Simon irá averiguando cosas sobre la relación que los altos ejecutivos tuvieron con el nazismo (todos ellos vieron u oyeron contar algo que, de alguna manera, implicaba a sus padres con la maquinaria de la muerte) y, sobre todo, será testimonio y víctima de una enfermedad del lenguaje que socava la seguridad, las certezas y la estabilidad intelectual y emocional de todos los que se contagian de ella.

Las manifestaciones de la enfermedad consisten en una sensibilidad agudizada hacia el modo en el que el lenguaje técnico de la empresa está contaminado por el lenguaje técnico del nazismo o, más precisamente, con el modo en el que la definición misma de los "problemas" y de las "soluciones" que tienen que ver con la optimización de la productividad de la empresa (la forma de conjugar el factor humano con las necesidades económicas) exige el uso de un vocabulario y de una gramática tomados del tratamiento nazi del "problema judío" y de la "solución final".

Hay, primero, un informe técnico sobre cifras de producción, datos de personal y proyectos de futuro en el que faltan algunas palabras. Como si su

redactor, Mathias Jüst, hubiera luchado contra la emergencia de una serie de términos técnicos de los que sólo él percibía el origen, y eso hubiera dado como resultado un texto horadado, agujereado, lleno de los espacios en blanco dejados por la ausencia de las palabras impronunciadas e impronunciables.

Además, hay cinco cartas anónimas encontradas en la caja fuerte del señor Jüst. La primera de ellas es un facsímil de una nota técnica sobre el funcionamiento y las posibles modificaciones de los camiones especiales diseñados para matar a los judíos durante el transporte, utilizando el dióxido de carbono producido por el motor del camión. En la segunda de ellas el documento anterior está sobreimpreso encima de una serie de fragmentos cortados y desordenados de notas técnicas de la empresa. En la tercera carta, los dos textos anteriores tienen el mismo valor tipográfico y están extrañamente mezclados, produciendo un texto absurdo pero gramaticalmente correcto. Cuando Simon aísla los pasajes intrusos se encuentra con que no pertenecen al lenguaje tecnológico de la ingeniería, sino al que se emplea en los servicios de personal y en los organismos directivos de la empresa. En la cuarta, algunos fragmentos del texto inicial están colocados en una partitura musical, concretamente la del segundo movimiento de un cuarteto de cuerda de César Franck. La quinta y última carta contiene un texto borrado, excepto algunas palabras como instrucciones, seguridad, funcionamiento, limpieza, observación, evaluación, etc., y la siguiente anotación introducida a mano: "No oír. No ver. Lavarse infinitamente la suciedad humana. Pronunciar palabras limpias. Que no manchen. Expulsión. Reestructuración. Reinstalación. Reconversión. Deslocalización. Selección. Evacuación. Despido técnico. Solución definitiva. La máquina de muerte está en marcha"²⁸.

Por último, hay dos cartas enviadas a Simon. La primera está construida con frases extraídas de un manual de psicología laboral pero cuyos términos técnicos, en su nueva organización, revelan otra procedencia mucho más maligna. En la segunda, ese primer texto aparece como invadido y devorado por fragmentos tomados de un programa nazi de erradicación de enfermos mentales.

A lo largo del relato, la enfermedad del señor Jüst, esa enfermedad producida por la sensibilidad a la contaminación nazi del lenguaje (al modo en el que esa lengua podrida por la violencia y el asesinato atraviesa las formas de racionalidad de la bio-política contemporánea, el lenguaje de la gestión racional de los individuos y de las poblaciones en el capitalismo post-industrial), de la que poco a poco Simon se va contagiando. Y eso hasta hacerle dudar de las palabras que antes le eran familiares y usaba sin problemas, de su elección profesional y, en general, del sentido de su trabajo. Simon se percibe incapaz de terminar un dossier rutinario de selección, no soporta ya los seminarios con los empleados, pierde la capacidad de intervenir con naturalidad en las discusiones. Y eso, como en Lord Chandos, acompañado de una turbación, un malestar y una angustia físicas, corporales.

Como dice Arie Neuman en el monólogo final de la película, el lenguaje es el método más eficaz de propaganda porque se nos mete en la carne y en la sangre. Y así funciona el lenguaje de los especialistas, descomponiendo lo real en temas, convirtiéndolo en una serie de problemas técnicos, de fórmulas fragmentadas y neutras, de manera que se puedan lograr soluciones eficientes. Y así se va formando un lenguaje hecho de "palabras vacías de significado, un lenguaje neutro, neutral, invadido por palabras técnicas que gradualmente absorben su humanidad". Y eso es precisamente lo que, en su progresiva desazón, va aprendiendo Simon. Poco a poco, su lengua se hace capaz de sentir el olor a violencia y a asesinato que tiene el lenguaje que, antes, manejaba con total naturalidad.

Poco a poco, se ve obligado a pensar en lo que dice, en cada palabra, en cada frase, y eso hace que pierda la fluidez, que ya no sea capaz de terminar sus informes, sus argumentos, sus tesis, que ya no sienta sus ideas tan seguras y aseguradas como antes las sentía. Además, tal como la enfermedad avanza, Simon se va sintiendo cada vez más solo.

Pero no sólo el lenguaje está contaminado. El horror nazi contamina también las artes. La misma música está manchada y la sala de conciertos no puede mantener cerrada la puerta tras la cual la máquina de la muerte funciona a pleno rendimiento. Por eso Jüst, que había sido un violinista aficionado y obsesivo, no sólo no soporta el lenguaje de la racionalidad empresarial, sino que se ha vuelto también incapaz de soportar la música.

Una vez la enfermedad ataca al lenguaje y éste pierde su antigua seguridad, ya no se puede seguir hablando con el automatismo del hábito y de la costumbre, una vez las palabras limpias y neutras dejan de serlo, y se descomponen en su boca como hongos podridos, ya nada los puede mantener a salvo. Y la suciedad se apodera de ellos.

El padre de Mathias Jüst infligía a su hijo una sola palabra, Arbeit, que significa trabajo, pero también función, actividad, deber. Pero cuando las palabras ligadas a la función dejan de protegerle, aparece otra palabra, Schmutz, que significa suciedad, mancha, mugre, pero también mierda, como la mierda a cuya rápida, cómoda y eficaz limpieza se refiere el epígrafe 4 del informe sobre los camiones. Jüst no puede mantenerse a distancia de la mierda, de ese resto humano del asesinato. Del mismo modo que Simon tampoco puede mantenerse a salvo de esos sueños en los que alguien abre la puerta de la sala de conciertos y ahí, afuera, aparece el montón de cadáveres enmarañados, mezclados con esas palabras neutralizadas y vaciadas de humanidad que los han hecho posibles. Y al final tanto Jüst como Simon se quedan aislados, apartados del corro, en una espantosa soledad. Jüst internado en un sanatorio psiquiátrico y Simon, como él mismo dice, "en los márgenes del mundo", trabajando en un establecimiento para niños autistas.

Problemas y soluciones

Las artes modernas del Gobierno y de la Administración fabrican lo real desde el par problema/solución. Construyen lo social como el lugar de los problemas, y lo político como el lugar de las soluciones. Y así distribuyen los papeles entre la sociedad y la política. Cualquier cosa que pasa en la sociedad, hay que convertirla en un problema que los políticos tienen que resolver, con la ayuda, naturalmente, de los expertos y los funcionarios. La obligación más candente de los políticos, de los expertos y de los funcionarios es, desde luego, resolver los problemas que la sociedad les plantea. Basta abrir los periódicos para encontrar ese lenguaje: el problema de las jubilaciones, el problema del desempleo, el problema de la inseguridad, el problema de la emigración, el problema de la infancia en riesgo social, y la lista es infinita. El ejemplo paradigmático de una gestión racional de lo social es, desde luego, lo que pasó entre la delimitación del "problema judío" y el diseño y la aplicación de la "solución final". Lo peor es que es imposible sustraerse a ese esquema falaz y perverso. Nos pasamos la vida señalando problemas y pidiendo soluciones. No nos damos cuenta de que, muchas veces, nosotros mismos somos el problema. Y ahí estamos: completamente atrapados. Y es que esta civilización nuestra es pa' cagarse chico²⁹.

Diccionario del limbo³⁰

Academia. Originariamente, un bosquecillo en el que los filósofos trataban de entender la vida. Hoy en día, una escuela donde algunos imbéciles se pasan la vida tratando de entender a los filósofos. La clase más degradada de esos imbéciles ya no lee a los filósofos y ni siquiera trata de entender nada. Son los nuevos amos, trabajan para el Gobierno, y se llaman a sí mismos expertos e investigadores.

Cínico. Sinvergüenza cuya visión defectuosa le hace ver las cosas como son y no como nos las pintan. Por eso antes de dedicarse a la investigación o a la enseñanza es conveniente arrancarle los ojos.

Conocimiento. Tipo de ignorancia de la que gustan las razas civilizadas y altamente escolarizadas. En nuestra época tecnológica y mercantilizada, a ese tipo de ignorancia se le da el nombre específico de información.

Erudición. En las épocas remotas en las que aún se leía, la erudición era un polvo fino y pegajoso que se levantaba de los libros y que los profesores introducían en los cráneos huecos de los estudiantes. Ahora que no se lee, a ese polvo viscoso lo llamamos información. Sus máximos productores, como sabéis, son los expertos y los investigadores.

Fatiga. Estado de alumnos y profesores después de haber hecho todos los deberes. La fatiga se convierte en mala leche cuando, gracias a las reformas

educativas locales, autonómicas, nacionales e internacionales, crece el volumen, la inutilidad y la estupidez de dichos deberes. Por eso la fatiga se extiende, oceánica, desde el parvulario hasta el postgrado e incluso más allá.

Fe. Creencia en que los políticos, los expertos, los policías, los profesores, los periodistas, los investigadores y los funcionarios están ahí para mejorar nuestras vidas. Por eso se dice que la fe es ciega.

Filisteo. Persona que sigue la moda en el pensamiento, el lenguaje, las emociones y los sentimientos. Suele ser próspero, limpio, pijo, educado y casi siempre solemne. Suele hacer carrera como periodista, como político, como experto, como profesor o como funcionario.

La fuerza de lo real

Pero hay algo más en la extraña anomalía de Lord Chandos, una consecuencia quizás inevitable de su apartamiento radical del lenguaje de los deslenguados: una extrema sensibilidad a las manifestaciones de la vida. Cualquier cosa que pasaría normalmente ignorada y desapercibida, que apenas llamaría la atención, se le presenta con una fuerza terrible. Un perro al sol o un rastrillo olvidado pueden ser el origen de una revelación. Unas ratas que mueren envenenadas en la bodega de su casa penetran en su espíritu con tal intensidad que siente, no sólo piedad o compasión, sentimientos que todavía lo mantendrían en una cierta relación de exterioridad con ellas, sino una verdadera participación en su agonía y en su muerte. Un escarabajo en una regadera le causa los mayores estremecimientos. No sólo los animales más insignificantes, sino también las cosas más ordinarias "se elevan hasta mí con una plenitud tal, con una presencia de amor tal, que mis ojos dichosos son incapaces de detectar ningún punto muerto a mi alrededor. (...) y no hay ni una sola entre las materias que lo componen en la que no sea capaz de trasvasarme"³¹.

Todo está vivo para Lord Chandos y, todavía más, en todo se siente partícipe, como si pudiera compenetrar su propia vida con la vida de todo lo existente, como si todo pudiera entrar en él y él mismo pudiera entrar en todo, confundirse con todo. Como si al abandonar ese lenguaje que cosifica y separa, ese lenguaje que nos hace sujetos en la medida en que convierte en objetos a todo lo que nos rodea, ese lenguaje que sólo nos permite ser nosotros mismos al precio de arrancarnos del mundo, Lord Chandos hubiera perdido esa distancia que protege y asegura, esa distancia que nos da un lugar confortable, un lugar en donde lo real ha sido por fin dominado y domesticado, pero al precio de la indiferencia, de que nada nos toque. Y lo que le ocurre a Lord Chandos es que lo real le ataca, le aborda, le alcanza, le penetra. Y no puede dominarlo de tan presente, de tan vivo. Y nada puede protegerlo del éxtasis, de la caída fuera de sí. Las palabras no le dicen nada, no penetran en su interior, se mantienen ajenas, pero la terrible presencia de lo real le habla con un lenguaje que no es un lenguaje y que le

penetra y le pone en contacto con la vida hasta disolverlo en ella.

Experiencia

“Hacer una experiencia con algo —sea una cosa, un ser humano, un dios— significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de ‘hacer’ una experiencia, esto no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer, ‘hacer’ significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida en que nos sometemos a ello”³².

Caerse al río

J. M. COETZEE termina una de sus novelas con otra carta, la que escribe a Francis BACON Lady Elizabeth, esposa de Lord Chandos, unas semanas después de la de su marido. En esa carta la podredumbre del lenguaje y el éxtasis de la vida se cuentan con otra alegoría: en un molino en desuso, las palabras son como los tablones bajo los que pasa el agua, los que nos permiten mantenernos en otro nivel, seguro y asegurado, mientras el río ruge y se encrespa bajo nuestros pies. Pero cuando los tablones se pudren, se hunden y se desploman caemos irremediabilmente al abismo donde nos mezclamos con miles de otras criaturas en una corriente indiferenciada, móvil y caótica en la que estamos a punto de ahogarnos. Lady Chandos, contagiada del infortunio de su esposo, se pregunta cómo hacer para “vivir con ratas y perros y escarabajos correteando por mi piel día y noche, ahogándome y boqueando, rascándome, tirando de mí, apremiándome cada vez más...”³³.

Tal vez sea también eso, que hay un lenguaje que está hecho para que no caigamos, para que nos mantengamos separados, para que podamos permanecer tranquilamente en un lugar a salvo en el que las ratas y los perros y los escarabajos, y la muerte y la desolación y el sinsentido no nos toquen, no tiren de nosotros, no pongan en peligro nuestras pequeñas certezas, nuestras míseras seguridades, nuestros esquemas mediocres, esos que nos dan la vida ordenada, clasificada, simplificada, desactivada, desvitalizada, disecada y, en el fondo, inofensiva.

Por eso la enfermedad de Lord Chandos supone también lo que podríamos llamar ex-posición, otro nombre para la experiencia, para el sujeto de la experiencia. La quiebra del lenguaje implica para él la quiebra de cualquier posición en la que podría mantenerse a salvo, en la que podría hablar y pensar sin peligro, desde la que podría oponerse o imponerse a una realidad separada. Y al perder esa posición, al perder pie, lo real le afecta de una forma terrible, se convierte en una inevitable afección.

Adherido al lenguaje

Además, en la carta Elizabeth entrecomilla constantemente lo que acaba de decir porque adivina que el lenguaje con el que ella, en su carta, como también su marido en la suya, tratan de dar cuenta a Francis BACON de su anomalía y de su desdicha, es un lenguaje inevitablemente alegórico, un lenguaje que les hace decir siempre una cosa en lugar de otra: "Las palabras se desploman bajo los pies de uno como tablones podridos ("como tablones podridos", digo otra vez, no puedo evitarlo, no si quiero hacerle entender mi preocupación y la de mi marido: digo "hacerle entender", pero ¿qué es entender, qué quiere decir?"³⁴. Porque Lady Chandos sabe muy bien que la experiencia, la experiencia real y viva, eso que José Luis PARDO ha llamado "intimidad", siempre es otra cosa, siempre está en otro sitio, siempre es algo distinto a lo que decimos o a lo que somos capaces de decir es, de alguna manera, intraducible al lenguaje. Pero eso no significa que no la digamos, que no esté, de alguna manera, en el lenguaje. Lo que ocurre es que la intimidad (la manera singular como Elisabeth vive o siente o experimenta esa particular extrañeza que es ella misma) no está en lo explícito o en lo informativo del lenguaje (ahí siempre es otra cosa), aunque eso no significa que sea inefable o incomunicable.

El lenguaje, como dice Pardo, comunica la intimidad en "una conversación en la que lo importante no es lo que se dice (o lo que se hace al decir) sino lo que se quiere decir, no el poder de las palabras sino su impotencia. Que eso no sea información (ni pueda serlo) no significa que no sea lenguaje; al contrario, eso que no se puede —sino que se quiere— decir es precisamente lo que se comunica implícitamente cuando se habla (...). La conversación íntima es aquella en la que uno participa no para informarse de algo que otro sabe o para hacer algo a otro, sino para oír cómo suena lo que dice otro, para escuchar la música más que la letra, para saborear su lengua"³⁵. Por eso la experiencia de Lord Chandos (esa a la que deberíamos atender) no está en lo que dice, sino que está como cosida o adherida a lo que dice, como ese secreto que el discurso trasmite en sus silencios (no se trata de comprender lo que dice, sino lo que calla en lo que dice) y en sus alusiones (aquello a lo que señala en lo que dice). Por eso "cada palabra dicha siempre quiere decir más de lo que dice y nunca puede decir todo lo que querría"³⁶. Pero en eso está, justamente, su fuerza.

De ahí que lo importante no sea tratar de averiguar qué hay detrás de las palabras de Lord Chandos (qué es lo que significan, a qué se refieren, a qué tipo de enfermedad o de experiencia remiten, qué nos están diciendo o de qué nos están informando), sino qué hay delante, hacia dónde se dirigen, de qué manera pueden encarnar en nosotros (que somos carne de palabras, también de palabras podridas), qué es lo que pueden mover o movilizar o incitar o suscitar en nosotros.

Más diccionario³⁷

Impostura. Profesión de los políticos, ciencia de los expertos, opinión de los periodistas y religión de los predicadores.

Independiente. Persona con algún resto de amor propio. En la política, en la religión, y en la universidad, que son actividades corporativas y gregarias, ese es un término claramente despectivo.

Lacayo. En sentido estricto, criado con librea. Aplicar esa palabra a políticos, periodistas, expertos, universitarios y funcionarios es un insulto que los honrados sirvientes no merecen.

Lectura. Conjunto de lo que se lee. Como en la escuela y en la universidad, en lugar de leer, se busca información, la lectura ha ascendido a la categoría de inútil, ha pasado a la clandestinidad, y ya sólo se la practica en el limbo y sus alrededores.

Monólogo. Actividad de una lengua que carece de oídos. Como la de los periodistas, los políticos, los expertos y los funcionarios. Últimamente también se han detectado muchas lenguas sin oídos entre las autoridades académicas de las universidades catalanas.

Necio. Persona que invade todos los dominios de todas las actividades intelectuales y morales. Es omniforme, omniperceptivo, omnisciente y omnipotente. Ya se le vio en los albores de la creación, pero desde entonces no ha dejado de hacer el tonto. Sus más conspicuos representantes en el mundo de hoy son los políticos, los periodistas, los funcionarios y los expertos. Lo peor es que cuando todos nos hayamos retirado a la noche del olvido, él se incorporará y escribirá la historia de la humanidad. Y la escribirá a su imagen y semejanza.

Pasado. Mínima fracción de una parte de la eternidad de la que tenemos un escasísimo conocimiento, aunque nos creemos que lo sabemos todo. Una línea en movimiento perpetuo llamada Presente lo separa de un período imaginario llamado Futuro. En general, el Pasado está oscurecido por la desilusión y el dolor mientras que el Futuro reluce con los colores de la felicidad y la alegría. A esa manera estúpida de pintar el tiempo se le llama progreso y, en la actualidad, es una mercancía de bajo coste que nos venden los políticos, los expertos, los periodistas y los funcionarios para justificar su posición en el mundo. Porque ellos, no lo olvidéis, son los amos.

Afinar el oído

La enfermedad de Lord Chandos es ejemplar porque nos ayuda a sentir (con nuestra lengua) las miserias del presente, las formas con las que en este mundo nuestro se trata de asegurar una salud hecha de estupidez e indiferencia. Lo diré muy brevemente. Se trata, en primer lugar, de todos los dispositivos que nos hacen hablar y leer y escribir en un lenguaje de nadie y que a nadie se dirige: en

la lengua de los deslenguados, en la lengua neutra y neutralizada de los que no tienen lengua, en esa lengua en la que es mejor no estar presente en lo que se dice, en lo que se lee, en lo que se escribe, en una lengua reducida a información y a comunicación. Se trata, en segundo lugar, de todos los dispositivos que hacen que sea imposible pararse a pensar en lo que se dice, o en lo que se lee, o en lo que se escribe: los que nos dan una lengua sin atención, sin detención, sin pensamiento, una lengua propia, no de individuos, sino de grupos, de colectivos, de instituciones, de corporaciones, de todos esos lugares en los que sólo se puede hablar como está mandado, la lengua de los políticos, de los expertos, de los periodistas, de los funcionarios, la lengua de la opinión, del saber y del poder. Y se trata, en tercer lugar, de todos los dispositivos que construyen y mantienen los lugares y las posiciones bien seguros y separados, los que hacen imposible la exposición, los que hacen que nada nos afecte, que nada nos pase. Es esa lengua la que nos da asco. Pero no para apelar a una renovación, sino para mantenernos en suspenso, para tratar de mantener el oído fino en una época, como todas, de indigencia.

La inquietud y el desasosiego

El desasosiego es una enfermedad de la identidad que tiene que ver con el alma y con la relación que tenemos con el tiempo. La inquietud, sin embargo, comienza en el cerebro y mina nuestra relación con el espacio, destruyendo su familiaridad y sus certezas, y convirtiéndolo en asfixiante. Los místicos y los poetas cultivan el desasosiego. Pero la inquietud pertenece, sobre todo, a los niños y a los viajeros. Uno de los síntomas de la inquietud podría llamarse: nostalgia de los espacios abiertos. Cuando eso ocurre, la pregunta esencial no es la inofensiva y narcisista ¿quién soy? sino la turbadora y peligrosa ¿qué hago aquí? Por eso aquí, en el limbo, lo principal no es interrogar lo que somos sino dónde estamos. Y eso para marcharse inmediatamente³⁸.

Respirar

En el Primer Manifiesto Surrealista, el de 1924, André BRETON escribe lo siguiente: "la experiencia está confinada en una jaula, en cuyo interior da vueltas y vueltas sobre sí misma, y de la que cada vez es más difícil hacerla salir..."³⁹. La sospecha, naturalmente, es que nuestra experiencia de lo educativo sólo se nos da mediada o encasillada o enjaulada por las operaciones de categorización, de tematización, de ordenación, de jerarquización, de abstracción, etc., que constituyen las lógicas de nuestros saberes y de nuestras prácticas. Pero hay algo, sea eso lo que sea, que está fuera de la jaula y no podemos sentirlo, o decirlo, o pensarlo, desde una experiencia enjaulada. Tal vez somos nosotros

mismos los que estamos enjaulados junto con nuestra experiencia, y damos vueltas y más vueltas sobre nosotros mismos, sin ningún otro, sin ningún exterior, sin ningún acontecimiento, sin ninguna sorpresa, sin nada distinto a nosotros mismos (o a nuestras proyecciones, o a nuestros deseos, o a lo que ya sabemos, lo que ya pensamos, lo que ya queremos...) que nos toque, o que nos pase, o que nos haga frente. Y a lo mejor nuestras ganas de vivir tienen que ver, a veces, con un deseo de desenjaular la experiencia, de hacerla salir, de abrirla hacia el afuera, con un deseo de desenjaularnos a nosotros mismos. La pregunta es ahora ¿cómo salir de aquí? De lo que se trata es de liberar la experiencia, de hacerla salir de la jaula, de conseguir una forma de libertad, en suma, que tiene que ver con lo exterior, con lo abierto: con lo real que siempre es más y otra cosa, que siempre lo da el otro. Elías CANETTI lo escribe así: "La palabra libertad sirve para expresar una tensión muy importante, quizás la más importante de todas. Uno quiere siempre marcharse, y cuando el lugar al que uno quiere ir no tiene nombre, cuando es indeterminado y no se ven en él fronteras, lo llamamos libertad". Y uno quiere marcharse porque se asfixia, porque el lugar en el que está se le hace irrespirable. Por eso CANETTI añade que "el origen de la libertad está en la respiración"⁴⁰.

Herido de realidad y en busca de realidad

El lenguaje y la realidad

En la enfermedad de Lord Chandos, el desmoronamiento del lenguaje es correlativo a la presencia terrible y amenazadora de la realidad, de la vida, de la realidad viva. Como si ese lenguaje seguro y asegurado que se nos ha convertido ya en fórmula y en cliché tuviera como función separarnos de lo real, de la vida, y darnos a cambio una realidad disecada, falsificada, inanimada y muerta, reducida también ella a fórmula y a cliché. Tal vez por eso la palabra "realidad" es una de las palabras favoritas de ese entramado de periodistas, políticos, expertos y funcionarios que se dedica a gestionar la vida de los individuos y de las poblaciones. Como si lo real no fuera otra cosa que el objeto del saber y la presa del poder de los dispositivos bio-políticos de gobierno, es decir, como si lo real no fuera otra cosa que aquello que debe ser conocido y gobernado, una proyección de nuestro saber, de nuestro poder y de nuestra voluntad. Pero la realidad que se nos da en la experiencia no tiene nada que ver con eso y deberíamos situar en otro lugar la relación entre lenguaje y realidad.

Hay un aforismo de Peter HANDKE que dice así: "La transformación se hace necesaria cuando algo que era válido como real deja de ser real; si se consigue la transformación entonces otras cosas serán reales; si ninguna otra cosa se vuelve real, entonces uno sucumbe"⁴¹. Y un poema de Olvido GARCÍA VALDÉS que dice lo

siguiente: "A veces me acometen crisis de irrealidad; no de identidad, sino de irrealidad; no quién soy, sino si estoy. ¿Dónde vivimos? (El plural acoge a muchos, pero solos). No dónde se nos ve, se nos encuentra, sino dónde nos sentimos vivir"⁴². Lo importante, entonces, no es la naturaleza de lo real, o el conocimiento, o la gestión, o la transformación de lo real, sino qué significa que algo sea "válido como real". Porque cuando nada es válido como real, entonces es cuando tenemos esa sensación de irrealidad sobre la que escribe Olvido y no sólo no sabemos dónde vivimos, sino que no sabemos siquiera si vivimos puesto que no "nos sentimos vivir", y entonces "sucumbimos", aunque sigamos caminando sobre nuestras piernas, tan campantes. Por eso lo real está relacionado con la vida. Y el sentimiento de irrealidad, ese que hace que uno sucumba o no se sienta vivir cuando ya nada "se vuelve real", está muy ligado al sentimiento de una cierta desvitalización de la vida, a ese sentimiento que nos hace decir que esta vida no es vida, o que la vida está en otra parte. Si eso nos pasa no es porque no estemos vivos, sino porque vivimos una vida desvitalizada, una vida a la que le falta vida. Y lo que buscamos es algo así como la vida de la vida, una vida que esté llena de vida. Si hablamos, entonces, de que necesitamos que algo sea válido como real, eso tiene que ver con la sospecha de que a lo que se nos da como real le falta algo. Como si lo que nos dicen que es, lo que nos dicen que hay, lo que nos dicen que pasa, fuera una especie de realidad sin realidad, una realidad, podríamos decir, des-realizada, como si estuviera echada a perder. Y buscamos entonces algo así como la realidad de la realidad, ese ingrediente, o esa dimensión, que hace que algo o alguien sea válido como real, que nos dé una cierta sensación de realidad. Por eso, del mismo modo que reclamamos que la vida esté viva, reclamamos también que la realidad sea real, es decir, que tenga la validez, la fuerza, la presencia, la intensidad y el brillo de lo real.

Muros

Dado que el suelo es horizontal, y que la moral del trabajo actualmente imperante nos obliga a adoptar, mucho más de lo que quisiéramos, posiciones verticales, se entenderá que la situación del ser humano en el mundo no es demasiado cómoda. Por eso necesitamos de los muros, para que nos ayuden a mantenernos erguidos. Cuando los muros se cierran sobre sí mismos se convierten en guetos y cárceles de distintas especies como las fábricas, las escuelas, los manicomios, los hospitales, las urbanizaciones de adosados y los diversos tipos de oficinas. Cuando su altura es excesiva, hacen de fronteras, de obstáculos y de barreras. Son muros la metafísica, la ciencia, la moral, la política, la religión, el arte y las formas consensuadas del lenguaje. En general, nos impiden ver al otro lado, traspasar el ámbito de lo conocido, y aprender otras formas de vivir, de pensar y de relacionarnos. Y, lo que es peor, nos hacen olvidar

que alguna vez los hemos construido⁴³.

Deseo de realidad

Podemos decir que la pedagogía es ese conjunto de discursos más o menos especializados que sirve para nombrar lo que hay, lo que pasa o lo que nos pasa en una serie de ámbitos vitales o existenciales determinados, los que tienen que ver con la educación. Y fíjense que digo "vitales" y no simplemente "profesionales". Lo que ocurre es que esos discursos (a lo mejor precisamente porque son profesionales y no vitales o existenciales) raramente sorprenden, o conmueven, o golpean con lo que antes llamaba "la validez, la fuerza, la presencia, la intensidad o el brillo de lo real". Algo que sí pasa, a veces, con la literatura, las artes, el cine o la filosofía. O al menos con cierta literatura, con ciertas artes, con cierto cine y con cierta filosofía. Como si el escritor, el artista, el cineasta o el filósofo sí que fueran capaces, a veces, de esa relación con lo real en la que lo real está lleno de realidad. Y a lo mejor eso ocurre, precisamente, porque ni el escritor, ni el artista, ni el cineasta ni el filósofo están preocupados por eso que en los discursos pedagógicos se llama "conocimiento de lo real" o "diagnóstico de lo real" (o, al menos, no por un conocimiento del mismo tipo, no por ese tipo de conocimiento, el de la investigación, que tal vez podríamos llamar, provisionalmente, conocimiento objetivante, o conocimiento crítico), ni están preocupados tampoco por eso que en la pedagogía se llama "transformación de lo real" (o, al menos, no por una transformación de tipo técnico o, incluso, de tipo práctico). Y si lo que yo estoy llamando pedagogía (en una generalización abusiva y sin duda brutal) no es capaz de darnos cosas que sean válidas como reales e, incluso, contribuye a la desrealización de lo real y a la correlativa desvitalización de la vida, a lo mejor habría que empezar a problematizar en serio nuestras formas de mirar, de decir y de pensar lo educativo, nuestras formas, en definitiva, de habitar esos espacios (no sólo de estar en ellos). Y ponernos en el camino de mirar de otro modo (y a lo mejor podemos aprender del cine, y de otras artes de la mirada), de decir de otro modo (aprendiendo, quizá, de la literatura, arte de la palabra), y de pensar de otro modo (aprendiendo aquí de la filosofía, arte del pensamiento). Para que otro modo de mirar, de decir y de pensar nos haga encontrar, tal vez, una realidad que merezca ese nombre y en la cual nos sintamos vivir.

La desrealización de lo real

Lo real no es cosa, sino acontecimiento. La cosificación y la objetivación destruyen lo real, lo echan a perder. Por eso el sujeto de la experiencia no es un sujeto objetivador o cosificador, sino un sujeto abierto que se deja afectar por acontecimientos.

Lo real no es un tema o un problema, sino una cuestión siempre abierta. Un tema exige un desarrollo, un problema exige una solución, pero una cuestión exige, si acaso, una respuesta. Por eso la tematización o la problematización también son mecanismos de devastación de lo real. Y el sujeto de la experiencia no es aquél que tematiza o que problematiza, sino el que pregunta y, sobre todo, el que se pregunta.

Lo real no es representación o identidad, sino presencia. La representación y la identificación son esas operaciones de desdoblamiento o de duplicación por las cuales algo o alguien real, y por tanto singular, incomprensible, inidentificable e irrepresentable se convierte en una especie de doble de sí mismo en tanto que es construido como representante de alguna categoría genérica que no es sino la encarnación de un estereotipo. Por eso los dispositivos de identificación desrealizan lo real. Y por eso el sujeto de la experiencia no es aquél obsesionado por la voluntad de identificar, una voluntad que siempre tiene algo de policial, sino el que trata de estar él mismo presente en la relación que establece con aquello que se le presenta.

Lo real no es lo que debería ser, sino lo que es. Por eso las intenciones sobre lo real (incluso las mejores intenciones) lo echan a perder en tanto que lo construyen a la medida de nuestra voluntad, de nuestros objetivos, de nuestros fines y, en definitiva, de nuestro poder. El sujeto de la experiencia no juzga. Tampoco es el que se pregunta constantemente sobre qué podría hacer para que lo real sea otra cosa que lo que es, para que sea, en definitiva, como a él le gustaría que fuera. No es un sujeto intencional, ni un sujeto jurídico, ni un sujeto crítico, sino un sujeto atento. Etcétera, etcétera, etcétera.

Deseo de lenguaje

Los lenguajes de la experiencia tratan de hacerle justicia a la realidad y a la vida. Puesto que tratan de la experiencia, están heridos de realidad, heridos de vida. Pero también quieren constituir experiencia. Por eso van en busca de la realidad y de la vida. Y eso no quiere decir, desde luego, que tengan que estar acuñados en las distintas retóricas del realismo ni que tengan que responder a presupuestos vitalistas. El realismo, en la escritura, está muy desprestigiado. Y los vitalismos, en filosofía, suenan a la primera mitad del siglo pasado. Pero, al mismo tiempo, sólo nos interesan las escrituras que están tocadas de realidad, y los pensamientos que están relacionados con la vida. Con ese algo que pasa o que nos pasa, que no es simplemente una proyección de nosotros mismos, que a veces pesa, y a veces duele, y a veces asombra y maravilla, y siempre sorprende, y a veces es incomprensible, y que a mí me gustaría, al menos aquí y ahora, seguir nombrando con esas viejas y arruinadas palabras sin las cuales la palabra "experiencia" no tiene sentido: la palabra "realidad" y la palabra "vida". Porque sólo es real, "válido como real", lo que está vivo. Y sólo nos sentimos

vivir si tenemos un “sentimiento de realidad”, es decir, si estamos en contacto con algo que merezca ser llamado “real”. Además, hay muchos ámbitos y muchos tipos y muchas dimensiones de la realidad, todas las que constituyen nuestra vida, todas las que nos tocan en lo vivo: lo que vemos, lo que sentimos, lo que hay, lo que inventamos, lo que imaginamos, lo que soñamos, lo que ya no está y echamos de menos, lo que pasa o lo que nos pasa. Y es a eso a lo que tenemos que serle fiel en el modo como lo decimos, lo nombramos, lo representamos o, en general, lo significamos. De lo que se trata, entonces, es de problematizar el modo en el que ponemos juntas las palabras y las cosas, el lenguaje y el mundo, lo inteligible y lo sensible, el sentido y la experiencia. Por eso nuestra forma de situarnos en la relación o en el intersticio entre lo real y el lenguaje es, literalmente, vital. Esa, y no otra, es la cuestión del relato y del ensayo como lenguajes de la experiencia. Lo demás son técnicas de escritura, letanías autojustificativas y banalidades metodológicas⁴⁴.

Vibraciones

Nada quedará de nuestros corazones. Cada una de nuestras partículas retornará a su elemento. Pero nuestras palabras han trazado una estela, han vibrado en el aire, han tocado a otros. Y lo que vibra sigue su camino, empuja, se recarga, se multiplica, crece y sigue. Se transforma. Apenas oído se habrá de transformar. El destino de la palabra es desintegrarse cuando llega a tocar lo que es más sólido que ella: la carne. Desintegrarse como se desintegra cualquier signo apenas cumple su cometido, esto es, al mostrar aquello a lo que apunta. Pero, de nuevo felizmente, la palabra es más que un signo: es una fuerza viva que se deshace cuando alcanza la materia que ha de darle nueva forma. La palabra se encarna, su destino es encarnarse.

La niña de Barcelona

La historia se sitúa en una mañana de sábado de otoño en la Plaza Virrey Amat de Barcelona. Habíamos dejado a las niñas en la puerta del polideportivo (el partido de baloncesto empezaba una hora más tarde) y un grupo de padres fuimos a tomar un café en una terraza soleada. Al cabo de un rato pasó entre las mesas una niña de pelo negro, lacio y larguísimo, mirada triste, una falda negra que le llegaba a los pies y de unos 12 años (la edad de las nuestras). Estaba pidiendo limosna. El grupo al que yo pertenecía la ignoró completamente, creo que ni siquiera la miramos, y comenzó una extraña conversación. Que si habría que llamar a la policía; que si es la familia la que la explota y esta niña, desde luego, sería mucho más feliz en otro sitio, de aquí a un mes tendría otra sonrisa; que si le están robando la infancia (porque infancia es lo que tienen nuestras niñas, claro, las que hacen deporte los fines de semana, como tiene que ser);

que si se acostumbran a la mendicidad, a vivir de los demás y no aprenden qué es el esfuerzo y el trabajo (porque el esfuerzo y el trabajo, claro, es el de nuestras niñas, las que sí que aprenden a vivir de sí mismas, a ser autónomas que se dice ahora); que si siempre son los niños los que lo pagan (pero pagan ¿qué?); que si menos mal que no había ningún móvil encima de la mesa porque ya se sabe (¿qué querrá decir eso de “ya se sabe”? y, sobre todo, ¿quién lo sabe?) que mientras uno te distrae pidiendo el otro te roba el bolso o el teléfono; que si habría que hacer algo para que estas cosas no pasaran, etc. etc. etc. La conversación me recordó la película *De nens*, de Joaquín Jordá, la que hizo sobre el caso de pederastia del Raval. En esa película, y desde luego en nombre de una infancia a proteger, por amor a los niños, faltaría más, se despliegan todos los aparatos policiales, jurídicos, psicológicos, asistenciales y mediáticos, toda esa batería de expertos que hablan desde la ignorancia aunque, eso sí, desde una ignorancia muy informada, desde luego sin que jamás les tiemble la voz, y tuve la sensación de que ninguno de nosotros había mirado a esa niña que se había deslizado junto a nuestra mesa, incluso de que nadie había pasado por allí, que su paso fugaz y casi imperceptible no había sido otra cosa que un pretexto para el despliegue de nuestras opiniones (de nuestros prejuicios, de nuestra estupidez) sobre qué es un niño y qué habría que hacer con él.

La niña de Londres

Un poco más tarde, cuando todos se levantaron para ir a ver el partido, decidí quedarme un poco más a ver si se me iba el mal humor. Entonces abrí el periódico y lo primero que me saltó a la vista fue una columnita de José Luis PARDO sobre un libro recién publicado que se titula “Lo que está mal en el mundo”. La columna decía así: “A finales del siglo *xx*, la legislación higienista obligaba a las niñas pequeñas —obviamente, sólo a las pobres— a raparse el pelo para luchar contra los piojos que anidaban en los suburbios; parecía una medida sabia, y pocos notaron que lo que estaba mal eran los piojos y los suburbios, y no el pelo, y que por tanto eran los primeros, y no los segundos lo que había que eliminar. Ciertamente, tampoco había muchos que dijeran públicamente que si el cabello de las niñas de los suburbios estaba lleno de piojos es porque vivían, como sus padres y madres, pisoteadas en el polvo por sus tiranos, y que lo que había que cortar eran las cabezas de éstos y no los cabellos de los siervos, aunque esto último fuera más fácil. Entre los pocos que sí eran capaces de decir todas esas cosas está el autor de estos ensayos, que en sus páginas de conclusiones ilustra su posición tomando partido por esa muchacha callejera que pasea sus hermosos rizos ante las ávidas tijeras de los higienistas: ‘la pequeña golfilla de pelo rubio dorado, a la que acabo de ver pasar junto a mi casa, no debe ser afeitada, ni lisiada, ni alterada; su pelo no debe ser cortado como el de un convicto; todos los reinos de la tierra deben destruirse y

mutilarse para servirla a ella; a su alrededor, la trama social debe oscilar, romperse y caer; los pilares de la sociedad vacilarán y los tejados más antiguos se desplomarán, pero no habrá de dañarse ni un pelo de su cabeza'. Se llamaba G. K. CHESTERTON y el mundo sería bastante peor sin sus libros"⁴⁵. Aquí tendríamos el segundo cuento, o una segunda niña, un cuento que se sitúa hace más de cien años, en alguna calle de Londres, tal vez también alguna mañana soleada, en que otra niña pasa por la calle, pero en lugar de cruzarse con un grupo de ciudadanos ejemplares, es decir, de imbéciles peligrosos, se cruzó con un escritor.

La niña de Sao Paulo

A mí se me quedaron las dos niñas bailando en la cabeza y, al llegar a casa, busqué una tercera niña, como para que la cosa no quedara demasiado dicotómica. Así que busqué un libro y encontré el tercer cuento, el que tiene lugar en la Avenida Paulista, en Sao Paulo (Brasil), esta vez en primavera, en un atardecer de 1984. Otra niña atraviesa el paisaje, pasa por la calle, y el testigo ahora no es un grupo de papás tan estúpidos como seguros de sí mismos, ni un escritor tal vez cabreado con el mundo, sino un cineasta, uno de esos que ha reinventado el realismo o, mejor, de esos que trabajan en la confluencia y la tensión entre los dos polos del cine: el cine de lo real (el que entiende el mundo como una realidad a desvelar a través de alguna suerte de epifanía, del surgimiento inesperado de alguna especie de verdad) y el cine de la construcción (el que entiende el mundo no como un real a revelar o a descubrir sino como una construcción laberíntica, vertiginosa, siempre con doble o triple fondo, o sin fondo), manteniendo siempre la tensión entre el documental y la ficción, lo real y lo mental, lo concreto y lo abstracto, lo material y lo ideal, lo dado y lo construido, lo físico y lo metafísico.

El caso es que Abbas Kiarostami estaba de jurado de un festival de cine, había terminado el trabajo, no tenía nada que hacer, bajó a la calle y una niña le llamó la atención: "Enciendo un cigarrillo y, a dos metros de mí, veo a una niña que está volcando basuras. Sus senos están despuntando. Usa pantalones verdes y tacones de tres o cuatro centímetros. La niña viste dos camisetas, una encima de la otra (la de debajo ceñida, blanca, sucia; la de encima más grande y todavía más sucia). En el pelo, muy rizado, tiene una pinza exactamente del mismo tono verde que los pantalones. Lleva una bolsa de plástico. Sus gestos son delicados, deliberados. Ansioso, la sigo con la mirada. Anda muy bonito, sin prisa, caminando de una basura a otra"⁴⁶.

El cineasta la sigue a distancia, la observa y, por razones que él mismo no entiende, se obsesiona con ella: "Al principio, todo era fácil. Podía desistir, olvidarme. Pero ahora estoy demasiado implicado. Quiero saber si la niña,

finalmente, va a encontrar algo que comer. Pero no, no es sólo eso. No hay nada nuevo en el hambre humana. El problema del hambre entre los que no tienen hambre tampoco es novedad. Desde el primer día, en esta ciudad, me topé con un número enorme de hambrientos por las calles. Un número mucho mayor que lo que me habían contado. Pero esa niña en particular tiene alguna cosa que me ha llamado la atención. Me gusta el modo como se viste, su manera de andar, su edad y sus senos minúsculos. Camina con orgullo. Camina de una forma diferente a los otros. Su porte es superior al de los otros hambrientos (...). Su expresión es digna y calmada. Su piel, delicada y saludable. Su rostro no refleja pobreza, ni hambre, ni desesperación. No parece mirar nada, no parece darse cuenta de nada. Está claro que nadie la mira. No hay, en la niña, nada que de hecho llame la atención. Pero es imposible no notarla. Quien la ve dar veinte pasos no puede quedarse indiferente. Yo la hubiese notado, incluso aunque hubiese metido las manos en la basura. Parece una princesa dedicando la tarde a pasear por un inmenso jardín. Camina con un paso un poco más rápido que los que están paseando, es verdad, pero como alguien que quiere perder peso. Pero no está ni gorda ni delgada. Sus formas están perfectamente proporcionadas. Las nalgas, un poco más pronunciadas que la media. Tal vez por la ropa. Tal vez los tacones de tres o cuatro centímetros hagan que las nalgas sobresalgan. Pero no es por eso por lo que la estoy siguiendo. Es posible que una persona con hambre, y en busca de comida, pueda mantener su orgullo. Es posible que una persona pobre pueda tener, por algún azar, unas nalgas hermosas. Yo la sigo por lo que representa. No soy una persona buena, una persona humanitaria, un sentimental. Lo que me lleva a seguirla es la combinación de belleza, orgullo y hambre. Y debe tratarse de una combinación poderosa porque, por regla general, yo desvío los ojos de los pobres. No me gusta que me molesten. Odio ver la pobreza, la fealdad, la enfermedad y la desgracia. No soy responsable del hambre. Me alimento con mi parte (ni más ni menos). Y estoy diciendo todo eso para que usted no piense que soy dado a sentimentalismos. No, nunca. Y si sigo a la niña es porque no tengo nada que hacer, de manera que no hago lo que hago movido por ninguna preocupación humanitaria”⁴⁷.

Moraleja

Tres niñas (o la misma niña) pasan por la calle. Los ciudadanos respetables no la miran, pero despliegan en torno a su ausencia lo que ellos saben, lo que ellos opinan, lo que ellos creen que habría que hacer con ella. Mezclan lo policial y lo humanitario (la biopolítica y las buenas intenciones) de una forma parecida a como lo hace el grueso del discurso pedagógico convencional. El escritor cabreado siente que todos los poderes de la tierra, todo el orden social, se tambalea ante su paso desafiante. La niña no confirma el mundo, sino que lo pone en cuestión en su totalidad. El cineasta pone en juego toda su atención

para cancelar cualquier proyección emocional o de cualquier otro tipo y conseguir darnos a ver (y a pensar) la belleza lejana e incomprensible, pero radiante, de esa mezcla andante de orgullo y hambre.

Yo no sé si esta historia dice algo de las diferentes formas en que hacemos que algo sea, o no, "válido como real". No sé si dice algo de la experiencia, de lo que nos pasa cuando algo o alguien, una niña, pasa por la calle. No sé si dice algo del "sentirse vivir". No sé si dice algo del lenguaje, o de cierto tipo de lenguaje, ese que nos enseña a mirar, a sentir, que nos vuelve atentos. Pero, a lo mejor, nos permite pensar alguna cosa. O, simplemente, nos hace pensar en otras niñas, en otras cosas que pasan y que nos pasan, y en esa sensación de irrealidad que a veces nos acomete cuando reducimos lo que pasa a una proyección de nosotros mismos o, por decirlo de otro modo, de nuestro saber, de nuestro poder y de nuestra voluntad. No se trata, desde luego, de querer escribir como CHESTERTON o como KIAROSTAMI. Pero no está mal leer al uno o ver las películas del otro, aunque sólo sea para tratar de no ser tan estúpidos como los ciudadanos ejemplares de mi primera historia y los políticos, los expertos, los periodistas y los funcionarios que cultivan y encarnan sus formas estúpidas de sentir, de pensar y de decir.

Sobre el arte de tocar las castañuelas

Otra vez FERLOSIO: "El más inteligente de los españoles —cuyo nombre, por desventura, no he sabido nunca—, autor de un 'Arte de tocar las castañuelas', empezaba el prólogo de su tratado con esta declaración absolutamente ejemplar y memorable: 'No hace ninguna falta tocar las castañuelas, pero en caso de tocarlas, más vale tocarlas bien que tocarlas mal'. Si esto dijo aquel hombre, acertando a iluminar a la vez la ética y la estética con un mismo y único resplandor de luz, refiriéndose a la declaradamente inútil dedicación de tocar las castañuelas, bien cabe aplicar lo mismo a otras dedicaciones que, en cambio, tienden a ser consideradas, en principio, necesarias"⁴⁸.

Leer y dar a leer

A los pedagogos, decía antes, se nos ha puesto cara, o jeta, de expertos, de políticos, de periodistas y de funcionarios. Por eso el lenguaje dominante en el campo es una mezcla pastosa, pegajosa y totalitaria de las lenguas de todos esos gremios. Además, la mayoría de nosotros vivimos encorralados, como las aves carroñeras, en espacios universitarios, es decir, puestos al servicio del Gobierno y completamente mercantilizados. Por si fuera poco, el imperativo de los dispositivos de la "investigación" y de las constricciones de la "carrera académica" nos obligan a escribir, y a publicar, de una forma completamente absurda, inútil y enloquecida. Escribir (y leer) se han convertido en prácticas

espurias y mercenarias encaminadas a la producción de textos orientados, sobre todo, a los comités de evaluación y a los organismos financiadores de proyectos de investigación. Y, como buenos profesores, nos dedicamos a explicar y a adoctrinar cuando hablar desde la experiencia y para la experiencia consiste, exclusivamente, en decirle algo a alguien, como igual, y no como alumno, no como alguien al que hay que explicarle alguna cosa o convencerle de alguna cosa. José Ángel VALENTE lo decía con claridad: "Escribir es una ventura totalmente personal. No merece juicio. Ni lo pide. Puede engendrar, engendra a veces en otro una volición, una afección, un adentramiento. Otra aventura personal. Eso es todo"⁴⁹. Entonces, ¿es posible algún tipo de "verdad" en estas condiciones? Incluso la "experiencia" se ha convertido en tema de investigación, en disciplina académica y en motivo de escritura de tesis doctorales. Las formas institucionalizadas de escribir expulsan a los que tienen lengua, a los que piensan lo que dicen y a los que no se acomodan a las formas colectivas y gregarias de trabajo que se nos imponen. No está mal, entonces, insistir, como FERLOSIO, en que no hay ninguna necesidad. Ni de tocar las castañuelas, ni de escribir. Si no somos capaces de hacerlo bien, más vale no hacerlo. Debería bastar con leer. Y, si trabajamos en la universidad, debería bastar con leer y con transmitir lo que hemos leído, que no es poco. Debería bastar con dar a leer⁵⁰. Como en aquellos tiempos remotos en los que aún se estudiaba.

Palabra de poeta

Quizá esa relación entre la lengua y la vida, entre la lengua y la realidad, sólo la custodian ya los poetas o, en general, los que aún son capaces de atender a lo que de poético tiene la lengua, a lo que de inabarcable tiene la vida y a lo que de incomprensible tiene la realidad (cuando está viva y nos toca en lo vivo). He empezado comentando unos versos de MONTALE, de VILARIÑO, de PESSOA. Terminaré con palabras de Paul CELAN, unas palabras que hacen que este texto que tal vez acabas de leer sea completamente prescindible, esas en las que define al poeta como aquél que "expuesto en un sentido nunca antes previsto, y por tanto terriblemente al descubierto, va con todo su ser al lenguaje, herido de realidad y en busca de realidad"⁵¹.

1 Rafael SÁNCHEZ FERLOSIO, *El alma y la vergüenza*. Barcelona. Destino, 2000.

2 Ver, por ejemplo, Witold GOMBOWICZ, *Ferdydurke*. Barcelona. Edhasa. 1984.

3 Rafael SÁNCHEZ FERLOSIO, "Pedagogos pasan, al infierno vamos", en *La hija de la guerra y la madre de la patria*. Barcelona. Destino, 2002. Pág. 115.

4 Esta Ferlosiana fue escrita para un programa de radio que se titula "Palabras desde el limbo",

concretamente para una sección titulada "Y es que esta civilización nuestra es pa'cagarse chico". Los programas pueden encontrarse en archivos de audio en www.palabrasdesdeellimbo.contrabanda.org

5 Elaborado para el limbo a partir del capítulo segundo del *Ferdydurke*, de GOMBROWICZ. Op. cit.

6 También para el limbo, se trata de una variación a partir de una de las piezas del Bestiario de Juan José ARREOLA. México. Joaquín Mortiz, 1972.

7 Peter HANDKE, *La pérdida de la imagen, o por la sierra de Gredos*. Madrid. Alianza, 2003. Págs. 108-109.

8 Ver nota 6.

9 Peter HANDKE, *Ensayo sobre el cansancio*. Madrid. Alianza, 1990. Págs. 13-14.

10 María ZAMBRANO, "La mediación del maestro" en Jorge LARROSA y Sebastián FENOY (Eds.), *María ZAMBRANO: L'art de les mediacions (Textos pedagògics)*. Barcelona. Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2002. Pág. 112.

11 Carlos SKLIAR, "Fragmentos de experiencia y alteridad", en Jorge LARROSA y Carlos SKLIAR (Eds.), *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario (Argentina). Homo Sapiens, 2009. Pág. 147.

12 Juan GELMAN, "Bajo la lluvia ajena (notas al pie de una derrota)", en Juan GELMAN y Oswaldo BAYER, *Exilios*. Buenos Aires. Legasa, 1984. Pág. 15.

13 César VALLEJO, "Poemas póstumos", en *Obra poética*. Madrid. Archivos, 1988. Pág. 400.

14 Hugo VON HOFMANNSTHAL, *Una carta (De Lord Philip Chandos a Sir Francis Bacon)*. Valencia. Pre-Textos, 2008. Pág. 126. La edición que cito, muy hermosa, contiene seis respuestas a la carta (de José Luis PARDO, Stefan HERTMANS, Clément ROSSET, Esperanza LÓPEZ PARADA, Hugo MÚGICA y Abraham GRAGERA), además de un prólogo de Claudio MAGRIS, un ensayo de Juan NAVARRO BALDEWEG y una introducción de José MUÑOZ MILLANES.

15 La cita, de Erich HELLER, está tomada de un texto del poeta venezolano Rafael CADENAS titulado "Karl Kraus" e incluido en su *Obra entera*. México. Fondo de Cultura Económica, 2000. Pág. 594.

16 Tanto la cita de PONGE como la de CELAN están tomadas del magnífico texto de Miguel CASADO "Hablar contra las palabras. Notas sobre poesía y política", en *Deseo de realidad*. Oviedo. Ediciones de la Universidad de Oviedo, 2006.

17 Peter HANDKE, *Historia del lápiz*. Barcelona. Península, 1991. Pág. 50.

18 Las citas son del libro de Jorge CARRIÓN, *Viaje contra espacio*. Juan Goytisolo y W. G. Sebald. Madrid. Iberoamericana, 2009.

19 Antonio GAMONEDA, "Lápidas", en *Esta luz. Poesía Reunida*. Barcelona. Galaxia Gutenberg, 2004. Pág. 293.

20 Ismaíl KADARÉ, *El nicho de la vergüenza*. Madrid. Alianza, 2001. Pág. 145.

21 José Luis PARDO, "Carne de palabras" en N. FERNÁNDEZ QUESADA (Ed.), *José Ángel Valente. Anatomía de la palabra*. Valencia. Pre-Textos, 2000. Pág. 190.

22 Miguel MOREY, "Carta a una princesa" en *Pequeñas doctrinas de la soledad*. México. Sexto Piso, 2007. Págs. 433-434.

23 Hugo VON HOFMANNSTHAL. Op. cit. Pág. 135.

24 José Luis PARDO, *La intimidad*. Valencia. Pre-Textos, 1996. Págs. 52-53.

25 Hugo VON HOFMANNSTHAL. Op. cit. Pág. 128.

26 Op. cit. Pág. 128.

27 François EMMANUEL, *La cuestión humana*. Madrid. Losada, 2002. Llevada al cine en 2007, con el mismo título, por Nicholas Klotz, con guión de Elisabeth Perceval.

28 Op. cit. Pág. 68.

29 Elaborado para el limbo a partir de Jean-Claude MILNER, *Las inclinaciones criminales de la Europa democrática*. Buenos Aires. Manantial, 2007.

30 A partir del *Diccionario del diablo*, de Ambrose BIERCE. Barcelona. Valdemar, 1997.

31 Hugo VON HOFMANNSTHAL. Op. cit. Págs. 131-132.

32 Martin HEIDEGGER, "La esencia del habla" en *De camino al habla*. Barcelona. Serbal, 1987. Pág. 143.

33 J. M. COETZEE, "Carta de Elizabeth, Lady Chandos, a Francis Bacon", epílogo a Elizabeth Costello.

Barcelona. Debolsillo, 2005. Pág. 233.

34 Op. cit. Pág. 232.

35 José Luis PARDO, *La intimidad*. Op. cit. Págs. 117-118.

36 Op. cit. Pág. 122.

37 Ver nota 30.

38 Elaborado para el limbo a partir de una idea de Bruce CHATWIN tomada del libro de entrevistas con Antonio GNOLI, *La nostalgia del espacio*. Barcelona. Seix Barral, 2002.

39 André BRETON, *Manifiestos del surrealismo*. Madrid. Guadarrama, 1969. Pág. 25.

40 Elías CANETTI, *La provincia del hombre*. Madrid. Taurus, 1982. Págs. 11-12.

41 Peter HANDKE, *Fantasías de la repetición*. Santa Cruz de Tenerife. Prames, 2000. Pág. 50.

42 Olvido GARCÍA VALDÉS, *Esa polilla que delante de mí revolotea*. Poesía Reunida. Barcelona. Galaxia Gutenberg, 2008. Págs. 433-434.

43 Elaborado para el limbo a partir del prólogo del libro de Chantal MAILLARD, *Contra el arte y otras imposturas*. Valencia. Pre-Textos, 2008.

44 Sobre el relato y el ensayo como lenguajes de la experiencia pueden verse los textos incluidos en AAVV, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y educación*. Barcelona. Laertes, 1995 (2a edición en Buenos Aires, 2009). También los trabajos que hay en Jorge LARROSA y Carlos SKLIAR (Eds). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires. Miño y Dávila, 2005. Y, por ejemplo, Jorge LARROSA, "El ensayo y la escritura académica" en *Propuesta Educativa*. Nº 26. Buenos Aires, 2003. "La operación ensayo. Sobre el ensayar y el ensayarse en el pensamiento, en la escritura y en la vida" en *Educação e Realidade*. Vol. 29. Nº 1. Porto Alegre (Brasil), 2004. "Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes", en Raquel LAZZARI, Leite BARBOSA (ed.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. Sao Paulo. Universidade Estadual de Sao Paulo, 2004.

45 José Luis PARDO en *Babelia* (El País), 8/11/2008.

46 Abbas Kiarostami, "Sobre la mirada (Una buena buena ciudadana)" en Jan MASSCHELEIN y Maarten SIMONS (Eds), *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona. Laertes, 2008. Pág. 58.

47 Op. cit. Págs. 59-60.

48 Rafael SÁNCHEZ FERLOSIO, "Cultura, ¿para qué?", en *El alma y la vergüenza*. Op. cit. Pág. 320.

49 José Ángel VALENTE, *Notas de un simulador*. Madrid. La Palma, 1997. Pág. 22.

50 Ver Jorge LARROSA, "Dar a leer, quizá..." en *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona. Laertes, 2003.

51 Paul CELAN, "Discurso de Bremen", en *Rosa cúbica. Revista de poesía*. No 15-16. Barcelona, 1996. Pág. 50.

La experiencia de la diferencia en la investigación

Por Nuria PÉREZ DE LARA FERRÉ

Universidad de Barcelona

Acerca de la experiencia

“No se aprende la vida en el mar con ejercicios en un charco y, en cambio, un exceso de entrenamiento en un charco puede incapacitarnos para ser marineros”.

(KAFKA.)

Con esta cita iniciaba yo las clases de educación especial en la universidad hace unos años con el propósito de estimular a mis alumnas y alumnos a que nuestras clases no devinieran en un “exceso de ejercicios en un charco”, con la invitación a acoger la vida dentro del aula, con el deseo de que en las clases algo ocurriera, algo nos ocurriera a cada una y cada uno que nos hiciera mirar la diferencia de capacidades, objeto de esas clases, con ojos nuevos y a mirar la llamada educación especial como educación y a la educación como un amplio mar en el que debíamos aprender cada día algo sobre nosotras mismas, sobre ellos mismos.

Les invitaba a su vez a traer a la clase su propia experiencia de relación con personas con diferentes capacidades. No era raro escuchar ante esta propuesta frases como “yo no tengo experiencia en esto” no sólo por parte de algunas alumnas o alumnos sino también, cuando lo comentaba con alguna profesora, que con una mirada de reticente sorpresa, me decía “no sé de qué experiencia te pueden hablar tus alumnos”. Sin embargo, en cuanto alguien se abría a relatar algo vivido que creía de interés para pensar cuestiones de la asignatura, la clase se convertía en algo vivo desde lo que ir tirando para encontrar el sentido que nos podía ayudar a pensar. Es más, eso servía para que brotara en otros u otras aquel recuerdo, aquella relación, que al ir encontrando sentido a lo vivido, se revivía pensándolo con ojos nuevos.

El punto de partida podría ser el de que todo el mundo, hombres o mujeres, por jóvenes que sean, incluso niños y niñas, tiene experiencia. Además, todo el

mundo tiene la experiencia de la relación educativa vivida a lo largo de los años, sean pocos o muchos, pues todos hemos sido hijos o hijas, alumnas o alumnos que de un modo u otro hemos pensado lo vivido cuando nos sentimos afectados: la emoción de descubrir que hemos comprendido algo que antes nos resultaba inextricable, la emoción de sentirnos incomprendidos por aquella maestra o aquel maestro que nos juzgaban desconsideradamente, la emoción de haber hecho daño a una persona adulta querida con nuestras palabras o nuestros actos... son vivencias que todos hemos tenido y que no hemos valorado más que con el sentido común del que en cada momento participábamos; pero, en las clases de la universidad de lo que se trata es de ir más allá de ese sentido común para volver a pensar, con una nueva mirada cada una de esas vivencias. JEDLOWSKI (2008) lo dice así:

La idea de experiencia que estamos delineando es la de un ritmo entre el vivir obvio en el sentido común, la pausa o el descarte que nos distancia de él y un retorno del sujeto sobre la propia existencia. En este sentido, la experiencia es una crítica del sentido común. En la medida en la que ella consiste en "mirar de nuevo" y en un "probarse" en primera persona, corresponde a una ruptura con aquel carácter anónimo y cosificado, con aquella casi naturalidad con la que la mirada del sentido común enfrenta las cosas.

Mirar de nuevo y ponerse en juego en primera persona, en eso consiste tanto la docencia, como la investigación sobre la relación educativa. Y aunque no se trata aquí de hablar de la docencia, toda investigación educativa que mire a la experiencia no puede olvidar ese encuentro con lo que hacemos en el día a día ya sea lo que realizamos nosotros como lo que hacen otros u otras que se deciden a participar de la investigación abriendo su propia experiencia a la mirada investigadora. En este sentido, pensar la experiencia del investigar es también pensar la experiencia de la relación educativa pues de lo que se trata es de ese "pensar haciendo" que Hannah ARENDT propone en su pensamiento. Entonces ¿qué diferencia habría entre investigar la educación y educar? ¿Qué distinguiría una práctica docente de la investigación sobre la docencia? Es esta una pregunta que desde que entré en la universidad me hacía constantemente y creo que me la hacía porque no comprendía esa separación entre quienes se supone que investigan, las y los expertos de la universidad y quienes están en el día a día de la educación¹.

Quizás lo que habría que pensar es que la única posible distinción entre una cosa y otra es la de la posición en que nos situamos quien investiga y quien está en la práctica educativa. Es una posición en la que la distancia y la proximidad se viven de manera diferente. La mirada investigadora acompaña a la de quien está en la práctica cotidiana tratando de sacar a la luz la pregunta constantemente nueva sobre la cuestión educativa; la mirada de quien está en la práctica educativa trata de ver en su propio hacer el mejor modo de acompañar a la alumna o al alumno en su estar en el mundo tratando de hacerse un lugar en él. El modo de ponerse en juego es quizá distinto y lo que sí es cierto es que

quienes han puesto su experiencia de educar ante los ojos y la experiencia de quien investiga suelen reconocer que en esa relación han encontrado sentidos nuevos a su propia práctica, sentidos que quizás hubieran permanecido en lo tácito de sus acciones, sentidos que estaban ahí pero no formulados con palabras que los nombraran para otros y otras, no formulados con palabras que los nombraran siquiera para sí mismos.

Assumpta BLANCH, una maestra que permitió ser acompañada por Jordana Balduino que realizó su tesis doctoral gracias a ella², lo dice así en un texto que escribió para la posible publicación de esa experiencia investigadora:

Ella (Jordana) representó un espejo constante para mis acciones, mis preocupaciones, mis relaciones institucionales... los acontecimientos que se producían en las clases y cómo yo sabía o no darles luz, cosas de las que yo no tenía conciencia y se me desvelaban cuando ella las comentaba. Ese espejo y esa colaboración las viví como muy necesarias en el trabajo cotidiano hasta el punto de que al siguiente curso las eché de menos³: "los pasos que yo daba vistos por ella me hicieron abrir los ojos y me hicieron consciente de dónde estaba yo en la educación, cuáles eran mis valores, qué sentido tenían mis acciones, es decir, por qué hacía lo que hacía... es algo que quizás sabía pero no sabía que lo sabía. Yo le hacía un comentario a una niña, por ejemplo, y ella me hacía ver los pasos que había dado y yo veía incluso todos los que en mi proceso personal vital me habían llevado hasta esa actuación en ese día concreto. Me daba cuenta de que yo tenía un pensamiento pedagógico propio que lo había ido integrando progresivamente y que orientaba mi acción sin que quizás hubiera nada gratuito en ella.

De algún modo, la maestra nos habla de su paso desde el saber de la experiencia a la experiencia de saber, ese "saber que se sabe" del que nos habla Anna Ma PIUSSI (1996), que la investigación hizo posible para Assumpta; pero, no sólo por las aportaciones de la investigadora sino por las suyas propias que eran desveladas, sacadas a la luz, por las palabras nacidas de la mirada de otra.

La cuestión de la(s) diferencia(s)

En la medida en que le es propia la capacidad de procrear, las mujeres tienen un punto de vista sobre la razón y sobre la técnica menos vinculado que el masculino a la lógica del dominio de la naturaleza y más vinculado al "acompañamiento" de la naturaleza, del "cuidado" de los seres vivos y de la atención a los efectos que la técnica produce en la vida cotidiana.

(Paolo JEDLOWSKI.)

Pero hay algo más que sólo puede hallarse si la investigación se hace desde y en la experiencia y que no suele encontrarse en las investigaciones pedagógicas en general. En efecto, si miramos la investigación en sus formulaciones más comúnmente aceptadas, sin olvidar que somos mujeres o lo que es más objetivo, sin pensar que el mundo está compuesto por hombres y mujeres, encontramos constantemente una ausencia. En primer lugar la ausencia de una misma, la ausencia de sí: la vivencia en nuestra lectura de que se trata de otra cosa, una vivencia de ajenidad que, al pensarla se convierte en la experiencia de la propia diferencia. En segundo lugar la ausencia de las otras de sí; no se trata tan sólo de que resulte difícil encontrarse una misma en la lectura de las investigaciones

para hallar algo de conocimiento sobre sí, sino de la experiencia de existir formando parte de una humanidad negada, ausente de la investigación, ajena al conocimiento científico sobre lo humano. Y esa ausencia significa la ignorancia en la mirada de las investigaciones acerca de lo humano, de la diferencia sexual⁴, se trata entonces de una ignorancia de algo esencialmente humano en la mirada investigadora, de la ignorancia de la primera diferencia que ha marcado simbólicamente la mirada a todas las demás diferencias.

Bien es cierto que cada día más, una parte de las investigaciones sobre lo humano se dirige específicamente a las diferencias de género. Ahora bien, esas investigaciones del género se sitúan como un ámbito específico de la investigación social, psicológica, pedagógica, histórica... delimitado por lo que se ha dado en llamar "la construcción social de la diferencia de género". Nos encontramos entonces con investigaciones que piensan sobre las mujeres (y en ciertas ocasiones también sobre los hombres) como tema, el tema del género. No es raro encontrar entonces a mujeres que dicen "a mí siempre me ha interesado el tema de la mujer", como dicen muchas de mis alumnas. Si les pregunto a qué se refieren con ello, siempre dirigen su mirada a "otras" mujeres, las mujeres de otros países, las mujeres maltratadas, las mujeres "amas de casa", en definitiva, las mujeres que "no se han emancipado", incluso refiriéndose a sus propias madres y abuelas. Ellas mismas no consideran, o no suelen hacerlo, el "tema de la mujer", ellas mismas y su experiencia de ser mujeres no son objeto de esa mirada.

¿Qué significa ese punto de partida con respecto a la experiencia de ser mujer? Yo creo que lo que significa es eso que Jorge LARROSA llama la "lógica de la representación" por la que se fabrica un tipo de realidad que es un doble de sí misma y así la experiencia de ser mujer queda reducida al tema de "la mujer" del que cualquier mujer puede llegar a ser objeto y en el que ninguna experiencia de ser mujer tiene cabida. Jorge LARROSA lo decía así en una conferencia en la Universidad de Barcelona⁵:

Cuando nos constituimos en sujetos del saber y del poder, de la teoría y de la práctica, fabricamos realidad, un cierto tipo de realidad. A veces decimos que partimos de ella, a veces la investigamos, a veces la diagnosticamos, pero en esas operaciones lo que hacemos es convertir la realidad en "realidad", es decir, en una representación o en un doble de sí misma (...)

A mi entender, la lógica de la representación pasa por esa lógica de la identidad y de la identificación según la cual un emigrante representa "un emigrante", una mujer trabajadora a "una mujer trabajadora", una profesora de periferia a "una profesora de periferia", una mujer maltratada a "una mujer maltratada", un adolescente en riesgo social a "un adolescente en riesgo social", la ciudad de Barcelona a "la ciudad de Barcelona", etc.

Me refiero a esa curiosa operación de desdoblamiento o de duplicación según la cual cualquier algo o alguien real, y por tanto singular y, por tanto, incomprensible, inidentificable, irrepresentable e imprevisible se convierte en una especie de doble de sí mismo en tanto que es construido como representante de alguna categoría genérica que no es sino la encarnación de un estereotipo.

Pero, ese punto de partida lo podemos encontrar en la elaboración de conocimiento y de poder acerca de otras diferencias, las de capacidades, por

ejemplo, cuando se habla del interés por el tema de la discapacidad intelectual, motriz, visual o auditiva. ¿Qué significa entonces partir del tema de la discapacidad visual, por ejemplo, con respecto a la experiencia de ser ciego o ciega? Significa que la ceguera es objeto de discursos sobre las personas ciegas en los que ninguna experiencia concreta, única e irrepetible encuentra su lugar. Significa también la ausencia de sí en esos discursos, la ausencia de sí de las personas ciegas, por ejemplo, y la ausencia de sí de quien habla o investiga el tema de la ceguera, en definitiva la eliminación de la vida en ese conocimiento.

Pienso que además en la investigación acerca de las diferencias, la de ser mujer y la de las distintas (dis) capacidades, se produce otro mecanismo en esa representación de lo real: el mecanismo de la reducción de todo cuerpo humano a organismo o a partes de ese organismo. Así la diferencia de ser mujer se reduce a la diferencia de los órganos reproductores respecto al de los hombres, la de ser sordo a la diferencia en los órganos auditivos respecto al de los oyentes, la de vivir desplazándose en una silla de ruedas a una diferencia en el aparato locomotor respecto al de los caminantes... Pero ¿es esta la cuestión? Si esta es la cuestión que se plantea en la investigación de las diferencias —y en demasiadas ocasiones lo es— entonces todo se reduce a buscar los modos y maneras en que los hombres también se queden embarazados o de que ni hombres ni mujeres necesiten embarazarse⁶; a que los sordos dejen de serlo y puedan oír aplicando toda la tecnología necesaria a su organismo; a que las personas parapléjicas dejen de serlo y puedan andar... es decir, todo queda reducido a encontrar los modos y maneras de eliminar las diferencias respecto a los hombres, oyentes, erectos, caminantes, videntes... Y, ¿qué ocurre en la investigación educativa? En lo que se refiere a la investigación educativa está ya dicho de antaño que, de lo que se trata en la educación (especial) es de encontrar el mejor modo de esperar la llegada de esa (di)solución. Y así, por ejemplo, lo dijo ya ESQUIROL “Esperando que la medicina devuelva la vista y el oído, la enseñanza suple ambos sentidos”⁷.

Pensar la experiencia del investigar siendo mujer y siendo además maestra de niñas y niños con diferentes (dis)capacidades me llevó a mí, como en otros textos he relatado, a pensar mis vivencias, como lo fue la sorpresa ante el acontecer de la vida cotidiana en relación con esos niños y niñas o con mujeres internadas en manicomios: la experiencia de ir por la calle con niños que se caen y les dejamos que se levanten como y cuando puedan, esperándoles pacientemente con tan sólo, quizás, una mirada de ánimo y una presencia atenta a la necesidad, pero, también, ante la mirada recriminatoria de los transeúntes que se atrevían incluso a intervenir supliendo nuestra “dejadez”; la experiencia de ir por la calle con mujeres locas vestidas o (des) vestidas como y con lo que quisieran, sujetando nuestra vergüenza para acompañar torpemente sus andares dignos que infundían en nosotras la vivencia de una libertad desconocida hasta

entonces. A esas experiencias las podría llamar la constante presencia del acontecimiento en mi vida, en nuestras vidas. Pero, entonces no estaba investigando, es cierto. Sin embargo fue el poder revivir y relatar en la universidad esas experiencias lo que me permitió pensar y realizar mi tarea docente y mi acompañamiento a la investigación de un modo distinto.

Un modo distinto que significó el esfuerzo por hacer de las clases un lugar en el que tuviera cabida mi propia vida y su experiencia; la vida y las experiencias de mis alumnos y alumnas dentro y fuera de las instituciones educativas, en su casa y en el barrio, en su infancia y en su edad actual; hacer de las clases un espacio y un tiempo en el que toda lectura o toda referencia a los libros, sobre todo los llamados libros de texto y especializados, estuviera en segundo lugar. Un esfuerzo por hacer ver que muchos textos, de los que ellas o ellos consideraban teóricos, no eran más que clasificaciones, enumeraciones, estudios de caso en los que ninguna vida concreta podía ser reconocida, antes bien, la imaginación de una vida vivida dentro de los márgenes de alguna de esas clasificaciones o de aquellos casos, era una vida imposible de ser vivida, imposible de ser deseada: ese “yo no podría” o aquel “mejor si esa criatura hubiera muerto en el parto” lo ponían en palabras comunes, en palabras que, seguramente, todos hemos oído alguna vez. He llegado a escuchar, en boca de una de mis alumnas de educación social, refiriéndose a una mujer pobre que estaba embarazada de su tercer o cuarto hijo —no lo recuerdo exactamente— uno de ellos diagnosticado con alguna deficiencia, que a “estas mujeres habría que obligarlas a hacerse una ligadura de trompas”. Pero, escuchar esto y poder hablar de ello, con tranquilidad, pensando en el sentido que esas afirmaciones tienen —en primer lugar participación en el “sentido común”, pero yendo más allá, a la relación educativa: pretensión de dominio del otro, ejercicio de poder sobre las vidas de los demás, reducción del cuerpo a mero organismo reproductor, impotencia ante las dificultades de la vida (de la propia vida), rechazo y negación de las (propias) deficiencias...— sabiendo que quien es capaz de decirlo en clase empieza a distanciarse del sentimiento que daba sentido a esas palabras y a poder hacer de ello una experiencia inédita por haberla podido pensar de nuevo en una relación educativa en la que quien, o quienes hablan y quien o quienes escuchan, se han puesto plenamente en juego.

Y de los modos que poco a poco iba yo encontrando para acoger la vida en las clases de la universidad fueron naciendo también distintos modos de investigar la relación educativa: adentrarnos en lecturas que provocaran en cada uno de nosotros una nueva comprensión de sí y una aceptación de la distancia irreducible que toda diferencia comporta, por ejemplo, supuso la entrada en las clases y en la investigación de textos poéticos, filosóficos, narrativos que tocaran lo más profundo de lo humano, lo más común y a la vez lo más singular e íntimo y dio lugar a la elaboración de textos escritos desde sí en relación a las cuestiones que se iban planteando, desde los diarios de clase, también los míos,

hasta los trabajos de evaluación final o la escritura de tesis. Ese procurar escribir desde sí supuso para muchos un gran esfuerzo y a la vez la sensación de que estaban creando algo muy personal con lo que gozaban y sufrían, algo que les hacía sentir que “estaban pensando por sí mismos”, advertir que estaban “aprendiendo cosas de uno o de una misma”, y en las evaluaciones finales podían leerse frases como “no sé si he aprendido educación especial, lo que sí sé es que he aprendido mucho de la vida y he pensado muchas cosas que nunca antes me había planteado” con lo que fácilmente regresábamos a la lúcida frase de KAFKA de principios de curso. Y de ahí resulta fácil pensar de otro modo la investigación educativa si es que la consideramos una empresa del pensamiento, y no sólo un procedimiento o esquema de actuación que genera por sí mismo sus propios resultados y si consideramos la educación como una relación viva que afecta a lo más íntimo de nuestro ser.

Y fue precisamente la distinción recurrente, formulada como escisión, entre “educación” y “vida”, entre “aprender a educar” y “aprender a vivir” lo que fue haciendo más evidente para mí lo adecuado del pensar haciendo o la importancia de pensar lo vivido, para ir dando luz a las cuestiones educativas, lo cual requería otras formas también de investigar en educación.

El recurso a la investigación de corte cualitativo se hizo necesario, pero no bastaba con ello, pues en esas investigaciones sigue vigente la escisión entre lo cognitivo y lo afectivo, entre el sujeto y el objeto, entre lo vivido y lo investigado. Era fundamental pensar la investigación educativa como una experiencia que mirara a la experiencia, que tuviera en cuenta lo vivido tanto por quienes investigan como por quienes ofrecen su práctica a la mirada investigadora. Y ello porque en lo vivido no hay escisiones entre el cuerpo y el organismo, entre los afectos y el pensamiento, entre lo que se aprende del exterior y lo que se conmueve en nuestro interior, entre el mundo en el que se vive y lo que vivimos en el mundo. Porque es en lo vivido donde se expresa la unidad de nuestro ser, una unidad compleja y a la vez sencilla, pues al pensar lo vivido sale a la luz aquello que perturba dicha unidad. Era necesario también pensar la lectura como una experiencia que forma parte del camino de búsqueda que toda investigación se propone: dejarse alumbrar por las lecturas que nos conmueven, aquellas que nos hacen pensar y nos permiten apartar la mirada del texto para seguir escribiendo en nuestro pensamiento más allá del texto y mirar con nuevos ojos el mundo que nos rodea.

Investigar desde y hacia la experiencia supone que en la investigación está presente siempre el sujeto, la persona que vive la experiencia, la persona única y singular a la que le sucede la investigación. Porque al investigar ocurren muchas cosas en el interior de cada cual que necesitan ser puestas en palabras para hacer comprensible eso que investigando nos pasa, como dice Lucia Rossi en la escritura de su tesis:

“Esta investigación me ha mostrado que, para que una transformación pueda ocurrir, la

investigadora o el investigador tienen que meterse en una actitud subjetiva disponible a mantener una relación constante entre lo que van observando, escuchando, leyendo y la propia experiencia personal y profesional, o sea pensarse como un sujeto que participa en la investigación, una, uno, entre otras y otros... Sin embargo y a pesar de haber emprendido la investigación con un deseo sincero de ponerme en juego en ella, la experiencia concreta que he realizado me ha hecho tocar con la mano la realidad de que, cuando el compromiso personal es muy intenso y lo que sale de la investigación entra en resonancia con las cuerdas más íntimas del propio ser, el proceso de transformación se vuelve muy sufrido y pasa a través de momentos que pueden revelarse muy difíciles de gestionar hasta con el riesgo de perder el sentido de lo que se está haciendo”⁸.

Asumir también el riesgo de perderse es aceptar los propios límites, saberse ignorante para abrirse sosegada, amorosamente y con la ligereza necesaria a lo que se nos presenta como falta de sentido para dar un rodeo aceptando la distancia que el no saber, el no comprender plantean a la relación de investigación.

Porque

“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.)

Partir de la experiencia para mirarla de nuevo, dejarse acompañar por otros y otras que, desde su presencia real o desde los textos escritos, nos ayudan a encontrar las palabras y asumir los riesgos que los propios límites plantean.

En la experiencia, la persona que investiga es siempre alguien con un cuerpo sexuado, hombre o mujer, que mira el mundo y su acontecer en él desde la propia diferencia. La investigación en la experiencia no habla en neutro como lo hace la investigación científica basada en la razón instrumental, no hace abstracción de las realidades concretas de la vida cotidiana y, en definitiva, de la cotidianeidad en que la investigación se produce y esa cotidianeidad es distinta para un hombre o para una mujer, para alguien que mira y lee el mundo principalmente con los ojos o para alguien que lo mira con sus percepciones táctiles, auditivas u olfativas, en la experiencia la diferencia irreducible se manifiesta, habla con su propia originalidad.

De ahí que los modos de investigar, que poco a poco hemos ido desarrollando centrados en la experiencia, han ido encontrando su camino fundamentalmente a través de la forma narrativa porque la narración tiene siempre presente al otro que escucha o lee lo narrado, la narración, como dice JEDLOWSKI (2003), invita siempre a responder, a pensar por sí mismo aquello que se nos narra, por otra parte, la narración de la experiencia supone siempre un texto original, inimitable y, como dice Jaques RANCIÈRE (1993) “Ubicado bajo el signo de lo inimitable, el contenido de la narración recibe su marca de lo verdadero. El sujeto que no se puede imitar se vuelve garante de lo verdadero, testigo de que una palabra tuvo lugar, de que se expresó un sentido”.

La experiencia docente en paralelo al acompañamiento de las investigaciones de tesis doctorales iba guiando los modos de pensar dichas investigaciones.

En los textos (diarios, informes, correos), elaborados en un grupo de investigación entre mujeres⁹ podemos leer:

"Encontrar una metodología que no hiciera de las relaciones entre nosotras relaciones instrumentales; encontrar una metodología que acogiera la pluralidad de singularidades del grupo y de las mujeres que nos ofrecían su experiencia y su saber a través de sus relatos; encontrar una metodología que tuviera en consideración los diferentes tiempos de las mujeres implicadas — universitarias y no, profesionales de la educación o de otros ámbitos, madres y no, pero todas hijas — encontrar una metodología que acogiera nuestro deseo, nuestras necesidades y lo imprevisible de nuestras vidas, no ha resultado tarea fácil" y más adelante en uno de los correos de reflexión que se cruzan a lo largo de la misma investigación comprendemos algunas de las razones que justifican la dificultad: "Ahora me siento un poco lejos del proceso. Al empezar la investigación aún vivía en Barcelona, pero desde entonces he vivido dos traslados, por razones de trabajo, como sabéis; he acompañado el crecimiento de mis dos hijas... he intentado estar al día en todos los escritos, correos, lecturas pero he podido participar de pocos encuentros, hace cuatro días que intento escribir esto y me pongo a hacerlo cerca de la una de la madrugada y no he podido terminarlo hasta hoy porque se despiertan las pequeñas, tengo que atenderlas y cada vez he tenido que abandonar a medio hacerlo..."

En otra investigación de tesis realizada por Mónica ARIAS¹⁰ afectada de ceguera (afección a la que ella se refiere aclarando que padece un grave déficit visual pero no una discapacidad porque se siente capacitada para vivir plenamente, estudiar, investigar, trabajar, viajar, compartir, amar...) relata la experiencia de unos momentos de su proceso investigador en los que la percepción de su diferencia sensorial le hacía sentir negada u ocultada su propia singularidad; y no sólo la suya, porque al pasar a primer plano una cierta categoría de la diferencia sensorial, desaparecía la pluralidad de experiencias singulares:

"... cuando en el otoño de 2006 empecé a acompañar a algunos de los profesores del Departamento de Didáctica y Organización Educativa en las asignaturas que impartían, para contar mi experiencia, para poner en diálogo las preguntas y las inquietudes que se gestaban en torno a los objetivos de la investigación. Notaba que siempre la adjetivación de mi deficiencia visual parecía percibirse por los estudiantes, como una autoridad para decir, para poder hablar sobre la diferencia.

...

Así, que se me dificultaba sentirme autorizada para decir porque sentía como si el conocimiento derivado de mi experiencia comprometiera la "realidad" de otros, porque sentía que desaparecía como sujeto singular y diverso, y que aparecía reducida a sujeto genérico o colectivo.

Condiciones en las que la curiosidad, la duda y la autorreflexión iban rebasándome constantemente en el hacer..."

Relatando lo vivido volvemos a mirarlo desde una cierta distancia que nos permite vernos a nosotras mismas y también captar mejor el modo de mirarnos que los demás perciben y por ello plantearnos cuestiones como ese riesgo de convertir la experiencia singular en "representativa" de algo más genérico o cuestiones como las de la autoridad y el reconocimiento que de una misma hacen los demás, de modo que se va adquiriendo una mayor conciencia de sí y desde ella una mayor comprensión del sentido de nuestras relaciones.

"Ciertamente, cuando aparezco y soy vista por los demás, yo soy una; de otro modo, no se me reconocería. Y mientras estoy junto a los otros, apenas consciente de mí misma, soy tal y como aparezco a los demás. Llamamos conciencia de sí (—literalmente, como hemos visto, "conocer consigo mismo"—) al hecho curioso de que, en cierto sentido, también soy para mí misma, a pesar de que difícilmente me aparezco a mí, lo cual indica que el "no soy más que uno" socrático es más problemático de lo que parece; no sólo soy para los otros sino también para mí misma y, en este último caso, claramente no soy sólo una. En mi Unicidad se inserta una diferencia.

(ARENDT, 2002.)

La distancia y el volver sobre sí que permite la escritura narrativa, la participación en conversaciones acerca de lo que investigamos, la lectura compartida de autores y autoras que nos iluminan en el camino de investigación van convirtiéndose en modos de acercarnos a la experiencia y en nuevas experiencias de investigación y de formación.

De lo que nos pasa al método: La relación, la distancia y la escucha atenta

Tenemos que trabajar sobre los métodos porque los heredados son fruto de pactos de los cuales estaba excluida la autoridad de la madre.

(Luisa MURARO.)

Del mismo modo que pensando en el hacer de las clases iba naciendo un saber de la experiencia de la relación educativa, pensar el hacer de la investigación y encontrar las palabras para narrarlo daba lugar a un saber de la experiencia investigadora. Así que el método, concebido como camino de la experiencia, era algo que se iba encontrando en cada proceso investigador no como algo previo y elegido entre los métodos al uso de una manera instrumental sino como el fruto de la relación entre la experiencia vivida y el pensamiento que de ella va naciendo, como el fruto de pensar lo vivido para ir más allá con nuevas preguntas. Un método que hiciera de la mirada investigadora una mirada atenta, limpia de juicios previos que se dejara tocar por la originalidad de lo mirado, abierta a lo nuevo que el movimiento de la vida trae consigo y sin pretensiones de dominar o instrumentalizar lo otro, la otra o el otro de la investigación.

Con el siguiente texto iniciaba yo el curso (hoy master) de doctorado que impartía y del que nacieron algunas relaciones de orientación en las investigaciones de tesis:

Estos créditos sobre diferencia y subjetividad en las prácticas educativas me los planteo desde la necesidad de cambiar nuestra mirada hacia el Otro (la otra, las otras, los otros). Cambiar la mirada es algo que suele pensarse que se produce en todo proceso de investigación; sin embargo la relación pedagógica, ya sea investigativa o docente, que siempre es una relación con el Otro, suele partir de una mirada sobre el otro —ya sea el alumno o la alumna, el hombre o la mujer, el discapacitado o el superdotado, el extranjero o el nativo...— que viene pre-definido desde su carencia en relación con nosotros, docentes o investigadores. Pensar esa pre-definición, deshacernos de ella y empezar de nuevo cada relación pedagógica en singular es lo que trataríamos de reflexionar aquí.

Por otra parte, está también la cuestión del sujeto —investigador, investigadora o docente, que entre nosotros suele coincidir— como algo que debe cuestionarse precisamente por ese cambio de mirada a que me refería al principio. El cambio de mirada no puede pensarse como algo ajeno al sujeto mismo, como algo exterior a él o a ella, que podemos cambiar sin que se produzca desplazamiento alguno en nuestro interior, en nuestra intimidad. Pensar al Otro como Otro, con su diferencia irreducible y necesaria, con su misterio infranqueable y precioso, supone volver a pensarse una misma, uno mismo también como otro, desde la propia diferencia irreducible y desde el propio misterio que para cada cual es la propia vida, la propia intimidad.

Respecto de la propia diferencia nos ayudaremos, por el momento, de la siguiente reflexión del grupo de filósofas italianas, Diótima¹¹: “No considerar la diferencia sexual puede entenderse como una especie de decisión simplificadora. Pero, si profundizamos, podremos ver que aquí lo excluido no son simplemente ciertas experiencias o ciertos procedimientos en favor de otros. Aquí lo que se excluye es la alteridad misma por la que se constituye el sujeto humano a causa del sexo. Y por la que el sujeto, en el acto de conocer, encuentra fuera de sí y opuesto a sí no sólo el mundo a conocer sino también a sí mismo en el otro sexo. Ello constituye innegablemente una formidable complicación para la relación de conocimiento.

En esto ha jugado un papel importante el dominio sexista. La subordinación de un sexo al otro es una manera práctica de resolver el problema del sujeto humano que no es uno sino dos. Una solución usada tradicionalmente para regular las relaciones entre los dos sexos que ha sido adoptada también por la filosofía y la ciencia para poder atribuir al sujeto del conocimiento la cualidad de ser uno y simple, es decir, no tocado por la particularidad de su cuerpo sexuado y como tal opuesto al objeto múltiple y devenidor de su conocimiento”.

José Luis PARDO nos ayuda a pensar la identidad y la intimidad con estas palabras: “la desviación, la inclinación y en suma, la intimidad es la referencia primera con respecto a la cual se determina la identidad (relativa) del sujeto. En una formulación aun más fuerte: toda identidad está falsificada, porque si el ser del sujeto es curvo, es imposible trazar en él líneas rectas.

No tengo intimidad porque yo sepa quién soy, sino porque soy aquel para quien nunca se agota el sentido de la pregunta ¿Quién soy? la pregunta menos fundamental del menos fundamental de los saberes (nadie se atrevería a llamarlo ciencia) el saber de sí mismo, el saber acerca de la falta de saber, acerca de la falta de fundamento de la propia existencia, el saber (el sabor) de la intimidad.

Pero, por otra parte, el sujeto investigador, además de la diversidad que supone la singularidad de cada quien en particular, está significado, lleva en sí la marca, de una diferencia fundamental que no suele ser pensada en los marcos académicos en que nos movemos (o en cualquier caso sólo es impensada desde lo políticamente correcto de la igualdad) la diferencia sexual. La diferencia sexual marca en toda investigación el saber que ella produce y, hasta hoy, ha marcado ese saber con el signo único, exclusivo y excluyente, de la masculinidad – el mismo comienzo de este texto hablando del “Otro” nos lo dice; sin embargo, lo que trataremos de pensar aquí es, en palabras de Evelyn Fox KELLER, cómo hacer “desde el interior de la ciencia, que ésta sea un proyecto humano y no un proyecto masculino” y cómo “renunciar a la división entre trabajo emocional y trabajo intelectual que mantiene a la ciencia como una reserva masculina”

Y es importante pensar esa diferencia fundamental como algo imprescindible para cambiar nuestra mirada hacia el Otro, porque el Otro ha sido definido siempre en referencia (excluyente, inclusiva, colonizadora, reformadora o liberadora...) al Uno masculino del sujeto científico sancionado como el único válido y universal”.

A partir de este texto inicial fui encontrando curso a curso la colaboración de hombres y mujeres que han hecho de sus lecturas, textos e investigaciones doctorales un camino de experiencia al que unos y otras fueron poniendo palabras para otros, para mí misma y para este libro que, en gran medida, es fruto también de todos ellos.

La investigación en y de la experiencia de la diferencia o de las diferencias sólo puede pensarse desde sí, pero desde un sí que permita el desplazamiento necesario para ponernos en relación amorosa con el mundo y con los demás. Una relación amorosa que supone aceptar la cercanía del otro, de la otra, sin fundirse con él o ella, es decir aceptando la distancia que nos separa y que hace

posible la relación.

En los grupos de formación para la investigación era ese mismo modo de relación el que buscábamos, como aprendizaje de lo que debería ser un equipo investigador en educación: una relación de cercanía que permitiera compartir —ni fundirse ni repartirse— una relación de escucha incluso en la incomprensión, porque es de ella —de la distancia de lo que no se comprende— de donde nacen las preguntas para pensar y de donde nacen las verdaderas relaciones de diferencia, aquellas que aprendimos en la relación con la madre; así me lo decía una de ellas expresando su alegría por los avances y logros de su hijo autista “aunque sé que yo quizás nunca le comprenderé cada día me siento más cerca de él”. Se trata de investigar prestando atención a la palabra que nombra la experiencia ajena o al gesto que la indica para procurar ese acercamiento amoroso que no incluye, que no interviene, que sólo si acaso acompaña, a poder ser, con alegría.

Así es como la presencia de una doctoranda con un déficit visual hace posible la creación de unos vínculos que suponen nuevos modos de trabajar en equipo y podemos leer en mi informe sobre su tesis¹² al consejo de departamento:

“Otro aspecto importante a destacar en esta tesis es que en ella se pone de relieve la importancia del vínculo entre las personas que forman parte de un grupo de investigación que, aunque no centrado en una sola temática, lo que realmente comparte es la preocupación ética teórica y epistemológica de los procesos de investigación: en este caso el grupo que se hizo posible en el itinerario ‘discursos y prácticas’ de nuestro doctorado por la propuesta explícita del propio itinerario pero, además y no menos importante, porque en este caso la diferencia visual de la doctoranda ha hecho necesaria la lectura compartida en voz alta y con ello se ha dado un paso de la necesidad del vínculo a la libertad en la afirmación de dicho vínculo como propuesta de trabajo investigativo.

En definitiva, es una tesis que, fundamentada en la experiencia, se vale de las conversaciones con personas significadas y significativas en las cuestiones analizadas, para hacer un ejercicio de análisis que va de lo social a lo más personal, de lo objetivo a lo subjetivo, de la razón al sentimiento, de lo público a lo privado”.

O en los siguientes extractos de la correspondencia con los colaboradores, citada en el capítulo de presentación de la misma tesis:

No es fácil distinguir la línea en donde comienzan las labores académicas del doctorado o de nuestras investigaciones, pues el compartir cotidiano ha estado impregnado de reflexiones, vivencias, intercambios teóricos, discusiones, acuerdos, desacuerdos, té y café que han trascendido la tarea escolar. Pero “Mirar con otros ojos” ha sido aprender a caminar más despacio, tomadas del brazo y muchas veces con un bastón a un lado que nos ayuda a las dos a caminar cuando el sendero no es claro, ha sido aprender a leer en voz alta —para mí y para otros— la realidad, los libros y los sueños. “Mirar con otros ojos” ha sido también aprender a dialogar dando cabida a la duda, a la diferencia y al respeto, así como renovar la certeza de que es posible vivir con dignidad a pesar de la marginación que se impone a los que son “diferentes”.

(Gabriela GÓMEZ.)

Pero mientras la llama de la amistad ha estado prendida he aprendido muchas cosas de esa luz que emana y que tontamente creemos que se necesitan ojos para que sea luz. Con tan sólo un par de libros leídos contigo me di cuenta que la luz no necesita verse, puede escucharse. Con caminar de tu brazo, y tú del mío, aprendí que la luz no necesita verse, puede tocarse. Una noche estrellada me enseñó que la luz no necesita verse, puede sentirse. Así que valga este pequeño fósforo hecho de

letras para iluminar un pedacito de esa gran fogata que es tu tesis.

(Alejandro VÉLEZ.)

¿Y el método? Si el método es el camino, los pasos que nos hacen avanzar son precisamente los de la relación y la distancia, de la escucha atenta y los de ponerse en juego permitiendo completamente la conmoción necesaria de nuestro sí y en consecuencia el cambio en nuestra mirada, como si fuera la primera vez, cada vez.

Lo que nos ayuda a caminar: los relatos, las conversaciones, la lectura compartida, la observación de las prácticas cotidianas en las instituciones educativas, las historias de vida, los diarios, el esfuerzo por una escritura desde sí.

Somos un cuerpo que habla, da y recibe sentido

Entendemos que sentir placer de ser cuerpo —un cuerpo que ha sido humanizado al irle su madre enseñando a hablar— es un lenguaje de diálogo entre la hija y su madre; un lenguaje que simboliza esa travesía dolorosa y difícil que es el nacimiento, reinstaurando una y otra vez a lo largo de una existencia el placer de vivir. De manera que el lenguaje del placer de ser cuerpo atraviesa libre y gloriosamente esos otros lenguajes interpuestos que pretenden encajonar el cuerpo femenino en una economía de miseria.

(Editorial Revista Duoda, nº 20.)

Paralelamente, cada vez se interviene más con la medicalización, en los procesos educativos y escolares de la infancia —se medicalizan los procesos de la atención, de la concentración, de la actividad...— dependiendo de diagnósticos abstractos sin atender a la comprensión adecuada de los contextos relacionales concretos y sin comprender ni reconocer el saber de las mujeres en el cuidado de la infancia. Deseamos explorar el conocimiento y la experiencia femenina sobre la salud y el cuidado creando más conocimiento desde la experiencia de las mujeres en la salud y el cuidado”.

(Editorial Revista Duoda, nº 31.)

El propósito de este capítulo era pensar la investigación en la experiencia considerando la diferencia, la primera la diferencia sexual y a partir de ella todas las demás sobre las que se ha ido conformando un simbólico a partir de esa primera. Valgan como ejemplo las siguientes formas de considerar la(s) diferencia(s): la diferencia reducida a carencia, a lo que falta, a lo que no es; la diferencia tolerada sólo en tanto y en cuanto se proponga alcanzar la igualdad; la diferencia reducida a objeto de intervención, de exclusión, de inclusión, de integración o de segregación... Todas ellas formas que no alcanzan nunca a reconocerla, a considerarla en su misterio, a iluminar el sentido de las relaciones humanas, antes al contrario, a situarlas en un lugar en el que no hay relación posible pues, como bien dice FOUCAULT, antes de mirarlas ya se han establecido los bandos, antes de mirarlas se ha necesitado alejarlas, apartarlas del campo de visión, imposibilitar el contacto, evitar el roce.

Empezar a pensar la diferencia de ser mujer es el primer paso para convertir en experiencia las vivencias que nos han hecho ser lo que somos, mujeres en

relación con las mujeres y con los hombres que nos han acompañado en nuestro existir. Es convertir en experiencia unas vivencias que, sin pensarlas, quedan en nuestro inconsciente aplanadas, ocultas, cuando no negadas por la constante presión del discurso de la emancipación y de la igualdad¹³ que nos reduce a objeto de intervención de las políticas que se alimentan de tales discursos. La reducción a objeto de intervención es lo que con más frecuencia se produce en las investigaciones "sobre" las diferencias. Y lo que aquí se plantea es investigar en y con la experiencia de la diferencia, en y con las personas que vivimos la experiencia de ser mujeres —en relación de diferencia con los hombres y en este caso con el sujeto científico universal masculino— y con las personas que viven la experiencia de cualquier otra de las diferencias de capacidades.

Y si investigar en la experiencia de ser quien se está siendo, investigar desde la experiencia que las relaciones vividas aportan significa no eludir la propia diferencia, no eludir la propia singularidad, ello supone no olvidar que somos cuerpo. Porque olvidar que somos cuerpo nos hace olvidar nuestros límites y a la vez nuestras únicas y reales potencialidades: vivimos porque somos cuerpo, nos relacionamos porque nuestros cuerpos hablan, porque nuestros cuerpos dan y reciben sentido por la mirada del otro, de la otra y del mundo.

Olvidar que somos cuerpo es lo que hace la investigación racionalista científica al suponer un único sujeto neutro en el conocimiento, olvidar que somos cuerpo es lo que hace la investigación cuando reduce la vida de una persona con parálisis cerebral, por ejemplo, a cerebro dañado que altera la motricidad, o cuando reduce la vida de un niño demasiado inquieto a un diagnóstico de TDAH. En estos casos nos movemos entre los parámetros de la racionalidad propia de un alma humana ajena a su corporeidad y del reduccionismo organicista que olvida el efecto simbólico de nuestra presencia corpórea.

En cambio si pensamos nuestras vivencias en la relación nos damos cuenta de que la experiencia nos dice que es distinto mirar a una mujer que a un hombre, mirar a un anciano que mirar a un niño, mirar a una mujer joven y hermosa que mirar a una mujer anciana y sabia, a un hombre atlético y de movimiento ágil que a un hombre sentado en una silla de ruedas. Y también es distinto nuestro mirar, si lo pensamos, cuando es correspondido con un gesto de aceptación y empatía que cuando es rechazado con una mirada de desprecio; todo esto, y mucho más, lo dice nuestro cuerpo siempre en relación con los de los demás. Pero se trata quizás de una obviedad que puede carecer de interés para ciertas miradas de la ciencia aunque sea fundamental pensarla en toda relación educativa y prestarle una amorosa atención a eso de la mirada del y hacia el cuerpo, porque el cuerpo da y recibe sentido.

Pero ¿tiene sentido para la vida humana que en el mundo haya hombres y mujeres?

¿Tiene sentido para la vida humana que haya tanta diversidad de cuerpos de

hombre y de cuerpos de mujer? ¿Tiene sentido para la vida humana que haya cuerpos que expresan constantemente una dificultad, un dolor, un esfuerzo, mientras otros parecen expresar el goce de vivirlos con plenitud como si todos sus gestos nacieran de una espontánea facilidad apenas intencional?

En un texto de Milagros RIVERA escrito para una conferencia¹⁴ hay una cita de Virginia WOOLF que nos habla de ese olvido del cuerpo también en la literatura:

[...] la literatura hace todo lo que puede para sostener que lo que le preocupa es la mente; que el cuerpo es una lámina transparente de cristal por la que el alma mira directa y claramente; y, excepto por una o dos pasiones como el deseo y la avaricia, es una nada, descartable e inexistente. En cambio, la verdad es precisamente lo contrario. Todo el día, toda la noche, el cuerpo interviene; se achata o se afila, toma o pierde color, se vuelve cera en pleno junio, se endurece como el sebo en la penumbra de febrero. La criatura que está dentro no puede hacer más que observar por el postigo: confuso o rosado; no se puede separar del cuerpo como la vaina de un cuchillo o la piel de un guisante ni por un solo instante; tiene que atravesar entera la procesión inacabable de cambios, calor y frío, comodidad e incomodidad, hambre y saciedad, salud y enfermedad, hasta que llega la catástrofe inevitable: el cuerpo se estrella hasta hacerse añicos y el alma (se dice) se escapa. Pero de todo este drama diario del cuerpo no hay memoria escrita”.

Es el relato de una mujer que nos habla del drama diario del cuerpo, un relato, sin embargo, que me lleva a recordar ahora tantas cosas como relataban los niños y niñas con los que viví mi primera experiencia de maestra, sobre todo cuando en sus ratos libres se dedicaban a ironizar sobre la cantidad de hierros y tornillos que tenían en sus cuerpos, sobre las mil intervenciones que sufrían para convertirlos en personas “normales” decían ellos, que pudieran presentarse en posición erecta algún día que nunca llegaba; sus risas ante todo eso se nos hacían contagiosas, sobre todo, cuando al rato les veíamos jugar en el patio llenos de alegría y de griteríos infantiles, tanto si había que arrastrarse como si se podía chutar la pelota con sus muletas como si había que valerse de la silla de ruedas de otro para circular empujándolas al tiempo que les servía de apoyo en carreras sin fin. Inventaban sus modos y maneras de jugar, como todos los niños, sólo que, a los ojos de quienes les miraran, ajenos a sus vidas y a una posible relación, todo resultara sorprendente, esforzado y torpe.

Una de aquellas niñas de entonces es ahora una mujer, madre de dos hermosas jóvenes fruto sin embargo de un largo vía crucis por el que la ciencia médica la hizo atravesar: en primer lugar haciéndola objeto de mil intervenciones inútiles de aquellas que contaba de niña, y en segundo lugar negándole la posibilidad de tener una vida sexual y procreadora pues, le decían, su organismo no estaba capacitado para ella.

De esos recuerdos se alimentaban también mis clases de educación especial y podía contarles a mis alumnas y alumnos cómo en la primera colonia de vacaciones de sus vidas, las de aquellos niños y niñas y de las de muchas de nosotras, una buena mañana descubrimos con estupefacción que faltaban dos niños en sus camas junto a las que yacían por el suelo sus “aparatos ortopédicos” sin los cuales se suponía no podían desplazarse. La verdad es que no estaban muy lejos, sólo que fuera del edificio, bajo un árbol, encantados de la

vida.

Memoria de los cuerpos, presencia de los cuerpos, límites y horizontes de los cuerpos son cuestiones que deberían estar siempre presentes en toda relación educativa. Una relación educativa que necesita mirarse en los cuerpos vivos y reales y no en los organismos afectados de unas u otras patologías. Porque es la experiencia de esos cuerpos reales la que nos puede indicar los caminos para acompañar el crecimiento de las criaturas con las que nos relacionamos como educadores.

Prestar atención, una atención amorosa, a los movimientos, a los gestos, a las posturas, a las sensaciones, al placer y al dolor, a la comodidad y a la incomodidad de los cuerpos es algo que la educación nunca debería olvidar y por tanto tampoco debe hacerlo la investigación educativa.

El lugar del deseo y de la alegría

“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 un acontecimiento extremo, tras 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 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”.

(María ZAMBRANO.)

De mis vivencias en las clases de educación especial en psicopedagogía recuerdo los momentos en que al preguntar a las alumnas y alumnos si habían decidido dedicarse a la educación especial y por qué, había una respuesta a la que yo siempre planteaba objeciones y es la que hacía referencia al deseo de ser buena, de ayudar a los demás, la respuesta que yo relacionaba con el deseo de salvar a los demás. Poco a poco viendo la frecuencia con que se planteaba esa respuesta y las explicaciones que ellas —sobre todo las chicas— me daban, percibí en mí un prejuicio ideológico que me hacía rechazar su deseo, un deseo que daba fuerza a su elección y que yo me negaba a reconocer como válido. Recordé por aquel entonces que cuando siendo yo muy joven a mí me preguntaban por qué había elegido pedagogía y respondía que porque me gustaba estar con los niños, recibía también la misma respuesta de rechazo que invalidaba mis razones. Y sintiéndome responsable de mis respuestas como profesora empecé a pensar en voz alta los motivos de esos rechazos, con lo cual empezaron a desvelarse los aspectos negativos de la relación de “ayuda” separándolos del sincero deseo de partida de ayudar. ¿Qué puede hacer que el deseo de ayudar sea negativo? Pudo ser la pregunta de partida de una clase llena de respuestas como: Cuando ayudamos desde lo que nosotros pensamos que el otro necesita, cuando no preguntamos qué necesita o si lo necesita,

cuando sólo nos preguntamos por las necesidades... Y de ahí a pensar que hablar de "necesidades educativas" era un reduccionismo, pues eludía el hecho de que las personas no sólo tenemos necesidades sino también intereses y sobre todo deseos, fue camino fácil que abrió inmensas posibilidades al pensamiento sobre las relaciones de diferencia y la escucha de la singularidad en la educación.

Fueron también los textos de las mujeres que pensaban la diferencia de ser mujer para encontrar por sí mismas el sentido de sus acciones los que progresivamente me ayudaron a pensar de otro modo estas cuestiones: la del placer en la relación con la infancia y la del deseo de ayudar, en el sentido de poner el cuidado necesario para hacer la vida más vivible, en definitiva, más placentera también.

Luigina MORTARI (2002) nos ayudó a pensarlo con sus palabras:

Hay niños y niñas, muchachos y muchachas, que en los contextos en los que viven no gozan de la necesaria tutela que proteja su existencia de las distintas formas de violencia presentes en el contexto mismo; violencias que pueden marcar para siempre su actitud existencial. A menudo se trata de un sufrimiento oculto, mudo, pero precisamente por ello más doloroso y que deja profundas huellas en el alma de quienes lo viven. Frente a la experiencia del dolor, a veces tan lacerante que permanece enmudecido, no basta con elevar demandas, preguntarse "por qué sucede esto" sino que es necesario actuar, es decir, poner en marcha aquellas acciones que contribuyan a recuperar la esperanza de una vida respirable.

Dejarse tocar por el sufrimiento de los demás y hacerse cargo de él, es un modo esencial de hacer trabajo civilizador.

Esta experiencia que ahora relato, ya muy lejana en el tiempo para mí, ha vuelto a mi mente en este momento en que pensaba acerca de la investigación en la experiencia porque ese cambio de mirada que entonces se produjo en mí tuvo otro momento en que me dio sentido en la orientación de una investigación de tesis. La doctoranda estaba preocupada porque su presencia en las clases en las que observaba a un profesor, podía alterar el comportamiento de éste. Mi pregunta fue: ¿En qué sentido crees que lo puede cambiar? Y ella respondió: "Procurará hacerlo lo mejor posible, quizás deje de hacer cosas que considera negativas o que le avergonzaría hacer ante un observador.." Y mi siguiente pregunta: ¿Qué buscamos en tu investigación, los fallos, los errores o las relaciones inadecuadas que pueda tener este profesor con sus alumnos? Con esta pregunta no se hizo necesario nada más. Ella tuvo claro que lo que buscamos en la investigación pedagógica son las mejores maneras de abordar la relación educativa o docente y el sentido que las ilumina, si el profesor lo hacía lo mejor posible porque allí estaba ella, pondría en marcha todas sus capacidades y creatividad, la investigación no debía hacer otra cosa sino reforzarlas ayudando a pensarlas en todo su sentido y a hacerlas necesarias, imprescindibles y al cabo irrenunciables.

Aprender a descubrir que en cada una y en cada uno de nosotros hay ideas previas que, solidificadas en nuestro interior, enturbian nuestra mirada hasta el momento en que somos capaces de escuchar atentamente la vida que los demás nos muestran, sin una idea de lo que deben ser esas vidas sino con una atención

que considere abiertamente su presente y no el nuestro, sus palabras y no las nuestras, y por tanto el saber que sus palabras nos dicen y no el que nosotras creemos poseer de antemano es un camino que debe recorrerse día a día, poniéndonos en juego enteramente y dejándonos tocar por el sentir y el pensar de los demás; poniéndonos en juego enteramente y aceptando el dolor que produce tener que renunciar a lo que creíamos saber —incluso fruto de nuestra propia experiencia— y, sobre todo, aceptar y gozar de la alegría que el encuentro verdadero con los y las demás trae consigo.

Con las siguientes palabras lo relatábamos en uno de los informes de la anteriormente citada investigación entre mujeres:

“Este propósito ha estado constantemente presente a lo largo de nuestra investigación, precisamente por la dificultad real de cumplirlo pues, en cada momento, al leer una historia de vida, una entrevista, un diario... aparecía el riesgo de objetivar a la otra mujer, en nuestros comentarios, reflexiones e incluso en juicios de semejanza con nosotras mismas y nuestra propia experiencia. Esta objetivación hacía evidente el sutil límite entre el intento de comprensión de las relaciones y la instrumentalización en que se puede caer si no sabemos mantener la distancia que toda diferencia marca y que es irreducible; si no sabemos escuchar las palabras de las demás en el sentido que traen consigo sin convertirlas en palabras nuestras que tapan las voces y los cuerpos que las dicen, en definitiva si caemos en la sustitución de una lengua y de un modo de dar sentido por otra, la nuestra”.

Esta preocupación unida a la preocupación por la consideración de nuestra investigación como una investigación con valor científico recorrió todo el proceso al igual que sucede con todas las investigaciones que proponemos basadas en la experiencia pero unas palabras de María ZAMBRANO nos ayudaron a situar estas preocupaciones en lo que eran, sólo preocupaciones y así alcanzar la ligereza necesaria para decirnos:

“Por esta razón nos cuesta bien poco aceptar que quizás esta no sea una “investigación”, en cualquier caso no sea una investigación que pueda considerarse “científica, de las que quieren producir conocimiento” y creemos que está bien pensarlo así porque las relaciones en las que se basa nuestro trabajo son relaciones entre mujeres de diferentes culturas y como nos dice María ZAMBRANO: “ No en todas las culturas que conocemos, el conocimiento ha existido como en la nuestra a partir de Grecia, donde el conocimiento intelectual se separa del saber tradicional, se erige a sí mismo, se busca a sí mismo, se establece y se estabiliza. Mas, en cambio, en todas las culturas el saber en una o en otra manera ha sido cosa esencial”.

Y es el saber, el saber de las cosas de la vida más que el conocimiento científico lo que, pienso yo, se hace más necesario hoy en día en la educación; un saber que ilumine los mejores modos de crear relaciones en las que la aceptación y la alegría de la presencia del otro, de la otra junto a sí sean origen y fruto de nuestro bienestar, ese “bienestar relacional” al que aludía siempre nuestra querida y recordada compañera la doctora Caterina LLORET, un bienestar que sea maravilla, la maravilla de salir con el otro como dice María ZAMBRANO (1989, pág. 63).

“Todo es otro, lo otro, que viene a romper el sueño sin dar compañía verdadera, o dándola a medias; ama, guardiana, vigilia, imposición del estar despierto cuando tan bien se estaba dormido. Es el sobresalto que todas las mañanas experimenta el que se tiene que despertar y salir, aunque sepa

adónde. Siempre hay que salir en busca del otro. La maravilla es salir con el otro. Entonces no hay otredad sino conjunción, síntesis, el éxtasis necesario para toda criatura viviente, el éxtasis que le libera de la presencia y de la ausencia del otro”.

Salir en busca del otro para alcanzar ese encuentro, capaz de aceptar la distancia, fruto de la transformación de sí que va produciéndose al investigar en la experiencia con los y las demás. De modo que, al ponernos en juego enteramente y dejarnos tocar por el sufrimiento y también por el goce de los demás algo suceda dentro de cada una, de cada uno y nos transformemos, porque de eso se trata, de cambiar nuestra mirada desde lo más interno de ella para acompañar a las nuevas generaciones en un mundo que sin ellas dejaría de existir para todos, en un mundo que sólo ellas pueden seguir creando.

Bibliografía

- ARENDT, Hannah (2002): La vida del espíritu, Barcelona. Paidós Ibérica.
- (2004): La tradición oculta. Barcelona. Paidós.
- ARIAS, Mónica (2009): Educación, trabajo y diferencias en el tamiz de la organización social: Conversaciones abiertas. Tesis leída en el DOE Universidad de Barcelona. Julio 2009.
- BALDUINO, Jordana (2007): “De la vivencia al aprendizaje. La escucha de una maestra a niños y niñas en la educación infantil”. Tesis leída en el DOE Universidad de Barcelona. Diciembre 2007
- DIOTIMA (2002): El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana, Barcelona. Icaria-Antracyt.
- DUODA. “Estudios de la diferencia sexual no 20” (2001): El placer de ser cuerpo, Universidad de Barcelona.
- “Estudios de la diferencia sexual no 31” (2006): El cos de les dones, destorba la medicina científica?, Universidad de Barcelona.
- FOX KELLER, Evelyn (1991): Reflexiones sobre género y ciencia, Institució Alfons el Magnànim. Valencia.
- JEDLOWSKI, Paolo (2008): Il sapere dell’esperienza. Fra l’abitudine e il dubbio, Roma. Carocci.
- KAFKA, Franz (1975): Diarios (1910-1913 y 1914-1923). Barcelona. Editorial Lumen.
- LARROSA, Jorge (2001): “Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión”, en Jorge LARROSA y Carlos SKLIAR “Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia”. Barcelona. Laertes, pág. 411.
- LIBRERÍA DE MUJERES DE MILÁN (2004): No creas tener derechos. 2a Edición.
- LLORET, Caterina (1994): Nos-altres, Revista Clic Monogràfic de l’Ajuntament de Badalona (Publicado en castellano en un librito In Memoriam “Caterina Lloret Carbó Mestra de mestres”. Universidad de Barcelona, 2009).
- (1997): “Las otras edades o las edades del otro”, en Jorge LARROSA y Nuria

- PÉREZ DE LARA, Imágenes del otro. Barcelona. Editorial Virus, págs. 11-20.
- MURARO, Luisa (1991): "Teoría feminista: Hacer política, escribir historia" en Revista Duoda no 2, Universitat de Barcelona, pág. 95.
- PARDO, José Luis (1996): La intimidad. Valencia. Pre-textos, pág. 51.
- PÉREZ DE LARA, Nuria (1998): "La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en la Educación Especial". Barcelona. Laertes, págs. 21-59.
- (2009): "Escuchar al otro dentro de sí", en Carlos SKLIAR y Jorge LARROSA Experiencia y alteridad en la educación. Buenos Aires. Homo sapiens ediciones, págs. 45-77.
- PIUSSI, Anna Ma (1996): Saber que se sabe. Mujeres en la educación. Barcelona. IcariaAntracyt.
- RANCIÈRE, Jacques (1993): Los nombres de la historia. Una poética del saber. Buenos Aires. Nueva Visión.
- RIVERA GARRETAS, María Milagros (2009): Vivir el cuerpo como un don, Jornada de Duoda en Espai Cultural Caja Madrid. Barcelona, 18/03/2009
- SWAIN, Gladis: "La pratique de l'Esprit humain". Gallimard. París, 1980.
- ZAMBRANO, María (1989): Notas de un método. Madrid. Mondadori, págs. 63 y 107.
- (2000): Hacia un saber sobre el alma. Madrid. Alianza.

¹ Ver, en relación a ello, el capítulo de Marta CARAMÉS.

² La tesis se tituló "De la vivencia al aprendizaje. La escucha de una maestra a niños y niñas en la educación infantil". Y fue leída en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, en el curso 2008-2009. El texto que cito no ha sido todavía publicado.

³ Es esta una cuestión que sale repetidamente en este tipo de investigaciones que facilitan un espacio y un tiempo que la institución escolar no dispone habitualmente....

⁴ Ver a este respecto el capítulo de Remei ARNAUS.

⁵ Conferencia en Cursos de Verano de la U.B, 2009.

⁶ Me refiero a las investigaciones que pretenden llevar al afuera de los cuerpos esa experiencia humana, intensa, gozosa y dolorosa, de la gestación de otro ser humano dentro de sí, esa experiencia que ha dado lugar a una figura del simbólico femenino que Milagros RIVERA ha llamado "la capacidad de ser dos".

⁷ Gladis SWAIN. "La pratique de l'Esprit humain" Gallimard, París, 1980 citado en Nuria PÉREZ DE LARA: "La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en la Educación Especial", Barcelona. Laertes, 1998.

⁸ En el intercambio de textos y orientaciones que la dirección de la tesis comporta, Lucía me mandaba estas palabras que quería incluir en la narración definitiva de su proceso investigador.

⁹ "Dones d'ací i d'allà". Relatos de una investigación con mujeres inmigradas, realizada por AA.VV. de dentro y de fuera de la Universidad, no publicado.

¹⁰ Mónica ARIAS: Educación, trabajo y diferencias en el tamiz de la organización social: Conversaciones abiertas. DOE, U.B Julio, 2009.

¹¹ DIOTIMA.

¹² Tesis citada de M. ARIAS.

¹³ No nos detendremos aquí en la distinción entre diferencia, relaciones de diferencia o semejanza, relaciones de semejanza que aluden a aspectos cualitativos y de sentido respecto a los conceptos de

igualdad y desigualdad que aluden a aspectos cuantitativos y de justicia.

14 María Milagros RIVERA GARRETAS: Vivir el cuerpo como un don, Jornada de Duoda en Espai Cultural Caja Madrid. Barcelona, 18/03/2009

La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una desnaturalización de la incongruencia

Por Carlos SKLIAR

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO/Argentina y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina, CONICET

A modo de inadvertencia

—Entonces, ¿quiénes son los que filosofan, Diotima —le dije yo, si no son los sabios ni los ignorantes?

—Claro es ya incluso para un niño —respondió— que son los intermedios entre los unos y los otros, entre los cuales estará también el Amor.

PLATÓN. El banquete.

El texto que sigue no es otra cosa que una narración, hecha a saltos, de un rompe-cabezas de experiencias disímiles. Comienza como casi todo en la vida: a partir de un encuentro inesperado, no planificado, no urdido; se detiene, luego, en la hondura de una conversación; marca, enseguida, el abismo de una pretensión de investigación equívoca y culmina en la única posibilidad que la experiencia parece permitir: intentar narrar lo inefable, tratar de pronunciar lo indecible. En su escritura he intentado no seguirle el juego a una crónica temporalmente ordenada; he dejado que aparezcan y se hagan presentes instantes diferentes, no enlazados ni por la secuencia ni la linealidad, sino dispuestos según el desorden propio de los acontecimientos.

Se trata de una pregunta por una conversación establecida a propósito de aquello que nos pasa con la educación, sí; pero sobre todo se trata de una indagación acerca de la mirada inmovible o conmovida hacia ciertos cuerpos, de escenas que se piensan y se sienten como congruentes y/o incongruentes. Puede que tenga algunas resonancias en relación a qué ocurre con la aparición de un “otro inesperado”; y puede tener que ver, además, con una idea de experiencia, la de travesía, subrayada aquí de dos modos diferentes: a) la de la experiencia como camino, pasaje, recorrido; y también b) la de la experiencia

como paso, sí, pero a través de un peligro (de hecho, ésa es su acepción latina literal: ex-periri (LACQUE-LABARTHE, 2006; LARROSA, 2009).

En el fondo da la sensación que hay aquí una persistente necesidad de repetir y de pensar otra vez el sentido de dos aforismos que acompañan mi escritura y mi pensamiento educativo desde hace un buen tiempo. Uno de Friedrich NIETZSCHE: "Hay hombres que en cuanto abren los ojos, manchan con la mirada"¹; el otro, de Georg LICHTENBERG: "Ahí donde el ojo ve borrosamente, ya hay una especie de muerte"².

Manchar y matar con la mirada, sí. Esas frases se han hecho presentes en la experiencia de conversación y en los dilemas de investigación que presentaré enseguida. ¿Podremos mirar sin manchar, sin matar, en una relación (que es, que siempre será) de alteridad? ¿Qué hay en esas miradas que, entonces, no se disponen a escuchar al cuerpo que habla? ¿Cómo desempolvar una idea de investigación si el ojo que ve, ya ve borrosamente? ¿Podría tratarse la experiencia y la investigación educativas, al fin y al cabo, de evitar mirar con los ojos sucios, borrosos, con ojos asesinos? ¿Se trata, por lo tanto, de una ética de la mirada?

De la conversación sin disfraces

Quando apuntas con un dedo, recuerda que los otros dedos te señalan a ti.
Proverbio inglés.

Desde que tuve la ocasión de conocer a Rosa³, primero en presencia (pues compartíamos la docencia en un postgrado universitario en Argentina) y luego a través de intercambios de mensajes escritos, pensé en la posibilidad de filmar fragmentos de nuestras conversaciones como parte de un proceso de investigación, ya de larga data, acerca de las imágenes y de los discursos sobre la diversidad y las diferencias en educación⁴. Ese interés devenía no tanto de una futura construcción de un "material de trabajo", sino más bien en el sentido de incorporar un registro de nuestra gestualidad, las miradas, las acentuaciones, en fin, las afecciones que componían el tenor de nuestras conversaciones.

Con Rosa habíamos hablado en variadas ocasiones sobre algunas cuestiones educativas y yo percibía que esa experiencia de conversación estaba repleta de guiños, de complicidad y de acuerdos en torno de cuestiones tales como la normalidad y la anormalidad, la discapacidad, el lugar de la mirada en la educación, la idea de inclusión de alumnos con discapacidad y las vagas ideas de "atención" y de "diversidad"; en fin, había allí un conjunto de problemas, irregular por cierto, que compartíamos en tanto travesía común de experiencias.

Rosa trabajaba entonces como profesora de filosofía en una institución de enseñanza media de su provincia, al sur del país y coordinaba el programa de

políticas de discapacidad en su universidad.

Al conocerla, me impactó sobremedida su modo de entrar en la conversación, su modo de plantear las inquietudes educativas y su forma casi infinita de preguntar, siempre a partir de una incomodidad, siempre desde un “no-sé inicial”, que no podía de modo alguno emparentarse ni con el escepticismo ni con el solipsismo. Los mensajes entre nosotros se hicieron casi diarios y lo que en principio resultaba un típico intercambio de colegas, pasó a ser una escena en sí misma, quizá por su propia densidad, alejándose cada vez más de esa finalidad supuestamente “constructiva” del trabajo académico en conjunto.

Nos propusimos, entonces, darle un sentido “investigativo” a nuestra propia conversación, es decir, tener en cuenta esa escena inaugural donde, para expresarlo de un modo crudo, dos cuerpos hablan por sí mismos, desde sí mismos, acerca de sus preocupaciones educativas. Investigar, así, la experiencia de una conversación sobre educación: no tanto nuestras opiniones ni nuestras informaciones, sino los modos en que nos hacemos presentes cuando hablamos acerca de ello.

Pero antes que sobrevenga la temida pregunta sobre el cómo, con qué método, bajo qué estructura de análisis, con cuáles instrumentos, etc., se planteaba esa conversación con Rosa, diré con toda la sencillez posible: “apenas” se trataba de conversar.

Rodeados o acechados o resignados como estamos de cuestionarios, grupos focales, informes, relatos de investigación, evaluaciones, diagnósticos, pactos de enseñanza y aprendizaje, etc., quizá lo único que valía la pena allí era sostener con Rosa la posibilidad de esquivar la pregunta acerca “de lo que pasa en la educación” (en tanto interrogante que apunta y se dirige hacia una exterioridad) y atravesar juntos la pregunta acerca “de lo que nos pasa en la educación”, sin zancadillas, sin trucos de magia, sin armas de guerra, sin estridencias, sin fuegos de artificio...

Ese cambio de acento y de énfasis suponía, en sí, un cambio en el modo de hacernos presentes en lo que decíamos: en cierto sentido no buscábamos conceptos, axiomas o definiciones, sino más bien la resonancia de cada una de nuestras palabras en el otro y, tal vez, una pregunta sobre el qué hacer con ellas, con sus efectos.

En el transcurso de nuestros intercambios habíamos explicitado, tanto ella como yo, la influencia que habían ejercido sobre nosotros dos textos a propósito de la destitución de la conversación: “Una lengua para la conversación”, de Jorge LARROSA⁵ y “De la conversación ideal. Decálogo provisional”, de Miguel MOREY⁶.

Los textos mencionados se preocupan por los disfraces con que se han revestido las ideas y las palabras que giran en torno de ellas. Sus autores buscan, casi al límite de la desesperación, esa filiación esquivada entre el qué decir, el quién lo dice y el cómo se disemina lo dicho. Ambas escrituras tienen en común esa atención escrupulosa a las máscaras institucionales con que se

pretende regular, administrar y de ese modo destruir la conversación. Por sus páginas se percibe la incomodidad mayúscula en relación a los simulacros de conversación que ocurren, a diario, en el interior del lenguaje pretendidamente académico. Ambos autores parecen querer decirnos que toda conversación debería desafiar a ese “porque lo digo yo” y el “tú qué”, para poder ser, justamente, una conversación. Como si se tratara de un esfuerzo por quitarse la idea de que conversar es apenas un doble monólogo de dos “yoes” que siempre están en paralelo y nunca se tocan, es decir, que nunca se afectan, nunca se mueven, nunca se quiebran. Así, la conversación se vuelve una impostura, una manera paradójica de quitarse de la conversación, aunque parezca que estamos conversando.

De la conversación con Rosa

iQué tragedia no creer en la perfectibilidad humana! (...)

iY qué tragedia creer en ella!

Fernando PESSOA. Aforismos.

La experiencia de una escritura conversacional supone la asunción de al menos tres características diferentes con relación a la escritura y a la conversación por separado: a) la espera de la escritura del otro; b) la escritura del uno como encadenamiento y ya no como desencadenamiento; y c) la rumiación constante de lo escrito por uno y por otro. Me parece que esas características dan al intercambio una espacialidad y una temporalidad bien distintas, pues la escritura comienza a contagiarse y la lectura ya no es apenas una lectura de lo ajeno, sino una lectura de lo que se incorpora a uno, de lo que en principio puede sentirse como intrusión pero que acaba por acogerse, por enraizarse, por diseminarse en la escritura del uno.

Había unas preguntas iniciales, unas preguntas que nos hicimos en un primer encuentro: “¿Qué nos pasa con la inclusión en las escuelas: es apenas una convivencia forzada entre lo normal y lo anormal, entre lo mismo y lo diverso, entre quienes están ya presentes y quienes estaban ausentes?; ¿y qué nos pasa con la idea ‘escolarizada’ de convivencia, que parece tan forzada como forzosa?”

En un primer mensaje quise construir un texto alargado, cargado de conceptos y de definiciones, que resultara como base común, a partir de la cual la conversación escrita pudiera ir tejiendo y destejiendo experiencias. A seguir, unos pocos fragmentos del registro de la escritura conjunta.

C: Rosa, pienso que quizá la pregunta sobre la convivencia se ha vuelto una pregunta que remite demasiado al lenguaje formal, a la suma o resta de cuerpos presentes, pero menos a la contingencia de la existencia, de toda existencia. Aquí estaría la clave de por qué la convivencia no puede ser entendida apenas como una negociación comunicativa, como una presencia literal, física, material de dos o más sujetos específicos puestos a “dialogar”. La convivencia tiene que ver con un primer acto de distinción, es decir, con todo aquello que se distingue entre los seres, lo que provoca una

contrariedad. Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia. Y la convivencia es "convivencia" porque en todo caso hay, inicial y definitivamente, perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos. Hay convivencia porque hay un afecto que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar, porque estar juntos como lo expresa Jean-Luc NANCY: "Es ser tocado y es tocar. El "contacto" —la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión— es la modalidad fundamental del afecto"⁷. Ese estar juntos, ese contacto de afección no es un vínculo de continuidad, no es reflejo de una comunicación eficaz sino, fundamentalmente, un embate de lo inesperado sobre lo esperado, de la fricción sobre la quietud, la existencia del otro en la presencia del uno.

R: Sin embargo buena parte de los discursos acerca de la diversidad y la inclusión —sobre todo aquellos discursos que pretenden capturar todas las configuraciones posibles de la relación entre nosotros y ellos, o entre lo uno y lo otro, o entre lo mismo y lo diferente— lo hacen a condición de que no se perpetúen las embestidas de los demás y que el contacto se mantenga a una cierta distancia, una distancia prudencial, muchas veces matizada por palabras de orden, tales como tolerancia o aceptación o reconocimiento al otro. Me parece que de esa forma nada de la perturbación que provoca el otro entra en la escena pedagógica.

C: Pero la convivencia no puede sino afectar y dejarse afectar. En esa afección, que muchas veces pretende aniquilar todo aquello que nos inquieta, no habría otro deseo posible que aquel que expresa que el otro siga siendo otro, que la alteridad del otro siga siendo alteridad. Ahora: ¿Cómo sería factible ese deseo de dejar que el otro siga siendo otro? ¿Acaso la voluntad de la relación debe ser, siempre, voluntad de dominio y de saber/poder acerca del otro? ¿Qué límites de afección plantea el otro cuerpo no ya apenas en su presencia material (es decir, el "aquí estoy yo"), sino sobre todo en su propia existencia (esto es: "yo también soy")?

R: Entonces uno podría preguntarse si algo de todo lo que planteas reaparece, aunque sea de otro modo, bajo otras palabras, con otras entonaciones, en la tradición de la educación inclusiva. Uno podría preguntarse si en verdad lo que está en juego allí no sea una percepción tal vez débil, liviana, de la idea misma de convivencia. Uno podría preguntarse si la inclusión es inclusión cuando la alteridad del otro es apenas un tema de diagnóstico, la afirmación de una rápida y genérica formulación legal del otro como otro del derecho, la suma de presencias pero no de existencias. Y uno podría preguntarse, también, si en el estar juntos, en la coexistencia, hay que nombrar la relación con el otro como una relación de inclusión, si hay que nombrar al otro como ser incluido, si hay que nombrar al uno mismo como el único portador y el único portavoz de la inclusión.

C: A mí me parece que ya tenemos una cierta experiencia acerca de lo que significa la caracterización obstinada sobre ciertos tipos de aprendizaje, el ensañamiento con ciertos tipos de cuerpos; la sospecha sobre ciertos tipos de lenguas; la mirada sombría puesta sobre ciertos tipos de nacionalidades; la desconfianza acerca de ciertas inteligencias. Ya hay una cierta experiencia acerca del sentido de los excesivos, aunque siempre ambiguos y violentos, cuidados morales, políticos y educativos. Ya hay una cierta experiencia cuando se piensa en lo que ocurre cuando los otros (cualesquiera que sean los otros) devienen motivo de interpelación o de convivencia programada o de conceptualización vacía o cuando son mencionados y reformados a propósito de un cambio en los escenarios pedagógicos. Y quizá esa experiencia nos diga que la inclusión, como lo dice Nuria PÉREZ DE LARA es: "(...) la práctica habitual del mutuo desconocimiento de sí y del otro; del mutuo desconocimiento entre hombres y mujeres, del mutuo desconocimiento entre sordos y oyentes, entre capacitados y discapacitados, entre los de aquí y los de allá ¿Puede haber otro modo de incluir? ¿Podemos pensar la inclusión de las diferencias de un modo que no signifique des-conocimiento?"⁸.

R: No se me ocurren sino preguntas y más preguntas acerca de lo último que me escribiste: ¿Cómo desarticular esa atribución persistente de la hospitalidad al uno mismo y la fijación insistente en el otro como figura de ser sólo un intruso, un ajeno, una amenaza? ¿Qué convivencia es posible más allá del equilibrio imposible entre el enseñar y el aprender, los reconocimientos de ocasión, los eufemismos siempre tan toscos y tan frágiles, la extrema intocabilidad entre los cuerpos que nos torna insensibles? ¿Y qué se pone en juego cuando pensamos en el destino educativo de la convivencia, si casi todo lo que se hace es establecer una cierta aceptación a regañadientes del otro?

C: Me parece que voy a agregar algunas preguntas más a las tuyas: ¿Cómo regresamos al relato

o a los relatos de la educación inclusiva y la diversidad? ¿Qué hay en todo ello que afirme la vida y la existencia de cualquier y de cada uno? ¿Cómo volver al pensamiento del “estar juntos”, entonces, sin forzar la literalidad, la transparencia entre la idea un tanto remanida de convivencia aquí planteada y ese “enseñar a vivir juntos” bastante más liviano que nos ofrece y nos promete una buena parte de los discursos y las imágenes de la inclusión? ¿Y cómo desdecir aquella idea de que para estar juntos habría que, primero, preparar la bienvenida al otro en todos los detalles, conocerlo de antemano, regular su llegada y luego, después, más tarde, sólo más tarde, sentirnos responsables y desear la relación?

R: Me has hecho recordar mucho un texto que di a leer a mis alumnos hace poco, como bibliografía que sirviera para pensar en eso de la ‘convivencia escolar’: el “Aprender a vivir juntos: ¿hemos fracasado?” editado por la UNESCO en el 2001⁹. En el título ya se plantea una cuestión sustantiva pero asociada a una pregunta retórica de ambigua respuesta, sobre todo porque involucra un “nosotros” (hemos fracasado) difícil de reconocer, difícil de atribuir. La cuestión sustantiva, ese aprender a vivir juntos hace referencia directa al Informe Delors de 1996 donde se había planteado una “utopía necesaria” sostenida por cuatro pilares para la educación del siglo XXI: el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a ser y el aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los otros. Este último pilar está detallado del siguiente modo y lo cito textualmente: “(...) significa el desarrollo de la comprensión de los otros en un espíritu de tolerancia, pluralismo, respeto de las diferencias y la paz. Su punto central es la toma de conciencia —gracias a actividades tales como proyectos comunes o la gestión de conflictos— de la interdependencia creciente (ecológica, económica, social) de las personas, las comunidades y las naciones en un mundo cada vez más pequeño, frágil e interconectado”¹⁰.

C: Pero es que, según ese texto no se trataría tanto del ‘estar juntos’ sino del aprender a hacerlo o, mejor dicho, de enseñarlo; es verdad que se afirma el aprender a vivir juntos, pero el punto de mira está puesto en los otros; es cierto que se trata de la convivencia, pero la acción primordial es la de tolerar; se habla del vivir juntos, pero en la medida en que se respeten las diferencias (¿las diferencias de los otros?). Es por esto que buena parte de la expresión sustantiva se diluye, se evapora, en la exposición de la dualidad nosotros-otros; y se pierde, se desvanece, justamente porque aún cuando se hace alusión a los otros es el “nosotros” el que designa, el que describe, el que decide, el que es consciente de su propio discurso, el que es capaz de ese discurso.

R: Mira que una vez puestos en la introducción al texto, el título varía un poco o, mejor dicho, se alarga hacia otras retóricas: “La educación para todos para aprender a vivir juntos en el siglo XXI: ¿necesidad, hipocresía o utopía?”. A mí me llama la atención que luego de interrogarse por un supuesto fracaso o luego de hacerse una pregunta que apenas si puede ser respondida con un “no” rotundo, ahora todo en el texto se vuelque hacia la oposición entre “necesidad”, “hipocresía”, “utopía”.

C: Entonces te hago más y más preguntas: ¿Ha fracasado la necesidad de vivir juntos, es decir, no es necesario que vivamos juntos? ¿No es posible vivir juntos? ¿Ha fracasado el vivir juntos porque es una hipocresía sostener que sea posible? ¿Ha fracasado la utopía porque, al fin y al cabo, no es más que una utopía? ¿Ha fracasado la escuela porque nunca estarán “todos”? ¿O ha fracasado la educación, porque no creó la necesidad, no borró la hipocresía ni sostuvo la utopía del vivir, al fin, juntos?

En un primer repaso de estos intercambios, podríamos mencionar que a una primera intervención le ha seguido una sucesión de interrogantes sin fin. Como si la conversación escrita estuviera más predispuesta a la cuestión, al darle vueltas a la cuestión, a no poder abandonar la cuestión. No se trata de un lenguaje crítico sino de un lenguaje que está en cuestión. Quizá sea el propio lenguaje de la educación el que esté en cuestión y, junto a él, nuestro propio lenguaje que habla de la educación. No se trata de poner en cuestión, apenas, el lenguaje de la educación sino más bien si hay que cuestionarnoslo. Y eso que se cuestiona

es, sin duda, la experiencia de conversación en educación.

Quizá porque ya casi no se conversa con los otros, ya no se conversa de otras cosas; en el mejor de los casos sólo se conversa siempre entre los mismos y siempre de las mismas cosas. El lenguaje se ha vuelto un refugio opaco de narrativas sombrías donde cada uno repite para sí y se jacta indefinidamente de sus pocas palabras, de su poca expresividad y de su incapacidad manifiesta para la escucha del lenguaje de los demás. Casi nadie reconoce voces cuyo origen no le sean propias, casi nadie escucha sino el eco de sus propias palabras, casi nadie encarna la huella que dejan otras palabras, otros sonidos, otros gestos, otros rostros.

La crisis de la conversación en educación no tiene que ver apenas, desde esta mirada, con el vaciamiento del lenguaje de la disciplina pedagógica, comida y carcomida por el efecto poderoso de otros lenguajes disciplinares y mediáticos. Si bien es cierto que la pedagogía se muestra renuente a restituir para sí misma otras palabras, otros textos, hay aquí una clara sensación de que todo se ha vuelto impronunciable en la educación. Vale la pena citar aquí a Jorge LARROSA: "Cuando digo que ese lenguaje parece vacío, me refiero a la sensación de que se limita a gestionar adecuadamente lo que ya se sabe, lo que ya se piensa, lo que, de alguna forma, se piensa solo, sin nadie que lo piense, casi automáticamente"¹¹.

Nuestro lenguaje acerca de la educación parece estar obligado a conversar, apenas, sobre algunos tópicos, sobre algunos problemas, bajo ciertas leyes de transparencia y de comunicabilidad. Por eso me parece que, la conversación con Rosa, toma otros rumbos o advierte otras posibilidades: es y no es un intercambio sobre tópicos, sobre temas, acerca de definiciones y de conceptos; existe, sobre todo, un deseo de preguntar porque no se sabe, porque todavía no se sabe, porque sólo sería posible saber algo a partir del sabor de la escritura del otro. Allí, saber y experiencia se encuentran. O bien, se buscan con desesperación. Porque, como dice José CONTRERAS DOMINGO: "El saber no puede desligarse de la experiencia; necesita mantenerse en relación viva con ella, porque es de ahí, de la experiencia, de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado. El saber que sostiene el hacer educativo (mi hacer educativo, tu hacer educativo), nace de lo vivido y de lo pensado como propio (esto es, pensado como una experiencia), y necesita hacer el recorrido de sentido, disposiciones y vivencias que orientan el hacer: mi hacer, tu hacer"¹².

De Rosa ¿o de esas miradas que no miran "con buenos ojos, con mirada limpia"?

Diferentes, los cuerpos son todos algo deformes. Un cuerpo perfectamente formado es un cuerpo molesto, indiscreto en el mundo de los cuerpos, inaceptable. Es un diseño, no un cuerpo.

En enero del 2003, un periódico local de la región donde vive Rosa, escribía acerca de ella con el siguiente título "Un ejemplo de lucha contra la adversidad". El desarrollo de la noticia, ilustrado con una fotografía de Rosa sonriendo, comenta lo siguiente: "A Rosa no la detiene nada. Su fortaleza abruma, y aunque se resista a ser considerada un ejemplo para la juventud, no se puede negar que lo es. La joven (...) se moviliza en una silla de ruedas desde la niñez, y ya no tiene fuerzas para hacerlo por sus propios medios. Pero (...) hubo un antes y un después que marcó su vida: fue cuando se convirtió en profesora de Filosofía (...) Rosa sufre una discapacidad de base denominada dermatomiosis, un mal que impide que el calcio se deposite en los huesos, ubicándolo sobre los músculos. El avance de la enfermedad hizo que su delgado cuerpo quede desprovisto de fuerzas, aun para mover la silla. Pero nada parece detenerla (...) Rosa es una persona sencilla, simple y decidida. Una chica que se resiste a la hora de resaltar sus logros personales y que como todo joven se escapa a los incómodos flashes fotográficos. (...) Dice que a la hora de hablar de discapacidad, en el imaginario popular se crean 'mitos' que exceden la realidad (...) A Rosa le molesta ser considerada un modelo, un ejemplo de vida. Esto no está dentro de su esencia. Y cuando L., su madre, dice con orgullo: 'Es su triunfo personal' la muchacha mira para otro lado como haciéndose la desentendida".

El mismo periódico un par de años antes, titulaba de la siguiente manera otra noticia sobre Rosa: "Una estudiante modelo con parálisis cerebral". En esta nota, semejante en parte a la anterior, se comenta que: "La pequeña Rosa se mueve sobre una silla de ruedas que, habitualmente, empujan su mamá, algún familiar o un compañero. Sobre las baldosas, la silla salta, lo mismo que ante cualquier mínima imperfección del piso. Los rebotes se sienten en el cuerpo de la joven cuyo delgadísimo torso inerte está aferrado a la silla con un cinturón. En tránsito y ligeramente inclinada, los ojos de Rosa capturan todo. Desde allí, conversa, saluda, explica y dirige. Nadie mejor que ella para visualizar de antemano los posibles obstáculos. La pequeña Rosa tiene 21 años y sufre de una parálisis cerebral progresiva. Está afectada de calcinitis, una enfermedad que impide que el calcio se deposite en los huesos ubicándolo sobre los músculos (...) El golpe más duro que recibió Rosa a lo largo de trece años en la educación pública la tiró para atrás y la hizo llorar durante tres horas seguidas. Fue hace un año en Humanidades. Un profesor dictó un curso de Filosofía y Cine para el cual se designó un aula que está en el primer piso, un lugar imposible para Rosa. La joven, acostumbrada a lidiar con este tipo de adversidades, planteó el problema y en virtud de que en la planta baja había un aula de similar tamaño y de las mismas características solicitó que se hiciera el cambio. El profesor se opuso y le dijo que, sabiendo que el curso se daba en un primer piso, ella no tendría que haberse inscrito. Rosa recuerda que por primera vez sintió el golpe: 'Son cosas

que te tiran para atrás, me dolió y me duele mucho; pienso que si esto le hubiera pasado a una persona que no tiene la contención que tengo yo, hubiera largado todo'. Durante la charla, Rosa mostró su fortaleza para hablar de cuestiones difíciles y no ocultó su agradecimiento para con su familia, sus amigos, la institución, los docentes y sus compañeros. Sin embargo se quebró al recordar el episodio del curso al que no pudo asistir. 'No pensé que me doliera tanto todavía', dijo tratando de justificar la humedad en los ojos".

También esta nota contiene una fotografía de Rosa sonriendo.

Pero: ¿dónde está Rosa en esas noticias? O, en todo caso: ¿qué tiene que ver ella con esa mezcla siempre binaria, siempre oposicional, de virtudes y desmedros, luchas y padecimientos, luces y sombras, que plantean los medios de comunicación cada vez que intentan abordar "algo" de la existencia de un ser con discapacidad? ¿Es todo esto "de Rosa" o nada más —y nada menos— que acerca, que alrededor, "de ella"? ¿Dónde está Rosa: en su enfermedad, en su padecimiento, en su lucha tenaz, en su persistencia, en su trabajo en la comunidad donde vive, en su gratitud, en su fortaleza, en sus lágrimas, en su anonimato, en su madre?

Cuando me encontré con Rosa por primera vez, es cierto, noté una dificultad en mi modo de mirarla. Su cuerpo, de hecho, no es fácilmente perceptible, no tanto por la discapacidad que la aqueja desde su nacimiento, sino por los modos en que acostumbramos mirar hacia los cuerpos que podríamos nombrar, no sin cierto cuidado, como "cuerpos inesperados" o, aunque no es lo mismo, como "cuerpos anómalos". Lo que allí se (me) plantea es un problema que se relaciona, sí, en parte, con lo visto, pero sobre todo tiene que ver con la propia mirada y sus efectos: ¿mirar a Rosa como quien no mira? ¿Mirar, entonces, disimuladamente? ¿Obsesivamente? ¿Mirar y no poder hacer otra cosa que "mirar" (y por lo tanto no escuchar, no escucharla)? ¿Estaremos acaso acostumbrados a que todas las escenas de conversación sean congruentes y, por lo tanto, tenemos inmensas dificultades para mirar una escena, en apariencia y sólo en apariencia incongruente por los cuerpos o por el cuerpo que allí se presenta?

Pero también se (me, nos) plantea una cuestión de afección, de aproximación y, en fin, de relación: ¿es posible atender a Rosa, o permaneceremos siempre allí, detenidos ante la imagen de un cuerpo inesperado que parece originar y determinar una escena incongruente? ¿Nuestra mirada será capaz de sortear esa impúdica impresión ligado a lo extraño —y, por lo tanto, a la inestabilidad, a la pérdida de orientación, a la dificultad de pensar, al acontecimiento en sí— y proponerse de una vez mirar, parafraseando al poeta español Ángel González, con "buenos ojos, con mirada limpia"?

En la experiencia que aquí relato, mirar a Rosa me produjo dos efectos disímiles: quizá el más importante haya sido el de incorporar esa mirada "limpia"

(y, en ese sentido, casi ignorante o despreocupada de sí misma, carente de todo discurso y/o dispositivo de saber) a mi conversación con ella y el hecho de no insistir, justamente, con el problema de mi mirada, o de la distancia de mi mirada, o de la dificultad de mi mirada; un problema que, ciertamente, detendría o postergaría o invalidaría o, simplemente, pondría en otros términos nuestra relación, ese “estar-juntos” de la conversación a inaugurar.

Pero también hubo otro efecto, tal vez ligado al hecho de cómo narrar esa experiencia de la mirada, ya no con Rosa, sino con otras gentes; en otras palabras: cómo conversar acerca de la experiencia de mi mirada, de la mirada hacia un cuerpo, en principio, inesperado.

Entonces recordé que en otro tiempo había trabajado con cierta profundidad en las imágenes relativas al cuerpo desnudo de Venus, tanto en un sentido mitológico, como en relación a la insistente necesidad de una mirada que no hace otra cosa que necesitar completar a un cuerpo (visto) como incompleto.

La tradición de la Venus desnuda es la de un mito, poético, que deifica un cuerpo y lo ofrece al mirar de todos. Se trata, ante todo, de un cuerpo divino, un cuerpo ideal, un cuerpo artístico, construido a partir de modelos humanos, concretos, vivos; pero de unos modelos que en sí mismos no pueden encarnar jamás el ideal, pues el ideal no representa algo de este mundo, no está en este mundo, no es de este mundo. Representa —y está en— un mundo mitológico y, más específicamente, en el mundo de la mitología divina. Quizá lo mismo ocurre con la creación de la figura ideal de Afrodita en las pinturas de los primeros artistas griegos: algunas mujeres de carne y hueso ofrecían su rostro o parte de él, otras ofrendaban sus senos, otras sus brazos. En síntesis: lo humano apenas si puede aportar fragmentos, retazos, en la construcción idealizada de la belleza, de lo normal, de lo congruente.

La sucesiva transfiguración de Venus, desde su imagen inicial —llena de cicatrices en su rostro, un cuerpo sin brazos, sin piernas— hacia una imagen cada vez más cargada “de aquello que le falta o de aquello que ‘le hace’ falta”, es la historia de una mirada incapaz de ver al cuerpo humano en sí mismo. Como si la mirada no pudiera resistir lo fragmentario, lo incompleto y debiera regularlo y ordenarlo todo en pos de su completamiento. Y como si lo incompleto fuera, así, lo anormal, y lo completo, entonces, lo normal.

No tuve, creo, esa sensación o esa necesidad con Rosa, a pesar que permanentemente su cuerpo me generaba una incógnita acerca de su existencia. Curiosa sensación y maldita tentación ésta: ¿cómo desterrar la idea de desentrañar un misterio, si es que en verdad lo hay, el de un cuerpo al que se mira como incongruente en relación a su propia existencia? ¿Cómo desentenderse de un pensamiento obstinado por fijar una identidad, a la cual se la construye como una esencia indeclinable entre el cuerpo y su ser? Sin embargo, esa incógnita, su tensión, su permanencia en uno, pero no la resolución del misterio, no es otra cosa que una aproximación al problema

milenario de la alteridad, es decir, el pensar

la alteridad o bien como desciframiento del ser-otro, o bien como la pérdida de su alteridad. De hecho, como lo planteara LEVINAS: "La filosofía occidental coincide con el desvelamiento del Otro en el que, al manifestarse como ser, el Otro pierde su alteridad. Desde su infancia, la filosofía ha estado aterrorizada por el Otro que permanece siendo Otro, ha sido afectada por una alergia insuperable"¹³.

La pérdida de la alteridad del otro es, quizá, la peor de las calamidades. Y el saber, ese saber de Occidente, ese saber de esa filosofía y de esa pedagogía alérgica, no ha hecho otra cosa que, en nombre del desvelamiento del misterio del otro, hacerle renunciar, trágicamente, a su alteridad.

De la pérdida de la conversación (y de la experiencia)

Todo hombre que ha decidido que otro es un imbécil o una mala persona se enfada cuando el otro demuestra que no lo es.

Friederich NIETZSCHE. Todos los aforismos.

En septiembre de 2007 se había concretado la cita. Rosa atravesaría casi mil kilómetros para encontrarse conmigo y que pudiéramos realizar una entrevista filmada. Digo "entrevista" y recuerdo ese instante, imperceptible pero decisivo, en el que no pude ni supe comprender el inicio de una transformación inesperada de mi conversación con ella. Teníamos una historia de encuentros, una experiencia de conversación y ahora yo quería entrevistarla. Ese pequeño cambio (insisto, el que va desde una conversación hacia una entrevista) introdujo una variación mayúscula en nuestros intercambios: de algo que estábamos haciendo juntos, yo ahora pretendía hacer algo con ella. Del "estar-juntos", sintiendo y pensando en común una serie de palabras, dilaciones, textos y escenas pedagógicas, yo estaba introduciendo ahora una "entrevista" que se configuraba como un laboratorio de preguntas (mías) y de respuestas (suyas).

La escena se había preparado del siguiente modo: Rosa llegaría a un lugar dispuesto de antemano, se sentaría frente a mí y respondería a una serie de (mis) preguntas. En ese espacio ya estaban encendidas dos cámaras de filmación: una dirigida a captar las expresiones más insignificantes de Rosa y otra colocada detrás de mí, como si se tratara de la perspectiva de mi mirada hacia ella. Lo que yo deseaba era, al mismo tiempo, ingenuo y despótico.

Era ingenuo y despótico pues la necesidad de "entrevistarla" era, en verdad, la necesidad de quien busca la supuesta transparencia entre un cuerpo y su verdad: lo que un cuerpo dice (por sí mismo) debería someterse, por fuerza, a lo que ese cuerpo (se cree que) es. Si la presencia de Rosa configura un ser que está delineado y definido, justamente, por los límites atribuibles desde fuera, lo que debe revelar ese cuerpo sería la relación exacta entre su exterioridad y su

interioridad. De tal modo que se sobreentiende la precisión absoluta del relato de un cuerpo identificado como inesperado en una narración que nos explique aquello que nuestra mirada es incapaz de ver pero que, sin dudas, ya ha construido como identidad-del-otro.

Al llegar, ella se sintió sorprendida. No sólo había cambiado el escenario de nuestra conversación, sino también, de hecho, la tonalidad. No sólo había mutado lo que originaba nuestro deseo de contarnos, sino también su relieve: de la intimidad previa de la escritura estábamos ahora en medio del diseño de un artificio escenográfico.

Mis preguntas eran, valga la redundancia, mis preguntas, mis dubitaciones, mis ignorancias. Sin embargo, ¿porqué filmar una entrevista? ¿Quería filmar, registrar, nuestro intercambio o quería filmarla, registrarla, y por lo tanto medirla a ella? ¿Me importaba construir una imagen del "entre-nosotros" o apenas iba a capturar un cuerpo "especial" que contestaría a mis preguntas particularmente destinadas a ese cuerpo particular que, en su imaginada transparencia, tomaría la palabra? ¿Esperaba yo sus palabras, como llegaran, como fueran, o más bien quería obtener de ella el testimonio de una supuesta verdad en ciernes acerca de la congruencia y la habitualidad de la mirada, acerca de la diferencia entre "ser" un cuerpo y "tener" un cuerpo? ¿Qué tipo de experiencia, si es que la hay, podría surgir de este modo peculiar de entrevista, es decir, de esta manera particular de relacionarme con Rosa o con cualquier otro?

Había preparado algunas preguntas iniciales que, creía, abrirían la posibilidad de una conversación: preguntas sobre su infancia, sobre su familia, sobre el modo en que se siente mirada, sobre su relación con los alumnos y alumnas, sobre cómo expresar la experiencia del cuerpo, etc. Eran orientaciones generales pero, al mismo tiempo, eran los argumentos en que se plantearía la entrevista.

La primera pregunta: "¿cómo recuerdas tu infancia?", tenía que ver con una presunción indisimulable; aquella de confirmar mi sensación de segura desolación y vacío con que casi toda la bibliografía tiende a construir las biografías de las personas con discapacidad. Esos relatos dan por sentado y asientan el hecho que a un cuerpo determinado le correspondería una historia de vida determinada: así, un cuerpo que se nos presenta como paralizado y en silla de ruedas, deberá por fuerza haber tenido un pasado igualmente inmóvil. Su respuesta fue breve, tensa, afirmativa: "Recuerdo mucha alegría, rostros alegres y felices a mi alrededor. Y, también, recuerdo cómo el sol entraba por la ventana de la cocina de mi casa. En fin, mucha belleza".

La segunda pregunta: "¿en qué sentido te sientes una persona especial?", buscaba conocer ese carácter íntimo, esa mirada sobre sí misma, una manera poco perspicaz de comprender cómo un cuerpo "especial" se ve a sí mismo. Su respuesta, dada velozmente, casi por obligación, fue: "Soy especial como lo puede ser cualquier otra persona".

La tercera pregunta: "¿te han manchado algunas miradas?", procuraba

establecer si Rosa tenía presente momentos, circunstancias, que hubieran provocado en ella una suerte de contagio de la mirada, es decir, mirarse a sí misma como ha sido mirada. Ella respondió, algo más suelta y expresiva: "Te pongo un ejemplo concreto: cada vez que voy con un acompañante, le hablan a él y no a mí. Eso es típico, cuando una persona discapacitada va con su acompañante en general le hablan al acompañante. Yo siempre miro a la gente y le digo: 'mírame a mí, háblame a mí, es conmigo'. Suelo interpelar esa forma de comportamiento. Y si no lo logro, pues ya no me preocupa, ya no es más asunto mío". Pero inmediatamente aclaró: "Me sublevan mucho más las miradas que manchan, ya no a mí, sino a los niños en general. Por ejemplo el modo de mirar la infancia que está en situación de calle o que hace trucos de magia frente al tránsito detenido. El modo en que los adultos miran y manchan con su mirada a los niños".

Si lo que estaba buscando con insistencia era que Rosa me confirmara: "que tuvo una infancia desdichada, que su carácter 'especial' estribaba en su cuerpo por demás peculiar y que su vida estaba marcada por miradas que la habían manchado", la entrevista fue un fracaso. Fracaso no ya de la entrevista en sí, sino de la forma de relación y afección que la presupone, subyace y determina. Pero además, se trata de un fracaso de la experiencia del pensamiento, porque había allí la suposición que "ese cuerpo", como he comentado antes, pudiera ser transparente a mis preguntas.

La inversión de la cuestión está, entonces, al alcance de la mano: ¿puede un cuerpo, pensado como inesperado, decir algo acerca de lo inesperado? ¿Debe ese cuerpo mantener apenas una conversación centrada en los ojos que (mal) lo miran? ¿Dirá ese cuerpo algo más allá de la forma en que está aquejado por las miradas que lo manchan?

Aquello que encontré fue, en cambio, la presencia de un ser no determinado por la exterioridad que lo pretende configurar, no traducido por un sufrimiento corporal original e infinito, no instalado en una retórica auto-referencial de agobio y desolación.

Aquello que encontré fue, por el contrario, el límite de las expectativas de mi mirada: un declive de la ética de mi mirada, al componer una escena congruente frente a un cuerpo "inesperado". Como si hubiera querido yo revelar la correspondencia exacta, inequívoca, entre la intimidad de Rosa y su exterioridad, entre su interioridad y la proyección hacia fuera que es, que está, en medio mismo de nuestros cuerpos, no en el de ella.

La experiencia de conversación se transformó, así, en un diálogo artificioso, metálico, de pura ajenidad hacia su vida y de pura intromisión hacia su cuerpo.

De la recomposición de la conversación (y de la experiencia)

El cuerpo da lugar a la existencia.

Ese mismo septiembre del 2007 compartí con Jorge LARROSA algunos de los avatares derivados de lo ocurrido con la entrevista a Rosa. Esta nueva conversación giró en torno a varias cuestiones: la mirada hacia un cuerpo que habla; cómo se relaciona un cuerpo que se expone a la mirada y una voz que se expone al oído; qué ocurre cuando entra en escena un cuerpo inesperado, “incongruente”; qué tipo de miradas se echan, entonces, a rodar¹⁴.

La referencia directa a la entrevista con Rosa hizo que la conversación tomara varios rumbos diferentes: en primer lugar, una conversación acerca de si el destino final de toda mirada sería el acostumbrarse, esto es, el poder de transformar una escena incongruente —por lo tanto disruptiva, perturbadora— en una escena habitual para beneficio de quien mira. También conversamos sobre las variaciones de la mirada frente a lo inesperado: apartar la mirada, quitar la mirada, manchar con la mirada, matar con la mirada, disimular la mirada, mirar mientras el otro no nos mira, la fascinación de la mirada, el sostén de la mirada, etc. Esas variaciones o tonalidades del mirar, quizá, compongan aquello que LARROSA describe como una ética de la mirada, es decir, una forma de mirar que es, al mismo tiempo, una forma de responder o de hacerse responsable de la presencia del otro, del rostro del otro, de la mirada del otro. En sus propias palabras: “La ética es una mirada que responde a otra mirada (...) que no se pone frente a otra mirada, sino que se expone a otra mirada (...) que se deja interpelar por otra mirada (...) Una mirada, por tanto, que no tiene su inicio en sí misma (en su saber, en su poder, o en su voluntad) sino que es siempre, ya, una respuesta”¹⁵.

La ética de la mirada tiene que ver, por supuesto, con los efectos del mirar, con esa respuesta a la mirada del otro. Y en ese sentido habría que concebir la existencia de la mirada no sólo como control y regulación, sino más hondamente como aquello que deja ser o impide ser al otro quien pudiera ser quien es, quien sea. Para decirlo de un modo más preciso: hay miradas que, en verdad, prohíben, niegan, limitan, detienen, imposibilitan, hostigan, impiden, estorban, delimitan, someten, acusan, etc., algo de la presencia y de la existencia del otro; son esas miradas que, al mirar, escudriñan al otro bajo el argumento de lo intruso, lo extranjero, lo extraño, lo no-familiar, en fin, lo ajeno. Pero no se trata aquí de la indiferencia, ni de una distancia hecha a medida por quien mira; por el contrario, se trata de una mirada de dominio que produce una y otra vez una suerte de recortamiento, de achicamiento, de rebajamiento, de empequeñecimiento del otro. Por otro lado, hay también miradas que habilitan, que posibilitan, que dan paso, que acompañan, que afirman, hospedan, atienden, acogen, etc., al otro.

Por último, la conversación giró en torno de una percepción del todo

particular acerca de qué puede decir un cuerpo inesperado a no ser el justificar su presencia, el justificar su existencia. Como si un cuerpo inesperado, en primer lugar, tuviera escindido —desde nuestra mirada— el estar del ser, la presencia de la existencia, y debiera pedir permiso para decir algo, pues no se espera que tome la palabra. Curiosa percepción: en general, cuando por ejemplo un cuerpo con discapacidad asume una posición de enunciado, parece que sólo podría y debería explicar cómo es que está ahí, cómo es que es ahí. Supongo que ésa también podría ser la experiencia de Rosa, pues en intercambios anteriores a la entrevista me había comentado acerca de esa dificultad para tomar la palabra sin tener que, en ese simple acto, narrar su vida entera antes de decir lo que quería decir. Por supuesto que ese narrar la vida entera tiene que ver, ante todo, con contar lo que se quiere escuchar aunque no sea verídico: las disculpas de un ser que tiene que pedir permiso para decir algo.

La conversación giró en círculos, al fin y al cabo, a propósito de qué hace la mirada en medio de las escenas vistas, pensadas y catalogadas como congruentes e incongruentes. Días después de este encuentro, escribí los apuntes que siguen:

La escena está servida. Sí, la escena está servida. Se juntan un cuerpo que se expone a la mirada y una voz dispuesta a ser oída. La mirada parece estar atenta, resulta ser casi obediente. Escuchar se ha hecho un hábito. La voz parece ser afirmativa, aunque monótona. En esa escena todo parece ser congruente: hay un cuerpo esperado, una mirada unívoca, una voz afinada, un oído casi literal. La escena está servida. Sí, la escena está servida.

Nada ni nadie interrumpirá la mirada, nada ni nadie secará esa voz, nada ni nadie podrá ausentarse. Pero nadie prestará jamás demasiada atención a esa escena.

La conversación dura apenas el tiempo de la presencia de los cuerpos, el tiempo de la intensidad de la voz, el tiempo de la apertura de unos párpados, el tiempo en que es posible escuchar. Porque la escena es congruente, nada se interrumpe entre el saludo inicial y la natural despedida. ¿Pero qué es la congruencia?

Congruencia. (Del lat. congruentia).

1. f. Conveniencia, coherencia, relación lógica.
2. f. Der. Conformidad entre los pronunciamientos del fallo y las pretensiones de las partes formuladas en el juicio.
3. f. Mat. Expresión algébrica que manifiesta la igualdad de los restos de las divisiones de dos números congruentes por su módulo y que suele representarse con tres rayas horizontales (-) puestas entre dichos números.
4. f. Rel. Eficacia de la gracia de Dios, que obra sin destruir la libertad del hombre.

La congruencia es la búsqueda de un escenario coherente: una escena que se dispone según lo deseado, es decir: hay un cuerpo congruente, una mirada congruente, unas palabras congruentes, una voz congruente.

Y la congruencia se repite hasta el hartazgo. Es la repetición de lo habitual. Lo que se espera es que la voz sea congruente con el decir, que el decir sea congruente con el cuerpo, que el cuerpo sea congruente con la mirada, que la mirada sea congruente con el universo.

Entonces lo congruente nos quita la sorpresa, lo inesperado, la perturbación. Y el cuerpo se hace previsible, la palabra se vuelve predecible, la mirada se torna previsible. La vida, así, es la congruencia de lo predecible. Y como la muerte, también la vida se ha vuelto una escena habitual.

Pero: ¿qué cuerpo es congruente? ¿Qué cuerpo no se distrae, no se cansa de ser cuerpo, no se cae, no se hiere, no se escapa, no se pierde? ¿Hay acaso algún cuerpo capaz de congruencia?

Y ¿qué voz es congruente? ¿Qué voz no enronquece, no empalidece, no se hiela, no miente, no declina, no enmudece? ¿Hay acaso alguna voz capaz de congruencia?

Y ¿qué palabra es congruente? ¿Qué palabra no se evapora, no queda deshecha, no se retuerce, no se silencia? ¿Hay acaso alguna palabra capaz de congruencia?

Y ¿qué mirada es congruente? ¿La que se queda tiesa? ¿La que se da cuenta que está allí presente pero no busca otra cosa que escaparse? ¿La mirada que impregna todo de quietud?

¿La que mancha y mata con su mirada? ¿Hay acaso alguna mirada capaz de congruencia?

La escena está servida, sí.

Se juntan un cuerpo que se expone a la mirada y una voz dispuesta a ser oída. La mirada parece estar atenta, resulta ser casi obediente. Escuchar no es más que un hábito. En esa escena todo parece ser congruente: hay un cuerpo esperado, una mirada unívoca, una voz afinada, un oído literal.

Pero: ¿qué ocurre cuando entra en escena un cuerpo inesperado, una voz algo difusa, una mirada casi intraducible? ¿Qué ocurre cuando la escena se vuelve, entonces, incongruente?

Pues habrá quienes fuercen la congruencia, forzando los cuerpos para que sean sólo un cuerpo, forzando las voces para que sean apenas una voz, forzando las miradas para que sean una única mirada.

Habrán, también, quienes exageren la incongruencia, quienes se obsesionen con la incongruencia, quienes detesten la incongruencia.

Y habrá quienes digan que no hay otra cosa que incongruencia: que todo cuerpo, que toda mirada, que toda voz es, por definición, pura incongruencia. ¿Pero qué es incongruencia?

Incongruencia. (Del lat. *incongruentia*).

1. f. Falta de congruencia.

2. f. Dicho o hecho faltos de sentido o de lógica.

3. f. Der. Vicio o defecto de las sentencias por falta de congruencia.

Si la incongruencia es falta de sentido: ¿Qué ocurre con la mirada cuando la escena se vuelve incongruente? Se aparta la mirada. O se quita la mirada. O se disimula la mirada. O se inquieta la mirada. O se acostumbra la mirada. Pero no se sostiene la mirada.

En medio de la escena alguien dice que otro cuerpo es pura incongruencia, que otra voz es toda incongruencia, que otra mirada es sólo incongruencia. Y parece que el cuerpo incongruente debe pedir perdón antes de decir, debe justificarse en su decir, debe pedir permiso para decir. Al cuerpo incongruente se le pide que justifique su presencia y que explique su existencia: "¿Por qué estás aquí? ¿Acaso podrías decir algo? ¿Cómo tu cuerpo lo dirá? ¿Cómo es posible que tu cuerpo diga alguna cosa?"

Entonces: la escena no está servida. No, la escena no está servida. Nadie podrá nunca arrogarse la virtud de la congruencia.

Nadie sabe, nunca, lo que es un cuerpo. Nadie sabe, nunca, lo que tiene un cuerpo. Nadie sabe, nunca, lo que puede un cuerpo.

Sería posible, ahora, finalizar este capítulo recuperando aquello de la doble percepción de la experiencia: como travesía y como peligro (en la travesía misma).

LARROSA escribe acerca del supuesto de la experiencia, de aquello que la experiencia supone: "(...) en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y "algo que no soy yo" significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. "Que no soy yo" significa que es "otra cosa que yo", otra cosa que lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero"¹⁶.

La travesía, el pasaje, el recorrido de la experiencia nunca es auto-referencial ni está auto-centrado; al contrario, supone la pérdida del yo y, con ello, la

pérdida de su voluntad, de sus prescripciones, de sus dispositivos y sus automatismos de saber. La travesía es una travesía hacia fuera, hacia la alteridad, hacia lo completamente otro y, por lo tanto, hacia lo desconocido, hacia lo que se ignora o, por lo menos, donde lo sabido sabe que ya no sabe. La travesía no incluye punto de partida ni punto de llegada: es un "durante" de contingencia y alteridad.

Continúa LARROSA; "No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo (...) de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar"¹⁷. Se trata, por lo tanto, del principio de exterioridad de la experiencia, el que está contenido en el ex del término ex/periencia, del mismo modo que aparece, por ejemplo, en ex/tranjero, ex/ilio, ex/trañamiento, etc.

Y agrega el mismo autor: "Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene o me ad/viene. Ese paso, además, es una aventura y, por tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro. De hecho el verbo "experienciar" o "experimentar", lo que sería "hacer una experiencia de algo" o "padecer una experiencia con algo", se dice, en latín, ex/periri. Y de ese periri viene, en castellano, la palabra "peligro"¹⁸.

Si el cuerpo inesperado de Rosa constituye un acontecimiento, un cuerpo que no es el mío ni como el mío, algo extraño, lo no-pensado, lo no-sabido, la experiencia que aquí puede narrarse es la de una conversación interrumpida y una mirada en riesgo.

Conversación interrumpida, por la pretensión de un saber de alteridad.

Mirada en riesgo tanto para quien mira como para quien es mirado.

Bibliografía

CONTRERAS DOMINGO, José: "Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado". Conferencia pronunciada en el I Congreso Metropolitano de Formación Docente, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 26 al 28 de Noviembre de 2008.

LACQUE-LABARTHE, Philippe (2006): La poesía como experiencia. Madrid. Arena Libros. LARROSA, Jorge (2009): "Experiencia y alteridad en Educación". En: C. SKLIAR y J. LARROSA

(Coords.). Experiencia y Alteridad en Educación. Rosario. Homo Sapiens.

— (2008): "Ética y política de la mirada". Conferencia presentada al Seminario Educar la Mirada. Buenos Aires. FLACSO.

— (2006): "Una lengua para la conversación". En: J. LARROSA y C. SKLIAR

(Coords.). Entre pedagogía y literatura. Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila, págs. 25-40.

LEVINAS, Emmanuel (2000): La huella del Otro. México. Taurus, pág. 49.

LICHTENBERG, Georg (2002): Aforismos. Barcelona. Edhasa.

MOREY, Miguel (2007): "De la conversación ideal. Decálogo provisional". En: Pequeñas doctrinas de la soledad. México. Editorial Sexto Piso, págs. 413-440.

NANCY, Jean-Luc (2007): La comunidad enfrentada, Buenos Aires. Ediciones La Cebra.

NIETZSCHE, Friedrich (2001): Todos los aforismos. Buenos Aires. Ediciones Leviatán.

PÉREZ DE LARA, Nuria (2008): "De la primera diferencia a las diferencias otras". Curso Pedagogías de las diferencias. FLACSO. Buenos Aires.

UNESCO. "Aprender a vivir juntos: ¿hemos fracasado?" 46ª Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, 5-8 de septiembre de 2001.

1 Friedrich NIETZSCHE. Todos los aforismos. Buenos Aires. Ediciones Leviatán.

2 Georg LICHTENBERG. Aforismos. México. Fondo de Cultura Económica.

3 Nombre ficticio.

4 En orden cronológico menciono aquí los diferentes proyectos que componen esa intención de investigación: 1) "Los sentidos implicados en 'La atención a la diversidad' en educación", realizado en la Universidad de Barcelona, España, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, con el apoyo de la Generalitat de Catalunya, durante el período agosto del 2000 a marzo del 2001, junto a Nuria PÉREZ DE LARA, José CONTRERAS DOMINGO, Caterina LLORET y Virginia FERRER; 2) "Pedagogía de las diferencias", desarrollado en la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil, Departamento de Estudios Especializados, con el apoyo del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas del Brasil, CNPq, durante el período 2003-2004; 3) "Imágenes y discursos de la diferencia en la educación", con sede en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Área de Educación, con el apoyo del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina, CONICET, aún vigente.

5 Jorge LARROSA. "Una lengua para la conversación". En: J. LARROSA y C. SKLIAR (Coords.). Entre pedagogía y literatura. Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila, 2006, págs. 25-40.

6 Miguel MOREY. "De la conversación ideal. Decálogo provisional". En: Pequeñas doctrinas de la soledad. México. Editorial Sexto Piso, 2007, págs. 413-440.

7 Jean-Luc NANCY, La comunidad enfrentada, Buenos Aires. Ediciones La Cebra, 2007, pág. 51.

8 Nuria PÉREZ DE LARA. De la primera diferencia a las diferencias otras. Curso Pedagogías de las diferencias, FLACSO, Buenos Aires, 2008.

9 "Aprender a vivir juntos: ¿hemos fracasado?" 46ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, Ginebra, 5-8 de septiembre de 2001.

10 Ibidem, págs. 28-29.

11 Jorge LARROSA, Una lengua para la conversación. Op. cit., pág. 31.

12 José CONTRERAS DOMINGO. "Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado". Conferencia pronunciada en el I Congreso Metropolitano de Formación Docente, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 26, 27 y 28 de Noviembre de 2008.

13 Emmanuel LEVINAS. La huella del Otro. México. Taurus, 2000, pág. 49.

14 A Jorge LARROSA y a mí nos pareció interesante filmar la conversación y editar fragmentos de ella

mezclados con los fragmentos de la entrevista con Rosa. De esa edición surgió un ensayo audiovisual, que titulé: "La escena está servida". Buenos Aires. FLACSO, 2008.

15 Jorge LARROSA. Ética y política de la mirada. Conferencia presentada al Seminario Educar la Mirada. Buenos Aires. FLACSO, 2008.

16 Jorge LARROSA. "Experiencia y Alteridad en Educación". En: J. LARROSA y C. SKLIAR (Coords.). Experiencia y Alteridad en Educación. Rosario. Homo Sapiens, 2009, pág. 14.

17 Ibidem, pág. 15.

18 Ibidem.

El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa

Por Remei ARNAUS I MORRAL

Universidad de Barcelona

Pensar es ante todo descifrar lo que se siente.
(María ZAMBRANO, 1977.)

Investigar la experiencia educativa, tal como ya se expresa en el primer capítulo de este libro, nos pone en el centro de la mirada no sólo el pensar lo que experimentamos cuando nos deja huella por ser significativo, sino también por ese mismo vínculo estrecho entre significatividad y experiencia, el preguntar constante por su sentido. El sentido, sobre todo, se capta cuando podemos acertar, aunque con incompletud, con las palabras verdaderas al nombrar “lo que me pasa”¹, entendiendo que “lo que me pasa” sucede siempre en relación con una misma, con uno mismo, con las otras, con los otros y también con lo otro, por ejemplo con la enfermedad, con la vejez, con el duelo, con la muerte, con lo distinto de mí,... La experiencia tiene siempre adherido el “con” y por tanto el pensamiento de la experiencia también.

Cuando se encuentran las palabras adecuadas que nombran el pensamiento de la experiencia se da prueba de que la experiencia es una fuente inagotable de sentido. Tomar esa prueba con apertura amorosa es una de las bases que sostiene un pensamiento eficaz y verdadero. El sentido hay que pillarlo entre los huecos del saber abrirse a la escucha y a la búsqueda de esa coincidencia radiante —que irradia— entre experiencia, pensamiento y palabra. ¿Por qué? porque de este modo, cuando el pensar y el sentir van de la mano, al pensamiento no le hace falta buscar andamios extraños para sostenerse, ya que se siente arropado por las palabras adecuadas que le acompañan a decir lo que es, aun sabiendo que es difícil dar cuenta de lo que es. Y así, a un tiempo se aúnan experiencia e interpretación, es decir, experiencia y sentido.

Mi búsqueda en la investigación de la experiencia educativa tiene que ver o toca algo de esta triada que forman de manera inseparable: Pensamiento,

Lenguaje y Experiencia, ya que en ese encaje nos jugamos algo fundamental como es el dar sentido que me —o nos— es reclamado por la realidad² de “lo que nos pasa” de “lo que me pasa”, siempre, repito, en relación. Luisa MURARO (2007, 43) expresa este engarce de un modo que me gusta: “lo que es pensamiento y lenguaje forma un círculo con lo real, al ser su interpretación (ya que, recordémoslo, no hay realidad en sí, separada e independiente del pensamiento, sino realidad que se muestra y se da a conocer según las mediaciones que encuentra)”.

Que no haya una realidad separada del pensamiento significa que no hay realidad objetiva fuera del ser una mujer o del ser un hombre —fuera del ser una niña o un niño— que la piense, que la interprete. Y que esta interpretación siempre se da junto a las mediaciones que encuentre, es decir junto a relaciones que vinculen sentido, experiencia y realidad.

En los diferentes capítulos se muestran distintas mediaciones que vinculan experiencia, pensamiento y sentido. Una de las mediaciones que quiero presentar en este capítulo es lo que me ha aportado la política y los estudios de las mujeres, en concreto el pensamiento y la práctica política de la diferencia sexual. En este pensamiento y práctica política sigo encontrando una riqueza inagotable de sentido libre del vivir y de las relaciones muy fecundo, porque es un pensamiento abierto a lo infinito de lo que puede ser y ser pensable siendo mujer u hombre sin determinismos. Es un pensamiento que nace y re-nace del acompañar la experiencia del ser mujer u hombre en cada presente histórico sin dejar de vincularse con su pasado y su genealogía. No es un pensamiento encapsulado y concluso, porque la experiencia, que reclama ser interpretada de nuevo siempre, no lo permite; más bien, es un pensamiento que parte de la búsqueda siempre abierta entre la experiencia viva y el lenguaje adecuado para iluminar su sentido.

Una parte importante de las aportaciones de este texto están inspiradas por esta mediación de mujeres con quienes mantengo una práctica de relación política³. Desde ahí, me propongo mostrar, hasta donde sea capaz, el vínculo que hay entre experiencia, pensamiento, sentido y diferencia sexual, aportando aquellas claves más relevantes que me están indicando un camino, un método de indagación preciosa en mi práctica de investigación educativa desde la experiencia.

Tener en cuenta la diferencia sexual significa partir de que la experiencia, en primer lugar, se vive encarnada, que el ser mujer o el ser hombre se pone en juego y participa siempre de la experiencia del vivir. Otra cosa es preguntarnos cómo participa y cómo se pone en juego en el lenguaje, en el sentido que otorgamos a la experiencia, a “lo que me pasa” en relación. Por tanto, el pensamiento que surja para descifrar el sentir de “lo que me pasa” en relación, estará mediado de manera inevitable e inseparable de nuestro ser mujer u

hombre, pero para eso es necesario, a la vez, elegir el hecho de poner en juego la diferencia sexual, aunque al mismo tiempo no sea elegible. Ahí hay claramente una paradoja y como dice María ZAMBRANO la vida se nutre de paradojas. ¿Por qué digo esto? Porque ser mujer o ser hombre no se elige en cuanto a lo que se es⁴, se elige serlo en cuanto al sentido que damos a nuestra experiencia del ser hombre o del ser mujer, al descifrarla, al pensarla. El sentir —como el pensar poniendo en juego la propia experiencia del vivir— no es algo abstracto o cognitivo sin sede alguna; el sentir está enraizado en el cuerpo, que es su sede. Y digo cuerpo como un entramado de lo orgánico, lo físico, lo psíquico, lo energético que se combina con gracia y azar de manera singular y sexuada: hombre o mujer. “La experiencia de la diferencia sexual es la primera diferencia humana que atraviesa simbólicamente a las demás diferencias” (Nuria PÉREZ DE LARA, 1998, 2006, 2009). Desde esta mirada teórico-filosófica y práctica, la diferencia sexual no es una esencia, ni una construcción cultural ni sólo un dato biológico, más bien es una trenza de natura y cultura sin determinismo alguno, al contrario, en un círculo de interpretaciones siempre abierto a la influencia mutua entre una y otra⁵. Por tanto, experiencia y diferencia sexual siempre van unidas, pero al mismo tiempo la diferencia sexual es inaudita y casi muda en el contexto académico por el peso de la tradición histórica y cultural, más masculina que femenina, por eso digo que necesitamos una toma de consciencia para elegir que el sentido de la experiencia de la diferencia sexual se sume al pensamiento de la experiencia para que la realidad que exprese sea encarnada y no neutra. El poner la experiencia junto a la investigación y junto a la diferencia sexual me suscita una cuestión ¿Cómo significar la experiencia de la diferencia sexual que nos es reclamada por el pensamiento de la experiencia en la práctica de la investigación educativa?

Significar la riqueza de sentido de la diferencia sexual

Es real aquello que no puede ser destruido, que reaparece una y otra vez de todo intento de destrucción: lo que resurge tantas veces como ha sido abismado.
(María ZAMBRANO, 1988.)

El cuerpo, como decía, es la sede que nos habita y habitamos; “lo que nos pasa” pasa por nuestro ser cuerpo de un modo u otro. Como dice María ZAMBRANO “el cuerpo se obstina en ser lo que es”. También sabemos que el cuerpo y el sentido inagotable que alberga ha sido expulsado del conocimiento tradicional académico universitario y, como consecuencia también, el paradigma dominante de lo social ha quedado huérfano de sentido libre que aporta la diferencia sexual. También han quedado huérfanas de significado libre del ser mujer u hombre muchas mediaciones y formas culturales que se nos presentan

como reales, y son realidades parciales porque este caudal de sentido libre permanece inaudito y mudo. María-Milagros RIVERA es la que más ha escrito, explorado y aportado en relación al sentido libre de la diferencia sexual en nuestro contexto desde los años ochenta⁶. Y lo ha hecho en relación política con otras mujeres cercanas y con otras de Francia e Italia⁷, sobre todo con aquellas que por amor a su deseo de libertad femenina y de práctica política, empezaron a encontrar palabras adecuadas para nombrar la experiencia libre del ser mujer en su relación consigo mismas, con las otras, con los otros, con el mundo. El pensamiento nacido de la experiencia de esta práctica política femenina libre —es decir, con independencia simbólica masculina de lo ya pensado y pensable del ser una mujer—, ha dado muchos frutos para las mujeres y para aquellos hombres no patriarcales que poco a poco empiezan a reconocer autoridad femenina y a sentirse en una relación de alteridad con ella⁸.

Esta práctica de relación política entre mujeres continúa iluminando el sentido de la presencia femenina en la universidad y en el mundo del trabajo hoy, porque está abierto al acontecer de cada presente y abierto a la realidad que cambia. Ese trabajo político genera un caudal de sentido de lo real —de pensamiento de la experiencia del vivir y de las relaciones— que no se contemplaba y que para muchas es un horizonte que nos restituye sentido libre a la existencia femenina y de otro modo a la existencia masculina, desplazando de sus vidas lo dado como forma y patrón de estar en el mundo siendo hombre⁹.

María-Milagros RIVERA GARRETAS (2005, pág. 11) escribe: "La diferencia de ser mujer y la de ser hombre no son un accidente casual e insignificante; son, por el contrario, una fuente inagotable de significado, o sea, una gran fuente de sentido que enriquece la convivencia. Es un significativo recibido, precisamente, por gracia: se nace niña o niño, y se sigue perteneciendo a uno u otro sexo a lo largo de la vida. Aunque a veces, por ser nuestra sociedad pretendidamente neutra, a la chica y al chico le cueste acoger ese don, el don de su diferencia sexual". Además del peso de lo neutro, también, a veces, por no comprenderse que es un significativo y no un significado cerrado, a algunas y a muchos les cuesta aceptar ese don que abre libertad. Como criaturas humanas sexuadas, a mujeres y a hombres nos ha sido dado el don de la fecundidad. Ese don viene marcado por la experiencia primera de la necesidad de reconocimiento de la alteridad, para el hombre, la mujer es la otra; y para la mujer, el hombre es el otro, aunque sepamos que no siempre se ha vivido y experimentado de ese modo.

La riqueza de la diferencia del cuerpo femenino es que acoge el proceso de creación de lo humano, a lo que María-Milagros RIVERA GARRETAS (1996, pág. 9) ha llamado "capacidad de ser dos, una capacidad que, por azar, pero necesariamente, le es propia". Eso no es un dato biológico sin más y sin sentido político y cultural alguno, como gran parte de la tradición filosófica y científica

masculina creía. Al contrario, como ya he dicho, es una gran clave de sentido fundamental y radical —de raíz— para las mujeres y para su creatividad. Se puede acudir a la llamada de ese sentido con más o menos deseo y consciencia; pero está ahí, albergando un potencial creativo, casi inaudito. Esa capacidad de ser dos se suele expresar en una apertura a lo otro, en la maternidad, y en la disponibilidad para entrar en relación... Esta capacidad ha dado, en general, un talento y una competencia a las mujeres muy grande porque está relacionado con el sustentar y responsabilizarse de lo fundamental que sostiene la vida —creando y recreándola— y las relaciones humanas, civilizando así el mundo en todos los tiempos y culturas a lo largo de la historia. Las mujeres de la Librería de Milán han nombrado a esta mayor apertura femenina como 'la obra de la civilización' (Librería de mujeres de Milán, 1998); algunas investigadoras de Duoda lo han llamado 'prácticas de creación y recreación de la vida y la convivencia humana' (BELTRÁN, 2000); y Luisa MURARO ha llamado a esta estructura de relación que sustenta la vida a través de cada madre, 'El orden simbólico de la madre' (MURARO, 1994). Anna M. PIUSSI explica que ese talento es una obra civilizadora porque "atiende a las necesidades primarias: cuidado de las personas, y de la vida, necesidad de relación, nutrir materialmente el cuerpo y también el alma. Y ha hecho de sus mediaciones materiales y simbólicas el centro de la convivencia humana" (PIUSSI, 2003: pág. 408). Este don, más femenino que masculino pero sin determinismos, ha regalado a cada criatura en relación a cada madre, en primer lugar, una manera de estar en el mundo y una relación generosa con la vida enraizada en lo real, en concordancia con la lengua materna que la madre enseña, sobre todo por el gusto a la relación en sí misma. Por eso la maternidad es la expresión material y simbólica de nuestro origen que es el nacer en relación¹⁰, en relación siempre a una mujer, la madre, sea cual sea la complejidad de cada situación y de cada contexto. La maternidad, por tanto, trae en sí misma una estructura de relación cuya sustancia es tener presente la alteridad. De su mano, nos enseña, dentro de la complejidad y conflictividad de cada relación humana, el tener presente dentro de sí a la otra, el otro, lo otro... Esta apertura a lo otro, más femenina que masculina, nos enseña también que libertad y convivencia no van separadas —como el imaginario masculino se impone— sino entrelazadas e interdependientes. Esta enseñanza es la sustancia de la práctica política de la relación: el tener presente el origen, porque no puede haber política —responder desde sí en relación al mundo, sea en casa, sea en el trabajo, sea en la calle, sea en la responsabilidad de gobierno— sin apertura de verdad a la alteridad; apertura que es escucha atenta dentro de sí, apertura que es mirada irreducible a la otra o al otro, apertura que es encontrar mediaciones que eviten la violencia... La diferencia sexual, sobre todo el ser mujer, aporta, pues, una cualidad a la relación, no es un contenido o una estructura fija, sino una apertura con sentido de alteridad abierta a lo infinito que puede traer cada práctica de relación en concreto.

En esta cualidad de apertura a la relación es, fundamentalmente, donde reside, repito, la sustancia de lo político, del sentido que orienta nuestra práctica en relación, también nuestra práctica de investigación educativa. Por eso, dar la espalda al sentido del que es portadora cada madre concreta, es una pérdida muy grande para las mujeres, porque gran parte de nuestro hacer no logra traducirse en su sentido real; como también, es una gran pérdida de sentido para los hombres, porque al olvidar la medida materna de la alteridad —que recibieron gratis et amore—¹¹, con mucha más facilidad pueden perder “el norte y no saber calcular el alcance de las cosas”¹² en muchas de sus prácticas. Quizá, como han dicho algunos hombres, parte de la diferencia sexual masculina es sentir lo otro desde fuera de sí y quizá por eso su tradición académica y de investigación se engarza más en el pensamiento del pensamiento que en el pensamiento de la experiencia, aunque siempre con excepciones.

María-Milagros RIVERA (2005, págs. 14-15) escribe que la riqueza de la diferencia sexual no ha entrado en el registro del lenguaje científico universitario dominante:

“La diferencia sexual es una evidencia del cuerpo humano. Es algo fundamental, un hecho configurador de cada vida femenina y masculina durante toda la vida (...) Y, sin embargo, este hecho fundamental y fundador del cuerpo humano se ha quedado fuera de la cultura universitaria y de la política con poder de Occidente que es la que conozco. La cultura universitaria no ha convertido en saber el hecho de la sexuación de la especie humana. Lo ha dejado como un dato de la intimidad, sin apenas interés científico, ignorando que afecta al sujeto mismo del conocimiento y afecta, por tanto, necesariamente, al conocimiento que ese sujeto produce”.

Esto significa que las mujeres y los hombres no sólo han quedado, en el conocimiento universitario, sin la mediación femenina recibida, sino que de él se ha abstraído la sexuación del conocimiento ocultándola detrás de un neutro asexuado, de raíz sobre todo masculina. Lo recoge Nuria PÉREZ DE LARA en su texto cuando expresa que el pacto con la madre ha sido excluido del conocimiento científico. Ese conocimiento asexuado, ahora, en la universidad del presente, casi no tiene sentido porque la mayoría de estudiantes es mujer y porque la mayoría de alumnas y alumnos ya no lo desean sostener, porque el sentido de éste está por detrás del presente y lo que más desean, como puedo apreciar en mi experiencia en las clases, es un conocimiento vivo que toque la realidad y que les ayude a restituir sentido de sí en sus vidas y en su relación consigo, con las otras, con los otros, con el mundo¹³... Recojo otra vez, las palabras de María-Milagros RIVERA (2010) cuando dice:

“...el conocimiento, como la vida, es sexuado, existen desde no se sabe cuándo dos genealogías del pensamiento, genealogías que han tenido, históricamente, distintos nombres. Dos nombres que hoy transmiten comúnmente el sentido de esa alternativa y que son sólo parcialmente sinónimos, son: conocimiento científico y sabiduría. La sabiduría la asociamos la gente con las mujeres y con lo femenino libre, el conocimiento científico con los hombres y lo masculino, sin determinismo alguno. “Sabiduría”, del latín sapientia, deriva de sapere, una palabra relacionada, a través de una palabra griega que significa “jugo”, con “sabor”, es decir, con el sentido del gusto. “Científico” es un término

usado por primera vez en lengua inglesa, en su sentido moderno y contemporáneo —es decir, para referirse al hombre de ciencia, el *scientist*—, en el siglo XIX¹⁴. Estas dos genealogías del pensamiento han convivido, en concordia, en tensión o en discordia, a lo largo de la historia de Occidente, como sugiere María ZAMBRANO cuando escribió, refiriéndose al conocimiento universitario: “Una metafísica experimental, que sin pretensiones de totalidad haga posible la experiencia humana, ha de estar al nacer”. Quizá coincida la primera genealogía —la femenina— con lo que la Comunidad filosófica femenina Diótima ha llamado en nuestros días “el pensamiento de la experiencia” y, la segunda —la masculina—, con lo que ellas han llamado “el pensamiento del pensamiento”. Un tiempo de conflicto entre ambas genealogías fue el siglo XIX. El positivismo filosófico y científico, que fue una de las invenciones de ese siglo de grandes inventos, no fue ni es cordial con la sabiduría ni con los sentidos, obsesionado por la objetividad y sus razones. De ahí la aridez de la academia en el presente y la ajenidad que persiste entre las universitarias ante el conocimiento científico, a pesar de que hay muchas científicas y de que desde hace más de una década la mayoría del alumnado es alumna”.

Victor SEIDLER (2010) señala algo parecido con estas palabras:

“Una de las más importantes tradiciones del racionalismo ilustrado, sostiene una concepción del conocimiento descorporeizada que persiste. (...) Con demasiada frecuencia, esto se refleja en nuestras metodologías científicas, que plasman, incluso en sus críticas, una masculinidad (...) descorporeizada, dominante y blanca que formula el ‘conocimiento científico’ en términos de ‘objetividad’ y ‘universalidad’, otorgándose así el poder de silenciar y faltarle al respeto a formas de conocimiento y formas de vida tradicionales”.

Y vuelvo a la pregunta que ahora ya tiene, por lo dicho anteriormente, más contexto para cobijar una mirada más amplia. ¿Cómo significar la diferencia sexual libre que el pensamiento de la experiencia reclama en la investigación educativa?

Decía que hace falta una toma de conciencia para dejar hueco, en el interior de cada mujer u hombre, y rescatar lo inaudito, el sentido libre de la diferencia sexual. Por mi parte, puedo acercarme más al sentido libre del ser mujer, por serlo y por acoger el pensamiento de la experiencia de la política de las mujeres que hay disponible. Luisa MURARO (2007, pág. 41) me mostró con sus palabras lo significativo que es para una mujer enlazar su ser mujer con lo que desea ser y hacer¹⁵, por ejemplo con la filosofía, que es lo que ella ama. Ella escribe: “mi interés por la filosofía nació en el acto mismo en el que le pude decir a mi maestro de filosofía que yo soy una mujer, no un homo”, como le había dicho su maestro ateniéndose a una convención, a un hábito más que a una realidad evidente, que como ella misma expresa “era la que era, en su sentir —de él— y en el mío, una mujer”.

Hacer un hueco interior, que nos permita a cada mujer señalar este vínculo de ser mujer con lo real, abre un espacio de libertad grande dentro de sí, porque lo que está en juego es el sentido libre del ser mujer en relación con el mundo. Lo que está en juego es nuestra capacidad simbólica para dotar de sentido al mundo a la luz de la experiencia femenina y que orientará —y orienta— a cada mujer, a sostener la verdad de su deseo secreto, a decir lo que para ella, que ama la filosofía, es la filosofía; lo que para ella, que ama la política, es la política, lo que para ella, que ama la historia, la pedagogía o la biología, dirá lo que es la historia, la pedagogía o la biología, partiendo de sí, yendo hacia la otra, hacia el

otro, hacia el mundo, escuchando dentro de sus entrañas ese eco original que la empuja a amar y a decir lo que es el mundo, recurriendo a un sentido de veracidad que su intuición, percepción, sentir y oído le corroboran, junto a otras en quienes confía. Ella sabe, puede saber que sabe, que se trata de aquella veracidad que mantiene la huella de lo vivo, que respira realidad por no dejar el contacto con lo real solo y sin cuerpo que lo verifique. Qué es, si no, lo real, sino la vida en sí misma que vivimos en su complejidad relacional; las relaciones que entablamos, las relaciones que amamos, las que nos disgustan, las que abren heridas y dejan asomar lo negativo de mí y de lo otro; lo que sabemos hacer y lo que no; el deseo que nos empuja a amar lo que hacemos; el riesgo y el placer que asumimos en vivir intensamente, etc. De ahí, surge un pensamiento de la experiencia que no excluye el que eres una mujer arraigada en lo que es, porque se nutre de ello, conservando el sabor y el jugo de toda una vida vivida junto a las relaciones que la hacen posible, habitable, conflictiva... Este es el regalo que he descubierto con aquellas mujeres que se han puesto en juego en su decir la verdad, partiendo de sí en intercambio con otras. En cada una he encontrado savia nueva para iluminar con sentido partes de mi experiencia vivida y activar el deseo de decir el mundo a la luz de la experiencia. Esto es fruto de la práctica política más de mujeres, pero también hay algunos hombres que empezaron en el pasado y ahora en el presente a abrirse a ese partir de sí¹⁶ para desplazarse de ese neutro asexual del conocimiento científico. Y también han escapado de la pesadez de la dialéctica del paradigma de lo social más pendiente de un pensamiento basado en oposiciones binarias y en pretensiones de objetividad que en un abrirse a las paradojas o a las contradicciones del propio vivir.

Partir de sí es partir, en primer lugar, de un asentimiento, de un sí confiado en la propia experiencia para nombrar la relación consigo misma, consigo mismo, en relación con el mundo. Un sí confiado que mantiene viva la huella de la confianza materna con la que fuimos niñas y niños traídos a la luz de la vida al nacer en relación a ella. El partir de sí conecta pues con la necesidad primera de decir y decirse en libertad junto a las relaciones primarias, también con el padre y a las que se irán desplegando a lo largo de una vida. Anna M. PIUSSI (2006, pág. 10) describe su desplazamiento interior que le abrió libertad en su vivir, y en su partir de sí de este modo: "Ha sido un descubrimiento de libertad salir del cuerpo a cuerpo de la continua comparación con el otro sexo, abandonar la deconstrucción crítica de sus sistemas sociosimbólicos falsamente universales, desplazarme del esquema de la dialéctica opresor/oprimido: como volver a respirar, encontrar una levedad desconocida sin caer en el vértigo del vacío". También para mí.

La libertad femenina está en esa tesitura y búsqueda de tensión siempre entre el sentido libre —la interpretación de la experiencia femenina libre, que la hay— y el orden sociosimbólico dominante que la mantiene inaudita. La posibilidad de la libertad se abre, por propia experiencia y la de otras, cuando

sabemos sustraernos a lo que viene dado como objetivado y universal con un sentido pensado y pensable del vivir y de las relaciones abstrayendo, repito, lo que cada una y uno es, abstrayendo así lo que excede que pide ser pensado como nuevo y no repetido, como es el sentido libre de la diferencia sexual del ser mujer y también del ser hombre.

Para una estética de la investigación de la experiencia educativa como práctica de relación

La verdadera medida no puede encontrarse en un dogma, sino en un hombre concreto que percibe con su armonía interior la armonía del mundo. Es una cuestión de oído, una virtud musical la del sabio, es una actividad incesante que percibe, y es un continuo acorde. Es, en suma, un arte. La moral se ha resuelto en estética y como toda estética tiene algo de incomunicable”.

(María ZAMBRANO¹⁷.)

En la experiencia anida un saber que quizá esté más conectado con esta genealogía femenina de la que antes hablaba. Recordémoslo, hay una frase que se transmite de generación en generación que reza así “la experiencia es la madre de la ciencia”. Y aquí hay un punto interesante, donde la mediación de la madre une las dos genealogías, porque el saber de la madre es mediación de la relación con el mundo, si se escucha. La ciencia, como la técnica, son expresiones más relacionadas con la diferencia de ser hombre en la historia, y podemos tomar de ellas lo valioso que aportan, sobre todo cuando han tenido presente la mediación del saber materno, la alteridad. La experiencia es más bien un saber que sabe percibir de una manera viva y singular lo otro de sí abierto a lo infinito; un saber que acoge la necesidad de poner en el mundo lo que se es, tantas veces como el deseo de ser lo requiera, siendo mujer u hombre. Este saber de raíz más femenino lo he reconocido no solo en obras de mujeres, sino también en obras de hombres como la de Gregory BATESON¹⁸ o la del etólogo Jordi Sabater i Pi, para poner ejemplos de creaciones fecundas cuyas aportaciones y conocimientos junto a sus prácticas de investigación siguen iluminando a generaciones posteriores. Partiendo de sí, supieron conectar, como dice María ZAMBRANO, su armonía interior con la armonía del mundo.

Este saber del amor es mediador porque pone el pensamiento en relación a la experiencia y al sentido sobre todo. Un sentido amoroso de la investigación que suele exceder al pensamiento más que racional, sobre todo racionalista, porque está más allá de sus confines, donde para captarlo se necesita este arte de la percepción viva y singular que lo trasciende.

Un ejemplo de esta percepción viva es el de la genetista y premio Nobel (1983) de Fisiología y Medicina Bárbara McClintock. En su biografía relatada por la científica Evelyn FOX KELLER (1984), Bárbara le relató su experiencia con el

estudio de los cromosomas que había observado en la planta de maíz, de este modo: “cuando estaba realmente trabajando con ellos, no me encontraba afuera, estaba allí. Era parte del sistema. Estaba exactamente allí, con ellos y todo marchaba magníficamente. Incluso podía ver las partes internas de los cromosomas. Esto me sorprendió, porque me sentía realmente allí y como si esos fueran mis amigos... Cuando observamos estas cosas, pueden convertirse en una parte nuestra. Y una se olvida de sí misma”. Como puede verse, el método que encontró, dejándose sentir y percibir desde las entrañas lo vivo, excedía a la comprensión de la comunidad científica masculina del momento, que tardó más de 20 años en reconocer sus aportaciones originales y creativas que revolucionaron la biología y la genética.

El pensamiento de la experiencia, que se da encarnado, necesita otras cualidades del pensar donde las razones de la mente, las del corazón, y las del sentir, incluso las que asoman de nuestro inconsciente, de nuestra intuición, de nuestra comunión con lo otro o conexión con el todo —captar la armonía del mundo— estén presentes. Por eso el pensar que despliega el pensamiento de la experiencia es un pensar que incluye todo el ser, con sus múltiples formas de saber y comprender, ya que pensar y saber mantienen distintas cualidades. Me gusta cómo María ZAMBRANO acompaña las palabras para expresar su pensar implicando todo su ser, como se puede intuir en toda su obra filosófica nombrada por ella misma “la razón poética”, y es así como puede encontrar las palabras adecuadas, porque lo ha experimentado cuando dice: “no es lo mismo saber que pensar. Saber se puede de muchas maneras: por observación aislada, por intuición, por inspiración poética, por esa iluminación repentina de la mente que capta algo de modo deslumbrador. Y todas estas formas de saber y aún algunas más, se articulan en la forma de la llamada “sabiduría” que es tradición”. Una sabiduría de una riqueza extraordinaria como reflejan muchas de las frases que he escogido para encabezar los apartados y a lo largo del texto.

¿Tiene que ver esa apertura de comunión “con” lo otro de Bárbara McClintock con que es una mujer? y lo que escribe María ZAMBRANO sobre la estética, la percepción de lo singular ¿tiene que ver con que es una mujer? María-Milagros RIVERA (2000, pág. 104) escribe: “¿Es significativo que María ZAMBRANO —la inspiradora de mi intuición— fuera una mujer? ¿Que también yo sea una mujer? Hemos sido sobre todo mujeres quienes hemos observado que la necesidad humana primera despliega, va desplegando a lo largo de cada vida, una franja y una gama de relaciones humanas innominada por el racionalismo griego y europeo”. Otro ejemplo interesante, reconocido y conocido, es el descubrimiento de Carol Gilligan respecto al desarrollo moral de las mujeres, diferente del de los hombres, evidenciando que los resultados de Lawrence Kohlberg no podían sostenerse respecto a las mujeres porque basa el razonamiento moral en una idea de reconocimiento abstracto, formal e independiente de las necesidades o los vínculos específicos. Para Gilligan las mujeres adoptan más una ética del

cuidado y responsabilidad, y los hombres una ética de derechos y justicia. Jessica BENJAMIN (1996, págs. 237-238), al analizar los resultados de una y de otro, escribe: "no obstante, las mujeres que han demostrado capacidad para el razonamiento abstracto y formal prefieren un estilo de pensamiento moral que es contextual y concreto que ve al sí-mismo en relación "con" los otros". Pero hay más de fondo, porque lo que está en juego es de naturaleza simbólica: el reconocimiento del sentido que orienta con preferencia a la mujeres, diferente del que orienta con preferencia a los hombres. Y más aún, esta misma preferencia está implícita en el proceso y método de la investigación. En Kohlberg no hay un reconocimiento de la alteridad, porque se queda, como dice Jessica BENJAMIN, "en el reino de la relación entre sujeto y objeto, no modificado por el otro, el impacto de la diferencia del otro nunca se siente realmente... Lo que está ausente es la tensión del reconocimiento del otro externo como diferente y también semejante". Este ejemplo extraído de las investigaciones del ámbito de la psicología me recuerda el sufrimiento expresado por una ex alumna de psicología al preguntarle por el sentido de lo que estudió en la Universidad¹⁹:

"Sufrí mucho ante muchas teorías que me transmitían. Ante ese cuerpo teórico establecido sentía que yo, en aquellas descripciones, a menudo, no encajaba. Y caía en la trampa, en lugar de dudar de la teoría creía que era yo la que estaba mal. Creo que la diferencia de ser mujer en las Ciencias de la Salud muchas veces se considera enfermedad, patología. El simbólico científico masculinizado nos quiere transmitir que tenemos que encajar en él o bien en un perfil, o bien en un diagnóstico...sin muchas posibilidades de existir desde mi diferencia. Con la mediación de mujeres de mirada más libre, reconocí la miopía de la teoría psicológica pensada en universal, que no tenía lugar para mí".

Hay una preferencia femenina por juntar cuerpo, corazón, mente, contexto, subjetividad, experiencia; una preferencia a la apertura que el cuerpo femenino señala, sin determinismos, siendo una cualidad que, si es escuchada, da muchos frutos. Es una cualidad de la relación "con" lo otro distinto de sí, por el gusto y el placer de estar en relación, por el gusto y placer de percibir lo otro dentro de sí. Y es un sufrimiento muy grande la carencia de sentido del conocimiento que no es sexuado. Por eso retomo la pregunta que va rondando como hilo de sentido a lo largo del texto: ¿Cómo significar la diferencia sexual libre que es reclamada por el pensamiento de la experiencia en la investigación educativa?

Llegado a este punto intuyo que al lado de esta pregunta tengo que poner otras, que se ha formulado Luisa MURARO (2009, págs. 57-58), cuando se cuestiona: "¿Qué le sucede al pensamiento, cuando el sujeto pensante es una mujer, o sea, cuando éste se da cuenta de que es pensamiento de una pensante, es decir, está asociado con el ser cuerpo? ¿Qué significa para los fines del pensar? El pensamiento está llamado al trabajo de la mediación para que no suceda que lo que hay acabe en nada. Casi diría que esta llamada constituye la esencia misma del pensar y, al mismo tiempo, su parentesco con la política. El frágil médium que salva el mundo de acabar en nada es de naturaleza simbólica, son las palabras que circulan con las cosas, son gestos, prácticas, obras de arte".

Es por esta relación entre significatividad, experiencia, pensamiento y lenguaje por donde he empezado el escrito. Cuando Luisa MURARO expresa que el pensamiento está llamado al trabajo de la mediación, entiendo, en relación a lo que he ido mostrando, que puede ser que escojamos mediaciones que no sean fieles a nuestra percepción de veracidad. Es decir, que no sean fieles a nuestro sentir y percibir siendo una mujer, por no estar reconocido como mediación para el pensamiento el orden simbólico de la madre en la investigación. Al ser la diferencia sexual libre inaudita hay que hacer un trabajo de mediación, para vincular el ser mujer con lo que se dice que se piensa y se experimenta como significativo... para que no se vaya esa energía creativa y pensante en femenino a otro lugar, un lugar de existencia disminuida; un lugar simbólico que se aproveche más para otros fines y no para los propios y los de los demás. Lo que está en juego es de naturaleza simbólica.

La naturaleza simbólica de las prácticas de investigación la estoy explorando teniendo en cuenta estas referencias de práctica política más de las mujeres, y concretamente, pues, aquellas que han iluminado el orden simbólico de la madre que sostiene una cualidad política de la relación —atenta al sentido—, en mujeres y en hombres abiertos a su estela. Sin esa medida de sentido que está relacionada con el deseo y el amor, los fines instrumentales de la investigación pueden ocupar un lugar más central, y los procesos que la sustentan también, y fácilmente pueden derivar en otra naturaleza de sentido más vinculada quizá al reconocimiento y poder social, al dinero, al reconocimiento de méritos o al afán de protagonismo en publicaciones...

Como ya sabemos, la investigación puede derivar en procesos que objetivan la realidad y la atomizan y aún así se presenta como conocimiento universal, aunque en el proceso de objetivación se pierda una gama de sentido grande porque en primer lugar, no tiene en cuenta la atención a lo singular²⁰ y al intercambio vivo, y socava la creación investigadora con sentido libre y como experiencia de libertad.

En la investigación educativa, esta mirada tiene una trascendencia muy grande porque la materia primera de la educación son los cuerpos, las niñas y los niños de carne y hueso —en relación a sus familias—, o mujeres y hombres adultos con su singularidad atravesada por su diferencia sexual. La singularidad, como la diferencia sexual, es decir, los cuerpos con su experiencia, quedan sin traducción simbólica en el conocimiento objetivado y neutro, elevado a universal, provocando un sufrimiento indecible al verse reducidos a pedazos, a categorías y a protocolos²¹. “El pensamiento lógico que se piensa a sí mismo ha llevado al mundo por algunos callejones sin salida: pensamos especialmente el extrapoder mental de los especialismos que han hecho pedazos la vida de las y los vivientes, manteniendo sordas las voces que vienen de la vida vivida y de la experiencia, impregnando la misma ciencia. Algunos esperan que se asome la posibilidad de

un cambio de civilización gracias a la sabiduría femenina” (Annarosa BUTTARELLI y Federica GIARDINI (2008, pág. 10).

Tomar conciencia de estos procesos trae luz y energía creativa en mis investigaciones y en los seminarios de formación en investigación educativa. Y aquí, en relación a lo que vengo exponiendo, deseo poner la atención en dos faros de luz donde, para mí, se dirime algo importante de esa naturaleza simbólica del pensamiento de la experiencia educativa para que no acabe en nada. Dos faros de luz que pueden abrir más capacidad simbólica a la investigación educativa y por tanto iluminar aquella parte del mundo de la educación no disponible todavía con las palabras adecuadas que lo acompañen: el lugar simbólico desde donde se investiga y el lugar simbólico de la lengua.

¿Cuál es este lugar simbólico? ¿De qué está hecho este lugar que alumbra el pensamiento y que sabe descifrar el saber y el sentir de la experiencia? Preferentemente es un lugar que va unido al “con²²”, porque pone en el centro las relaciones; pone en el centro la relación entre quien investiga y con qué o con quién entra en relación. Es un lugar que se abre desde un movimiento interior que requiere atención, receptividad, pasividad activa para desencadenar un vacío. Un vacío que en primer lugar es apertura para dejar en suspenso lo ya pensado y lo ya interpretado y que, de este modo, se pueda dar un descentramiento del yo. Es un lugar donde el sujeto que investiga no lo ocupa todo, no es un sujeto omnisciente que habla por otros, por otras, o se pone en el lugar del otro. Más bien es una investigadora o investigador que deja sitio no sólo al reconocimiento de lo otro como distinto de sí, o a la subjetividad de la otra o el otro, sino también a la apertura de que acontezca lo otro en mí. Se abre, así, un proceso de búsqueda de un algo más, de un proceso de transformación de sí de quienes entren en una práctica de relación de intercambio vivo que despierte un pensar en presencia. Pensar en presencia es una expresión de Chiara ZAMBONI (2009)²³ que, para mí, tiene mucho que ver con ese “lugar otro” de la investigación de la que nace el pensamiento de la experiencia. Chiara escribe: “Crear pensamiento, es decir filosofía con las y los demás, en su presencia, es una forma de improvisación. Es una acción en desarrollo. Es un proceso que nace de un intercambio creativo entre quienes están presentes en ese momento determinado. En este sentido, pensar es una verdadera performance, una acción práctica que se muestra a sí misma en su hacerse, en la cual la ejecución coincide con la producción del discurso. Es la ejecución lo que genera el texto, no viceversa. No se improvisa habiendo ya pensado el pensamiento a pensar, teniéndolo ya escrito en la mente”.

De ahí, puede nacer un potencial de sentido libre infinito, que no se agota porque está abierto a lo imprevisto del acontecer de la relación misma “al abrir una brecha en el ‘yo’ que no se vuelva yo ni mío, sino algo (alguien) que encuentra sitio en mi discuir, quizá un sitio que quede vacío —no saturado de lo

ya pensado e interpretado— y con que —o con quien— tengo una relación de intercambio” (Luisa MURARO 2004, págs. 81-82).

Lo explico con un ejemplo de la investigación de Marta CARAMÉS (2008)²⁴, sobre la práctica de relación educativa con mujeres inmigradas. Ella abre el primer capítulo con ese título donde nos señala en qué lugar coloca su mirada: “De la mirada hacia la otra a la mirada hacia dentro, para seguir siempre preguntándonos por la relación entre nosotras”. La apertura de Marta no sólo está atenta a acoger la mirada de la otra y lo que le despierta en ella. Da un paso más a este movimiento del yo y del tú. La apertura a la relación la lleva a poner en el centro de la mirada lo que pasa en la relación de ella con cada una de las mujeres. De este modo puede captar algo más entrando en un círculo de posibilidad de sentido que nace de la propia relación que se está gestando y que por tanto está más allá de ella misma, y más allá de cada mujer inmigrada con quien establece la relación. Es desde ese estar en relación viva y poniéndose en juego como le nacen estas preguntas que ella escribe: “Ellas, con su estar en el mundo me devolvían la mirada. Me daba cuenta de que las preguntas que me hacía en relación a ellas tenían que empezar por mí... ¿Quién es para mí una mujer del norte de Marruecos? ¿Qué representa para mí su estar en el mundo? (...) ¿Qué puedo aprender yo? ¿Qué es lo que me cuestiona de mí? ¿Cómo educadoras o educadores podemos acompañar procesos educativos teniendo presente este juego de miradas de la relación? ¿Qué preguntas movilizan las nuestras?” Estas preguntas de Marta no están hechas de una sustancia que puedan ser contestadas desde una mirada, a menudo reduccionista, del paradigma de lo social opresor/oprimido, igualdad/desigualdad, sino activando el pensamiento de la experiencia que va más allá de aquél, sin ir en su contra. Por eso, ella escribe: “sus pañuelos —los que llevan las mujeres inmigradas musulmanas— son los espejos de nuestros velos invisibles” (2008, pág. 16). La revelación de lo que cada una, en singular, le descubrían al entrar en relación fue una luz de sentido que le transformó, también a cada una según la propia apertura a que apostaron... y fue un hilo de sentido verdadero a lo largo de toda su tesis.

Todas esas preguntas nacen junto al significado que le reclama su experiencia de la relación, sin eludir que es una mujer concreta que ha entrado en relación con otras mujeres a quienes reconoce a cada una su singularidad. Así encontró todo un caudal de sentido nuevo que abría una brecha a toneladas de sentido — de interpretación de cómo son las cosas y las relaciones— ya pensado e interpretado. Un sentido dado que se nos impone —se nos presenta sin ser llamado— como un mecanismo de repetición porque lo tenemos interiorizado. En cambio, desde un movimiento de modificación interior, acogió este lugar simbólico “otro” que pone en el centro la atención y la percepción del sentido libre captado. Y de ahí germinó de una manera exquisita la posibilidad de que experiencia, pensamiento y lenguaje formen un círculo con lo real.

Al seguir preguntándose, de verdad, por la relación educativa con las mujeres inmigradas, junto al gusto de estar en relación con ellas, pudo explorar y descubrir algo más de la experiencia y del sentido de la libertad que acompaña al vivir humano siendo mujer en el mundo, sean cuales sean las condiciones en las que la vida transcurre. Marta desvela cómo está en juego esta libertad y no libertad, en el vivir de cada una, y que esta experiencia está más allá de la dicotomía atomizada y categorizada que asocia libertad mujer-occidental y no libertad mujer-musulmana. En su pregunta por la libertad visibiliza, dejándole sitio, la experiencia de libertad y de no libertad en cada una, también de ella, en diálogo abierto con la complejidad, las contradicciones y las heridas de cada contexto familiar, cultural e histórico. Y todo eso ocurre en una relación educativa de enseñanza de la lengua con mujeres inmigradas. Con ello muestra la posibilidad infinita que puede despertar una relación educativa cuando se abre a la experiencia de la relación imprevista, guiada por el gusto y el placer de estar en relación, que es lo que sostiene el enseñar y aprender con sentido. Y Marta, con su investigación, nos regala el modo como ella ha transitado por esta experiencia de relación educativa tan fértil, manteniéndola viva al narrarla y cuidando que no se apaguen ni el pensamiento ni las palabras que la acompañan. Esta posibilidad de pasadizo al “lugar otro”, junto al “con” de la relación investigadora —también educativa—, como lugar de sentido, tiene que ver, pues, con la capacidad simbólica de Marta, de su saber ponerse en juego entera, con todo su ser. A la vez, Marta supo encontrar en su estudio aquellas mediaciones que reconoció, sobre todo de mujeres, como sostén para pensar y decir en libertad aquella verdad que anidaba en su experiencia de relación educativa esperando ser iluminada. ¿Por quién? Por quien estaba en el lugar de la necesidad de traerla a luz y, así lo ha hecho Marta en este contexto y lugar. De esta forma, el pensamiento pensado por una mujer encontró la mediación fiel adecuada que reclamaba. En la introducción de su tesis escribió: “Os invito a leer este camino de escritura que he podido hacer manteniéndome en el presente de la vida y manteniendo la vida presente, entera”.

Esta experiencia de Marta Caramés es un ejemplo, para mí, de práctica del partir de sí en la investigación de la experiencia educativa. Se da cuando ponemos en juego el tener presente que somos una mujer (o un hombre) —un ser cuerpo sexuado sin identificación de contenidos, más bien acogiéndolo como un don²⁵— con un sentido abierto e in-definido para qué cada una —o cada uno— diga el mundo con sus propias palabras a la luz de su experiencia. Partir de sí es muy diferente de llenar el mundo de sí, o del yo. Partir es un ir hacia lo otro sin dejar de ser lo que soy, abriendo un pasaje para dejar sitio a lo que acontezca en la relación con el mundo, porque es allí donde reside la posibilidad de sentido que la experiencia nos reclama. No es casual, por tanto, que Marta, que es una mujer, se haya puesto en juego partiendo de sí, dando preferencia y vida a una creación femenina. A una creación que ha implicado un investigar en

relación, un investigar “con” que es la puerta para asomarnos a este “lugar otro” que nos regala un más de sentido por tener en cuenta la diferencia sexual del cuerpo femenino. Y esta creación de sentido toma cuerpo siendo cuerpo, como lo indican las palabras de Antoniette Fouqué²⁶, porque están en coincidencia con lo que estoy explicando: “El cuerpo femenino enseña una relación no opuesta, es un paradigma del pensar cercano. El cuerpo esta predispuesto para un particular tipo de creatividad, donde el yo no ocupa todo el espacio, no se pone en el centro, sino al lado, suprime dualismos rígidos como dentro/fuera, público/privado, sujeto/objeto, hacer/pensar, etcétera”.

Para mí, esta experiencia de investigación —como proceso y como escritura— es una experiencia de libertad que “se abre en el acto y en la práctica. Se trata de una libertad —según Jean-Luc NANCY—, entendida como experiencia, expuesta al riesgo y abierta a lo imprevisible” (Ida DOMMINJIANI, 2004, pág. 99), como había dicho antes. El propio proceso de investigación se convierte en experiencia de libertad en el sentido de “descubrir en la práctica, en lo vivo el nuevo inicio que somos unos para otros, unas para otras” (Luisa MURARO, 2006). Marta lo consiguió porque no dejó de guiarse y fiarse de su experiencia y de sus intuiciones encarnadas y de mediaciones con otras con quien las intercambiaba y verificaba. No dejó de ser una mujer. Por ello, supo dejar ese hueco entre el pensamiento y la experiencia que le permitía visitar ese “lugar otro” de la relación educativa, y obtener frutos jugosos y fecundos tanto para ella como para las otras mujeres. Y, seguramente, para las y los que se acerquen a disfrutar de su obra.

Este lugar de colocación simbólica desde donde se investiga y que es un lugar de posibilidad de sentido libre, repito, del vivir y de las relaciones, que se da en contextos educativos donde desplegamos nuestra capacidad amorosa del saber, del escuchar, del hacer, del sentir, del pensar la experiencia educativa, nos descubre a la vez, una pedagogía o una relación educativa “otra” que puede ser reconocida y nombrada. Lo cual me hace pensar que es posible rescatar una pedagogía de la experiencia²⁷, una pedagogía viviente y verdadera. Al usar estas expresiones me inspiro en las historiadoras²⁸ —pero también en filósofas, científicas, etc. que nos lo han mostrado—, interesadas en la política de lo simbólico, que nombran la historia viviente como la historia verdadera. Es viviente y verdadera, porque la investigadora es la que se pone en juego, entera, con su verdad en primera persona cuando entra en relación. La investigadora deja de estar en silencio y partiendo de ella, de su experiencia, interpela e interpreta la historia o la relación educativa y la pedagogía, como hemos visto en el ejemplo de Marta Caramés.

La historiadora Mariri MARTINENGO²⁹ reconoció y nombró esta historia viviente como verdadera, colocándose en ese lugar simbólico, abriendo en ella esa posibilidad de vislumbrar un “lugar otro” y, de este modo, pudo decir y significar

lo que la experiencia de la relación con la mujer que investigaba le despertaba. Lo escribió con estas palabras:

“Hay una historia viviente anidada en cada una y en cada uno de nosotros formada por memorias, afectos, por señales del inconsciente; no creo que sólo tenga valor histórico lo que está afuera, lo que otro ha certificado, la famosa historia objetiva. Yo narro una historia viviente que no rechaza la imaginación, una imaginación que hunde sus raíces en la experiencia personal, historia más verdadera porque no borra las razones del amor, no expulsa las relaciones de su proceso cognitivo (...). Sin desdeñar ocasionalmente el abandono a la imaginación anclada en el conocimiento práctico; recojo todos los elementos (documentos, fotos, imágenes, recuerdos, objetos), animándolos con interpretaciones y reinterpretaciones, y los fundo al fuego de mi relación con ella”.

De la experiencia de investigación de la historiadora Mariri Martinego, María Milagros RIVERA GARRETAS (2007, pág. 34) recoge un saber precioso que está en relación a ese lugar simbólico del que hablo: “¿Cómo poner en palabras y narrar la historia viviente que anida dentro de cada cual? Mariri Martinengo propone partir de la carencia, del descuido y de las lagunas en la interpretación de lo existente, sin prescindir del silencio de su personaje y del silencio en torno a ella, amalgamándolo todo con el mercurio de su propia relación con Ella³⁰, con la llamada que Ella ha dejado en sus entrañas”. Este es un lugar simbólico que nos regala un sentido nuevo desde donde entender la colocación de la investigadora, también del investigador si se abre a ello. Es una colocación simbólica nueva porque parte y pone en juego su experiencia y la experiencia de la relación con la mujer a la que investiga. Es muy diferente del lugar de la investigadora que pretende “dar voz” a otras mujeres silenciadas u oprimidas según el paradigma de lo social. Ella sin embargo, sin cambiar, ni juzgar ni ir en contra de lo que había, se sitúa en un lugar más libre, porque no está sujeta en una relación jerárquica que se da entre aquella a quien, supuestamente, le es reconocida la voz —la investigadora— y aquella voz que, supuestamente, se rescata del olvido. Es en sí mismo un gesto prepotente. No es lo mismo dar voz que entrar en una relación de intercambio verdadero.

Mariri se coloca en otro lugar, donde sea posible la transformación de sí, una modificación interior donde acontezca lo vivo y lo libre que hay, no sólo la relación de opresión y dominación en que está secuestrada la subjetividad femenina, agrandando así el pozo de la miseria femenina. Es un ir más allá... con un horizonte de sentido donde quepa el hablar desde sí, a un tiempo, de la investigadora y de la investigada. Por eso María-Milagros, en el mismo texto, dice de la investigación publicada de Mariri que “rescata no para añadir ni para colmar un vacío en la historia que ya hay, ni tampoco para juzgar, como dice que fue su primera tentación, sino para redimir pensando con amor, para dedicarse a la amorosa conversación, para hacer que el amor entre en el vocabulario de la historia y así, entre en el vocabulario de la política”. Pienso y siento que esta aportación precisa y luminosa de María-Milagros, como yo la entiendo, da otra cualidad a la investigación por la colocación simbólica de la mirada. Cuando nuestro fin es rescatar, cambiar, transformar algo fuera de nuestro interior, de

nuestra responsabilidad y de las relaciones donde estamos implicadas e implicados entramos en un espacio viciado y con trampa. Entramos en un lugar donde nuestra mirada se fija —se sujeta— en lo que debería ser lo otro, la otra, el otro y no en lo que es y en lo que está realmente en juego: la propia relación con lo otro. Es ahí, en la relación, donde se dirime la verdadera apuesta de nuestra capacidad simbólica de traer al mundo sentido amoroso. Siento que esta fuerza de lo vivo puede tocar el corazón de la investigación educativa para que el sentido libre que está por nacer de ella surja y se resguarde sin que se desplace a otra cosa.

Por ejemplo, la mirada, la práctica y las palabras asociadas a innovación, dar voz, transformación, cambio, experiencia pueden estar capturadas por un lenguaje abstracto y por un imaginario de cambio ideal —e irreal— de lo otro, léase escuela, metodología, sociedad, familia, maestras-maestros, educadores, etc. De este modo, esta mirada, esta práctica y estas palabras estarán desconectadas de las entrañas de quien investiga y de su experiencia, abortando la posibilidad de sentido nuevo junto a las palabras que están por llegar. Quizá por eso entiendo que las palabras de María-Milagros señalan que a quien rescata y a quien redime es a la propia investigadora y a la relación entre ella y con quien ella investiga, cuando se coloca en un lugar simbólico “otro”, que no es el dominante. También, así, rescata y redime la propia investigación de la exigencia ética y moral y de la justificación de fiabilidad y veracidad. La veracidad la inspira el lugar simbólico del que hablo, y más que la ética, la reclama la estética, esa capacidad del arte de percibir lo otro en cada una y en cada uno. Y así, se puede dejar sitio a que las entrañas, al ser interpeladas, digan lo que tengan por decir sintiendo el pensamiento que está naciendo de ellas. En este encuentro, la investigadora rescata y redime un peso o prisión de deuda simbólica con lo ya pensado y lo ya dado como neutro y con pretensión de universal, de lo que se espera de una investigación y sus límites. El gesto de reconocer lo que es, lo que hay, con apertura y humildad amorosa, sin juzgar ni con pretensión de cambiar o modificar, es un gesto simbólico. Un gesto que puede inaugurar una mediación para salir de la escasez de sentido libre que el cuerpo que vive la experiencia que es pensada nos reclama, y tal vez, la ilumina para otras y para otros porque pueden conectar con una sensación de veracidad desde las entrañas. Como a mí me la ha inspirado la investigación de Marta, o la de Marirri Martinengo con las palabras mediadoras de María-Milagros RIVERA. Y en este punto que toco entre pensamiento de experiencia y veracidad, recurro otra vez a la razón poética de las palabras de María ZAMBRANO (2000, págs. 85-86) que iluminan una manera de sentir y captar la verdad cuando escribe que los saberes de la experiencia “no son absolutos en lo que dicen; y siempre es más lo que insinúan. Porque pretenden solamente que el que escucha encuentre dentro de sí, en status nascens, la verdad que necesita. Así la vida aceptará a la verdad y tomará de ella lo que su necesidad demanda y ni un adarme más. Pues la sonrisa de la

experiencia ante la ciencia proviene de la desproporción, para ella escandalosa, entre la verdad y la vida. Desproporción que hace a veces que la vida atemorizada retroceda y quede sin masa”.

El sentido libre, como la experiencia de libertad, que cada investigadora o investigador puede hacer emerger y que es reclamado por el pensamiento de la experiencia en cada contexto y proceso singulares, nace de la creación y de la creatividad. Nace de la creación y de la creatividad que ponemos en juego en nuestro partir de sí y en la relación de intercambio vivo en la investigación. La falta de capacidad creadora nos pone ante nudos y heridas antiguos relacionados con los vínculos primeros de nuestra infancia, con nuestra madre y con nuestro padre, donde aprendimos, en primer lugar de nuestra madre, la confianza para decir el mundo y su sentido. Pero esta confianza, que es la puerta a la experiencia de la alegría y de la libertad, está entretejida de miedos y de negativo que automoderan nuestra capacidad de apertura a la relación con lo otro, también lo otro de sí. Es en la relación donde asoman estos nudos, y por tanto, pueden disminuir nuestra capacidad de sentido libre, por un temblor que acaece quizá por esa sensación, incluso inconsciente, de la desproporción entre verdad y vida, repitiendo así una y otra vez lo ya dicho sin ser verificado a la luz de la propia experiencia. De este modo nos dejamos atrapar por un camino que olvidó, seguramente fruto de un gran dolor, el origen de los vínculos, como fuente de creación y creatividad.

Todo eso tiene una trascendencia importante, porque el dar cuerpo al pensamiento es a la vez dar a luz a las palabras justas y adecuadas. Es ahí donde el proceso de investigación y su escritura pueden ser una fuente de creatividad y de libertad, también de desasosiego cuando se nota el nudo que cierra el paso a esa fuente primaria. Son procesos que requieren atención y un estar ahí para que los “impasse” se puedan sostener sin la necesidad de huida a otra parte buscando el cobijo de nuestra incertidumbre en lenguajes abstractos separados de la inteligencia del amor³¹ a lo vivo. Cuerpo y palabra van muy unidos al captar el sentido libre de la experiencia. Las palabras de M. Milagros RIVERA (2007, pág. 34) me lo recuerdan cuando escribe: “pienso que en cada vida humana hay un hilo que vincula con el primer amor —el amor de la madre dándome gratuitamente el cuerpo y la palabra— y que este hilo se hace notar en la llamada de las entrañas”. Y seguramente no puede ser de otra manera ya que con ella, con la mujer que nos ha traído al mundo, hemos vivido, sobre todo, la experiencia del “necesitar todo”, que es la experiencia de la fragilidad de los inicios³², un necesitar que nunca, seguramente, es del todo colmado.

Pienso lo importante que es para una investigadora —también de manera diferente para un investigador— desenredar nudos y hacer el trabajo de lo negativo que tenemos adherido a la relación de los primeros vínculos, porque puede tener la fuerza de desatar esos vínculos no libres (DIOTIMA, 2009), sobre

todo con la madre. Este trabajo, junto al gesto de gratitud por la vida y la palabra, puede soltar lo que frena la creatividad femenina, mi creatividad femenina: el tener presente que el pensamiento de la experiencia es pensado y dicho por una mujer. Para que sea así, puedo rescatar y activar en mí la mediación de mi madre y de mi genealogía femenina, con todo lo que fue y tomé, para que la fuerza que me regaló mi padre —y con él mi genealogía masculina—, al abrirme al mundo también, la pueda tomar sin romper con el hecho de que soy una mujer y sin romper en mí el lazo con la lengua materna.

Hablo de lengua materna no sólo como la lengua para hablar y escribir que hemos tomado de la madre —o quien por ella— y que se suele identificar, olvidando el origen, con la de un país, o etnia, etc. Más bien hablo de lengua materna como estructura simbólica de la relación con el mundo, ya que la lengua la aprendemos junto a una relación que nos sostiene y nos cuida, regalándonos así un orden de sentido de estar en el mundo al que Luisa Muraro, como ya dije, lo nombró como orden simbólico de la madre. La lengua materna es una riqueza de todas las criaturas humanas, porque da cuenta de la manera primera de estar en relación al hablar y de la confianza en las palabras (Chiara ZAMBIONI, 2008; M. Elisa VARELA, 2006),

La lengua materna es, pues, inseparable de la experiencia humana. Es la lengua que nos vincula al mundo sin cortes ni separaciones entre lo emocional, lo racional, lo sensorial. Es la que sabe unir cuerpo y palabra, realidad y palabras. Por ello, Chiara ZAMBIONI escribe (2008, pág. 29): “la enseñanza más profunda de la lengua materna no son tanto las palabras amadas de un tiempo perdido —el volver a ellas con el recuerdo— como la confianza con la que las aprendimos. La cual fue y es la condición de posibilidad de que se haga un círculo entre las palabras y las cosas. La confianza es, en este sentido, algo movable, que se puede perder y volver a encontrar cuando experimentamos una nueva apertura a la realidad. Es la confianza lo que nos impulsa a volver simbólica la experiencia contingente y fragementada³³, a pensarla”. Y María-Milagros RIVERA GARRETAS (2005, pág. 159) para mí, aporta otro matiz que por experiencia lo siento verdadero en mí y en mis alumnas, sobre todo, y también algunos de mis alumnos de doctorado cuando caen en la cuenta de lo que significa abrirse a la lengua materna en su escritura universitaria: “tocar la realidad es una de las vivencias más gratas y difíciles que hay, porque la felicidad consiste precisamente en eso, en tocar la realidad, cuando la lengua accede a traérmela, uniéndome entonces con ella”.

Y todo eso toca un punto intenso e interesante, con el cual empecé mi texto, el encuentro amoroso entre experiencia, pensamiento y lenguaje. Ese encuentro es posible dejando espacio, dentro de sí, a una “confianza originaria que ha nacido con nosotros como si fuese el sustrato primero de nuestro ser” (María ZAMBRANO, 2000, pág. 107). Una confianza que nos vincula y nos trae la lengua materna, abriéndome mi capacidad simbólica para decir el mundo. Porque es la

lengua materna la que no olvida quienes somos y no olvida el contexto donde nuestra relación puede ser fuente de saber y experiencia en el presente con lo que hay, sin borrar las huellas del pasado que lo acompaña. Puede haber muchas expresiones del pensamiento de la experiencia (poesía, ensayo, narración, performance...) pero en lengua materna es la forma que más se ajusta para expresarlas cuando nuestra obra o investigación esta guiada por el amor que va de la mano con el movimiento de la vida y de la confianza. Estas son guías que nos permiten, si nos dejamos, percibir y captar la armonía interior con la armonía del mundo de la que habla María ZAMBRANO, porque una y otra respiran a un tiempo. La confianza es apertura que sabe abrazar la fragilidad de la experiencia, porque está en conexión con la fragilidad de los inicios, la que sostiene los vínculos primarios, en general, los más intensos e importantes de cada vida humana. Es la experiencia de la fragilidad la que nos abre de nuevo un camino ya trillado que puede acunar lo indecible de ella y a la vez no apagar el fuego y la chispa que encienden el pensamiento, a la espera de las palabras justas que sí están por venir... Es lengua materna la lengua que sabe hacer coincidir las palabras y las cosas, las palabras y el pensamiento, sin que éste secuestre el cuerpo y lo enmudezca.

La necesidad de lengua materna en la investigación, como del pensamiento de la experiencia, la han puesto en el centro, sobre todo, la libertad femenina y el pensamiento de la diferencia sexual. La carencia de sentido vivo y libre se esconde bajo la gran necesidad de confianza originaria y de veracidad de lengua materna. Una y otra, confianza y veracidad, como la vida misma, como la investigación educativa, necesitan siempre renacer y ser rescatadas tantas veces como el deseo encarnado que vibra con la experiencia lo reclame.

Bibliografía

- ARNAUS MORRAL, Remei con PIUSSI, Anna M. (2008): Ser Universitarias en el presente. Informe de investigación. Madrid. Instituto de la Mujer.
- (2010): La Universidad Fértil. Mujeres y hombres: una apuesta política. (En prensa.)
- BATESON, Mary Catherine (2004): Como yo los veía. Margaret Mead y Gregory Bateson recordados por su hija. Barcelona. Gedisa.
- BAUMAN, Zygmunt (2005): Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. México. Fondo de cultura Económica.
- BELTRÁN, Marta; CABALLERO, Carmen; CABRÉ, Montserrat; RIVERA, M. Milagros; VARGAS, Ana (2000): De dos en dos. Las prácticas de creación y recreación de la vida y la convivencia humana. Madrid. horas y HORAS.
- BENJAMIN, Jessica (1996): Los lazos de amor. Psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación. Buenos Aires. Paidós.
- BUTTARELLI, Annarosa y GIARDINI, Federica (2008): Il pensiero Dell' Esperienza.

- Milano. Baldini Castoldi Dalai.
- CABRÉ PAIRET, Montserrat (2000): "Nacer en relación". En BELTRÁN, Marta; CABALLERO, Carmen; CABRÉ, Montserrat; RIVERA, M. Milagros; VARGAS, Ana (2000). Madrid. horas y HORAS, págs. 55-80.
- CANTONERO, Juan (2005): "Habitando mis márgenes. Ser hombre en relación de diferencia". En Duoda, Estudios de la diferencia sexual, núm. 28, págs. 101-114.
- IRIGARAY, Luce (1982): Ese sexo que no es uno. Trad. Silvia TUBERT. Madrid. Saltés.
- CARAMÉS, Marta (2008): Tocant l'experiència de la relació educativa amb dones immigrades. Una recerca narrativa. Tesis doctoral. Barcelona. Universitat de Barcelona.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (2005): Retratos de maestras. De la segunda República hasta nuestros días. Barcelona. Cisspraxis, S. A.
- DERIU, Marco (2007): "Amor y reconocimiento: la violencia masculina y el sentido de nuestras relaciones". En Duoda, Estudios de la diferencia sexual, núm. 32, págs. 27-32.
- (2009): "¿Violencia Post-patriarcal? El amor, la política y la necesaria reinención de las relaciones entre hombres y mujeres". En Duoda, Estudios de la diferencia sexual, núm. 37, págs. 113-132.
- DE FABRICO, Vanni Bertolini (2005): "Hasta dónde tengo que descender". En Duoda, Estudios de la diferencia sexual, núm. 28, págs. 197-199.
- DIOTIMA (2009): La mágica fuerza de lo negativo. Madrid. horas y HORAS.
- DOMINIANNI, Ida (2004): "La apuesta de la libertad femenina". En Duoda, Estudios de la diferencia sexual, núm. 26, págs. 93-104.
- FRANCHI, Donatella (2009): "El pensamiento de la herida en el Body Art". En DIOTIMA (2009), Primera parte, págs. 157-176.
- FOX KELLER, Evelyn (1984): Seducida por lo vivo. Vida y obra de Bárbara McClintock. Barcelona. Fontalba.
- JORNET BENITO, Núria; VINYOLÉS VIDAL, Teresa; RIVERA GARRETAS, María-Milagros; GARÍ, Blanca; GARCÍA HERRERO, M. Carmen y VARELA RODRÍGUEZ, M. Elisa (2006): Las relaciones en la historia de la Europa Medieval. València. Tirant lo Blanch.
- LARROSA, Jorge (2009): "Experiencia y alteridad en educación". En SKLIAR, Carlos y LARROSA, Jorge (comps.) Experiencia y alteridad en educación. Rosario. Homo Sapiens, págs. 13-44.
- LIBRERÍA DE MUJERES DE MILÁN (1991): No creas tener derechos. La generación de la libertad femenina en las ideas y vivencias de un grupo de mujeres. Trad. Cinta MONTAGUT y Anna BOFILL. Madrid. horas y HORAS.
- (2006): La cultura patas arriba. Selección de la revista Sottosopra con el final del patriarcado 1973-1996. Madrid. horas y HORAS.
- LLORET, Caterina (1994): "Nos-altres". Monogràfic Diversitat. A Revista Clip. IME. Ajuntament de Badalona.

- MONTOYA RAMOS, Ma Milagros (2008): Enseñar: una experiencia amorosa. Madrid. Sabina Editorial.
- MURARO, Luisa (1994): El orden simbólico de la madre. Trad. Beatriz ALBERTINI y Mireia BOFILL. Madrid. horas y HORAS.
- (2004): "Enseñar la libertad". En Duoda, Estudios de la diferencia sexual, núm. 24, págs. 81-82.
- (2007): "El pensamiento de la experiencia". En Duoda, Estudios de la diferencia sexual, núm. 33, págs. 41-46.
- (2006): El Dios de las mujeres. Madrid. horas y HORAS.
- (2009): "El poder y la política no son lo mismo". En Duoda, Estudios de la diferencia sexual, núm. 37, págs. 47-59.
- PÉREZ DE LARA, Nuria (1998): La capacidad de ser sujeto. Barcelona. Laertes.
- (2006): "El Otro (y la otra; lo otro). En PIUSSI, Anna M. y MAÑERU, Ana Educación, nombre común femenino. Barcelona. Octaedro.
- (2009): "Escuchar al Otro dentro de sí". En SKLIAR, Carlos y LARROSA, Jorge Experiencia y alteridad en educación. Rosario (St. Fe Argentina). Homo Sapiens, págs. 45-78.
- PIUSSI, Anna M. (2003): "L'incerto crinale. Formazione e lavoro nell'esperienza femminile". Monografico Genere e Educazione, Rivista Studium Educationis, no 2.
- (2006): Educación, nombre común femenino. Introducción en PIUSSI, Anna M. y MAÑERU, Ana. Barcelona. Octaedro. Págs. 9-13.
- y ARNAUS, Remei (2009): "Higher Education in Europe and Female Research", comunicación presentada en ECER —European Conference on Educational Research—. Viena, 2009.
- RIVERA GARRETAS, María-Milagros (1994): Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista. Barcelona. Icària.
- (1997): El fraude de la igualdad. Barcelona. Planeta.
- (1996): El cuerpo indispensable. Significados del cuerpo de mujer. Madrid. horas y HORAS.
- (2000): Prólogo al libro Libres para ser. Mujeres creadoras de cultura en la Europa medieval, de Mariri MARTINENGO, Claudia POGGI, Marina SANTINI, Luciana TAVERNINI y Laura MINGUZZI. Madrid. Narcea.
- (2000a): "La atención a lo singular en la relación educativa". Cuadernos de Pedagogía. Núm. 293.
- (2000b): "Una cuestión de oído. De la historia de la estética de la diferencia sexual". En BELTRÁN, Marta y cols. (2000), págs. 103-126.
- (2001): Mujeres en relación. Feminismo 1970-2000. Barcelona. Icària.
- (2005): La diferencia sexual en la historia. València. Publicacions de la Universitat de València.
- (2007): "La historia que rescata y redime el presente". En Duoda, Estudios de la diferencia sexual, núm. 33, págs. 27-39.

- (2009): “Vivir el cuerpo como un don”. En *Duoda*, Estudios de la diferencia sexual, núm. 37, págs. 31-46.
- (2010): “El Centro de Investigación Duoda ¿es la Universidad? En ARNAUS MORRAL, Remei y Anna M. PIUSSI (2010).
- SARTORI, Diana (2004): “Libertad ‘con’. La orientación de las relaciones”. En *Duoda*, Estudios de la diferencia sexual, núm. 26, págs. 105-115.
- SEIDLER, Víctor (2000): *La sinrazón masculina. Masculinidad y teoría social*. Trad. Isabel VERICAT y Laura MANRÍQUEZ. México. Paidós.
- (2005): “Masculinidad, moralidad y modernidad”. En *Duoda*, Estudios de la diferencia sexual, núm. 28, págs. 123-138.
- (2010): “Nombrando poder, fronteras y márgenes”. En *Duoda*, Estudios de la diferencia sexual, núm. 39.
- VARELA RODRÍGUEZ, M. Elisa (2006): “La oralidad, la cultura escrita y el aprendizaje”. En Jornet BENITO y otras (2006), págs. 345-423.
- ZAMBONI, Chiara (2008): “La lengua materna entre la confianza, el semidelirio y el amor a lo vivo”. En *Duoda*, Estudios de la diferencia sexual, núm. 35, págs. 19-41.
- ZAMBRANO, María (1988): *Persona y democracia*. Madrid. Anthropos.
- (2000): *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid. Alianza.

1 Expresión recogida en Jorge LARROSA (2009).

2 Hay mucho sentido de irrealidad que amenaza a la experiencia educativa, ya que a menudo no suele concordar “lo que le está pasando” a una niña o a un niño, a una profesora o a un profesor, a una madre o a un padre, a una investigadora o a un investigador con las palabras adecuadas que toquen el corazón del sentido verdadero que se experimenta.

3 Fundamentalmente con mujeres que forman o han formado parte del Centro de Investigación de Mujeres Duoda (www.ub.es/duoda), con mujeres de la Comunidad Filosófica femenina Diótima (www.diotimafilosofe.it/riv_online.php), de Sofías, relaciones de autoridad en educación (www.sapiens.ya.com/sofias), de la Librería de Mujeres de Milán (www.libreriadelledonne.it/) y de la Fundación Entredós (www.unapalabraotra.org/entredos).

4 Es decir, sin la manipulación humana, nacemos mujer u hombre.

5 Ver Anna M. PIUSSI y Remei ARNAUS (2009, pág. 3).

6 Ver María-Milagros RIVERA GARRETAS (1994, 1997, 2001, 2005).

7 Se pueden consultar los trabajos de Luce IRIGARAY (1982), Librería de Mujeres de Milán (1991, 2006).

8 Algunos ejemplos en este sentido pueden verse en Víctor SEIDLER (2000, 2005, 2010), Juan CANTONERO (2005), Marco DERIU (2007, 2009), Vanni BERTOLINI DE FABRICO, (2005).

9 Ver nota anterior.

10 Véase Montserrat CABRÉ PAIRET (2000).

11 Ver monográfico *Gratis et amore*, la enseñanza del orden simbólico de la madre. *Duoda* núm. 19.

12 Expresión utilizada por una investigadora en el contexto de la investigación “Ser universitarias en el presente”. Informe Instituto de la Mujer, 2008.

13 Parte de la decepción con el Plan Bolonia está en la necesidad y deseo de algo nuevo, todavía no del todo presente, deseo de una universidad creativa y viva capaz de vivificar el conocimiento y las relaciones

educativas.

14 Aparece, según escribe María-Milagros RIVERA GARRETAS (2010), en una recensión que el profesor de Oxford, William WHEWELL, hizo del libro de Mary SOMERVILLE (1780-1872) titulado *On the Connection of the Physical Sciences* (William WHEWELL, 1834).

15 No es una cuestión fácil por el aplastante neutro tan presente en la academia. En la investigación "Ser universitarias en el presente" (Remei ARNAUS con Anna M. PIUSSI, 2008) y en la de "El desig femení a la universitat" (Remei ARNAUS, 2008-2009), las investigadoras pudimos darnos cuenta de que aunque bastantes mujeres se han tomado la libertad para transformar la relación con el conocimiento, con la gestión y con la enseñanza, en general, no vinculan el cambio que han introducido sus prácticas con el sentido de ser mujer y siguen sus prácticas sin significarse, siguen inauditas y no logran traducirse como cultura, aunque estén allí, a la vez, como ganancia para todas y todos.

16 Véase el capítulo "El sentido libre del ser hombre", de María-Milagros RIVERA GARRETAS (2005, págs. 69-92) y también la nota núm. 8.

17 Citado en María-Milagros RIVERA GARRETAS (2000b, pág. 103)

18 Es interesante en este sentido ver el libro de su hija Mary Catherine BATESON (2004).

19 De la investigación "Ser Universitarias en el presente" (Remei ARNAUS y Anna M. PIUSSI, 2008).

20 Ver María-Milagros RIVERA GARRETAS (2000a).

21 Ver Nuria PÉREZ DE LARA (2006, 2009); Caterina LLORET (1994).

22 Inspirado en el texto de Diana SARTORI (2004).

23 Material del seminario "Pensar en Presencia", con Chiara ZAMBONI. Actividad dentro del Máster en Estudios de la Libertad Femenina, organizado por Duoda. Barcelona, marzo, 2009.

24 Es un proceso de investigación que conozco bien porque ella me ofreció el regalo de acompañarla siendo directora de su tesis.

25 Ver María-Milagros RIVERA GARRETAS (2009).

26 Citadas en Donatella FRANCHI (2009).

27 En este sentido, puede leerse el Capítulo XI de José CONTRERAS "Las pedagogías de la experiencia", en este mismo libro.

28 Sobre todo me refiero, fundamentalmente, a historiadoras del Centro de Investigación Duoda de la UB y a las que forman la Comunidad de práctica y reflexión pedagógica y de investigación histórica en la Librería de Mujeres de Milán. También están desarrollando esta pedagogía de la historia verdadera el grupo de mujeres y hombres de "historia verdadera" de Entredós, coordinado por M. Milagros MONTROYA (2008).

29 La cito a partir del trabajo de María-Milagros RIVERA GARRETAS (2007, págs. 32-35).

30 Se refiere a María Massone, la mujer que investiga Mariri MARTINENGO.

31 Lo tomo de Luisa MURARO (2006).

32 Expresión de Luisa MURARO (2006, pág. 67).

33 Chiara nombra fragmentada a esta tendencia interior disgregadora que emerge como modelo justo a seguir colectiva o individualmente en este momento histórico que va hacia el desmembramiento de trozos de realidad, cada uno por su lado, desligados, sin raíces... Ella se pregunta ¿Quién sostiene el hilo de la relación con el mundo? Zygmunt BAUMAN (2000) llamó a esta forma de relaciones amor líquido.

Experiencias de la infancia en situaciones difíciles: Interpretación y escritura en la frontera escolar

Por Zulma CABALLERO ESNAOLA
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Experiencias en la escuela

La escuela es un espacio privilegiado para la concreción de experiencias infantiles. En ocasiones, estas pueden alcanzar un alto nivel de importancia para la constitución psíquica y social en edades tempranas. Desde esta perspectiva, me propongo reconstruir en la trama narrativa algunas contingencias vivenciales frágiles, huidizas, casi intrascendentes, pero que suscitan la interrogación acerca de las múltiples funciones de la escuela en contextos de crisis y de cambios. Interrogaré al quehacer escolar desde la pregunta: ¿qué es una experiencia de encuentro multicultural entre seres humanos infantiles, en un entorno pedagógico institucional europeo? Relataré algunas de mis observaciones cuando me aboqué a la realización de mi tesis doctoral en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Me situaré en unos años precisos, entre el 1997 y el 2000, en tres escuelas de la ciudad de Barcelona altamente significativas por la heterogeneidad étnica del alumnado. Esos años pueden ser vistos como un intermedio entre el optimismo de la creencia en una sociedad igualitaria con “ciudadanos del mundo” (viajeros libres; empresas, capitales y personas circulando en constante competición para obtener más y más beneficios) y el pesimismo actual ante las convulsas condiciones planetarias.

Narraré luego una vivencia traumática de niñas y niños en situación de caos social, materializada en el saqueo de supermercados a fines de la década de los ochenta en una grave emergencia de crisis económica en Argentina. Personal docente y psicólogos consideraron que esos sucesos podían ser elaborados a través de diversas formas de expresión propuestas en el ámbito escolar. Es por ello que en mi tesis para la Carrera de Especialista en Psicología en Educación

(UNR, Argentina, 2000), al estudiar el discurso pedagógico en tiempos de crisis, incluí la vivencia infantil de la violencia urbana y la grave ruptura del orden legal que había tenido a muchos niños como activos participantes. En la escuela, sabedores del conflicto moral pero también conocedores de las motivaciones relacionadas con la necesidad de sobrevivir, se decidió reconstruir dicho acontecimiento a través de la mediación simbólica de la palabra, el dibujo, la gestualidad. Ante el deseo expresivo que se observaba en el alumnado se trató de dar un espacio de despliegue para la doble experiencia, la primera en la situación de saqueo y la segunda como experiencia educativa de elaboración vivencial.

Los dos casos escolares, la situación multicultural y la elaboración del miedo, forman parte de la experiencia histórica del capitalismo en su forma actual. Numerosos estudios consideran que los saqueos fueron consecuencia directa de las políticas de ajuste y que el modelo económico tiene su continuidad con el éxodo de grandes grupos humanos hacia Europa y Estados Unidos. En las dos situaciones la escuela es la institución que acoge esas experiencias y contribuye a que los niños puedan realizar diferentes lecturas e interpretaciones de su lugar en el "nuevo desorden mundial" (expresión de TODOROV, 2008).

El aula multicultural

¿La escuela forma parte de esos dispositivos que destruyen la experiencia o que lo único que hacen es desembarazarnos de ella?, es la pregunta que formula LARROSA (Conferencia "La experiencia y sus lenguajes") cuando plantea lo que puede significar reivindicar la experiencia o sus lenguajes en el campo pedagógico. En el presente apartado describiré situaciones en las que la escuela multicultural logra escapar de los dispositivos de destrucción a través de diferentes estrategias: reorganización del universo simbólico ante el temprano desarraigo; interpretación narrativa e intertextualidad; vehiculización de sentidos; reconstrucción de la "identidad narrativa del yo" (conceptualización de LARROSA, 1996). Una de mis tareas fue la de recopilar in situ aquellos elementos emergentes necesarios para atrapar el núcleo del sentido o del sinsentido antes de que se escurriera de mis manos: una ronda, una discusión, la preparación de una danza, el llanto inconsolable de una niña. Existe siempre el riesgo de que aquello tan importante para los protagonistas, al ser traducido en lenguaje descriptivo-explicativo pierda frescura y autenticidad. Por lo tanto, es fundamental otorgar significatividad y velar para que no se escabullan las escenas reveladoras que muestran lo aparentemente absurdo, las conexiones ocultas, las relaciones de poder.

Podemos pensar el aula multicultural como un espacio geopolítico, un lugar de encuentro de representantes de países poscoloniales empobrecidos aún más por la máquina de mercado. La experiencia del multiculturalismo y sus múltiples

lenguajes conforman una realidad rica y polifacética, con un despliegue de conocimientos que se entretajan de manera imprevisible. No hay monotonía, sí hay creatividad, si entendemos por ella la característica humana fundamental de búsqueda incesante de alternativas, en estos casos para la resolución de conflictos ante la diversidad cultural. Se aprecia un nosotros múltiple, complejo, heterogéneo, aquello que BAUMAN (2006) define como un "sentimiento de nosotros", el deseo de parecerse a los demás, de buscar una comunidad de semejantes como refugio.

En aras de grandes promesas globales, numerosos grupos humanos se desplazaron intercontinentalmente, y las escuelas asumieron el compromiso de integrar, asimilar, adaptar, enseñar nuevos lenguajes. Todo el esfuerzo de enseñanza de la lengua y de las costumbres locales recae en el personal docente. Marta, Olga, Nuria, María Jesús, son los nombres ficticios de algunas de las maestras que realizan esta sorprendente tarea, que no sólo es pedagógica sino que ayuda a conocer la cultura local e integrarse a ella. El trabajo docente llega a constituirse en soporte simbólico ante la situación de desarraigo; también resuelve las dificultades de pequeños discapacitados logrando que se sientan sujetos con iguales derechos; atenúa al mismo tiempo incipientes rasgos discriminatorios. María Jesús lo expresa con claridad:

— Me gusta el trabajo que hago. Si tuviera que volver a trabajar en escuelas "normales", creo que no sabría cómo hacerlo. Ya me he acostumbrado y me siento bien aquí... Algunas personas muy allegadas a mí consideran que es este un trabajo de poco valor... no pueden entender que yo dedique tanto esfuerzo a niños pobres, marginales, extranjeros...

Nuria tiene una perspectiva bastante parecida sobre el alumnado de estas escuelas:

— La mayoría del alumnado de la escuela es marginal, ya que está compuesto por inmigrantes y por españoles pobres; hay también casos de hijos de mujeres divorciadas.

Es decir, también junto a los niños extranjeros se encuentran esos "otros" niños españoles, aquellos cuya suerte ha sido adversa y por eso se los incluye en el grupo de las capacidades diferentes. María Jesús nos relata el ingreso de una nueva alumna:

— No te he contado lo más importante, es que tengo una nueva alumna, ya la verás... Es Lorena, una niña discapacitada que camina con muletas y que no controla esfínteres. Tiene una enfermedad congénita que se llama espina bífida... Nadie ha venido a apoyarnos, a decirnos cómo trabajar, qué cuidados debemos tener. Nos arreglamos como podemos. Es muy aceptada por todos. Las chicas la acompañan al lavabo y ella solita se cambia el pañal.

Otros sujetos infantiles que asisten a estas coloridas escuelas son los niños gitanos. La asociación de la identidad del ser gitano con la pobreza es bastante notable: los niños extranjeros, cuya situación económica no suele ser de las mejores, se encuentran con estos otros chicos que sin venir de lejanos países parecen hallarse en una situación aún de mayor modestia. En algunos casos

tienen severas dificultades de aprendizaje. Antonio, niño gitano de seis años, no posee escolarización anterior y recibe atención de una maestra en educación especial en la misma aula común. Lleva a cabo actividades iniciales, lo que ocasiona la burla de sus sarcásticas compañeras.

- Vaya, mira qué fácil lo que hace Antonio, eso lo hace cualquiera.
- Claro, eso lo hacía yo cuando tenía tres años.
- Tan sencillo y no lo sabe hacer ¿es estúpido o qué?

El primer día de clase

Diferentes alternativas de la existencia humana son susceptibles de ser vividas como fundamentales. Dice BENJAMIN (1992, pág. 132) que la experiencia que condicionó toda su vida fue la de aprender a leer y escribir. De ella le quedó para siempre la nostalgia por el juego de letras y por la lectura sigilosa del libro prohibido escondido debajo de la almohada. Recuerda que “abría la primera página sintiendo la misma sensación festiva, como quien pisa un nuevo continente”.

Para una niña o niño que acaba de emigrar, el primer día de clase será una experiencia de capital importancia. Nos situaremos en el año 1999. Se puede percibir la experiencia de la frontera en los nuevos alumnos, una sensación de desconcierto y desasosiego. La diversidad étnica del aula les produce extrañeza y permanecen en silencio, sin animarse a solicitar nada por temor a que se advierta que no entienden. Pero pronto, muy pronto, descubren que los demás son niños como ellos, más seguros de sí mismos, pero siempre sujetos infantiles con sus mismos intereses y problemas. Las maestras tienen ya un saber sobre cómo ayudar a los recién llegados y cómo promover solidaridad. Auténticas mediadoras interculturales, trabajan en la “frontera” (ORTEGA, 2008) buscando esa difícil integración a un mundo que en ocasiones no la desea ni la facilita. También los alumnos más antiguos tienen un saber sobre cómo se siente alguien que no conoce ni la escuela ni la lengua ya que ellos han pasado por lo mismo y por eso pueden contribuir a que la adaptación pueda ser más rápida, y a partir del primer recreo el miedo comienza a desaparecer.

Al grupo de Nuria, primer curso, han ingresado dos niñas filipinas de unos 8 años. Desconocen tanto el castellano como el catalán, ya que su lengua es el tagalo; también manejan el inglés. Sentadas junto a los demás, hacen un importante esfuerzo para que no se advierta aquello que sienten como minusvalía. Me miran con ansiedad, pues saben que estoy hablando con Nuria sobre ellas; quizá piensan que pueden ser excluidas del aula por su condición de extranjeras. Y es que deben afrontar un insólito e ineludible desafío: aprender rápidamente dos nuevas lenguas (el catalán del aula y el castellano del patio y la calle). La inteligencia y la capacidad de supervivencia son atributos necesarios en estas escuelas, aquellas cualidades que Marta definió como “la imaginación al

tope” pensando en los docentes que trabajan con grupos vulnerables, pero que a mí se me ocurre que también es indispensable para estos niños. Son criaturas que deben aprender en poco tiempo demasiadas cosas en un medio de radical heterogeneidad y que deben reconstruir la propia identidad junto a otros desarraigados que también han perdido los tradicionales puntos de referencia. La fatiga en el rostro de la maestra revela los esfuerzos que realiza para enseñar a leer y escribir en estas difíciles condiciones.

También observo el primer día de clase de Ian Ian, niña china de trece años, y de Arjun Nazer, bangladeshí de once, recién llegados que desconocen totalmente las lenguas locales. Compruebo que logran ingresar con rapidez al universo multicultural, pese a aquel obstáculo que parece insalvable ¿Cómo se inicia ese difícil proceso? Encontré que confluyen varios elementos que facilitan la integración: por un lado, el potente deseo de ser aceptado, movilizador de la voluntad y el interés individual; también son fundamentales la solidaridad espontánea de los otros chicos, nacida de la empatía emergente de la propia experiencia vivida en situaciones similares, y la solidaridad promovida por las docentes para que los nuevos compañeros no se sientan aislados; otro de los elementos facilitadores es la acogida institucional, materializada en las prácticas docentes y en actitudes personales de las maestras. Por otra parte, la posesión de habilidades sociales (cortesía, capacidad lúdica o deportiva, saber dibujar..) también ayudan. En otros casos en que esas capacidades no son tan evidentes, pude notar que los niños aún no integrados realizan pequeños obsequios, comparten la merienda o prestan sus juguetes con tal de ser aceptados.

En el patio, el coro alegre repite con infantil placer las nuevas y viejas retahílas, transmitidas en el hogar (de la abuela a la mamá, de ésta a sus hijos; y en la escuela, generalmente, de niñas españolas a los compañeritos extranjeros). Ian Ian parece feliz, palmeando con otras niñas mientras intenta inútilmente balbucear algunas de las incomprensibles palabras: “En la calle-lle, veinticuatro-tro/ ha sucedido-do, un asesinato-to/ una vieja-ja, mató un gato-to/ con la punta-ta, del zapato-to”. Cabe pensar que pasará mucho tiempo para que logre comprender el sinsentido lingüístico, la repetición silábica que sólo tiene una finalidad rítmica y estética. La sonrisa amistosa y constante es una forma de exceso cortés que le permite participar de la ronda, y como las palmadas conforman un lenguaje que puede aprenderse antes que la lengua, Ian Ian está siempre presente en los juegos.

Arjun descubre cuál es el mejor espacio de integración en su primer día de clase: el momento del patio, cuando los varones de 10 a 12 años organizan un partido de fútbol. Son veinte minutos que deberán aprovechar, y no caben aquí demasiadas discusiones que agotarían el escaso tiempo disponible. La conducta de todos, aún la de los más revoltosos, es muy buena, ya que ante el menor gesto de indisciplina las maestras aprovecharán para castigarles excluyéndolos del juego. Cuando quedan listos los dos equipos, no se sabe cómo pero Arjun ya

se ha colocado en un puesto de juego, acoplándose al mismo como si hiciera mucho tiempo que formara parte del grupo. Muy pronto demuestra tener destreza y agilidad, por lo que es totalmente aceptado.

Nos hallamos a mediados del curso escolar, en un aula de preescolar. Hoy ha ingresado John, dominicano de cinco años, de cabello rizado y muy moreno. Ha llegado a Barcelona hace dos días, y ahora está dibujando en una hoja de papel. Marta y los otros niños del grupo se encargan de ayudarlo a integrarse, a conocer este nuevo mundo. La maestra le dedica un trato especialmente afectuoso: "cariño", "mi pequeño", junto con la adecuada aceptación del trabajo realizado, son expresiones que el recién llegado acoge con evidentes muestras de seguridad y confianza. Ya se ha colocado sobre la mesa un cartel con su nombre, tal como sucede con el resto del grupo. El niño recibe así aquello que TAPIA (2008) define como "reconocimiento multicultural", una percepción de igualdad entre compañeros de diferentes orígenes, al tener adjudicado ese lugar físico que es esencialmente un espacio simbólico.

La experiencia del desarraigo

En Barcelona, niñas y niños de mil lugares diferentes se acomodan con gran rapidez, ya que la inmersión en la nueva realidad es altamente dadora de saberes y experiencias. La migración es una experiencia penosa, pero también proporciona nuevas posibilidades, tal como observa SISSAKO (2008, pág. 163) al referirse a los emigrantes africanos, aún los que viajan clandestinamente:

"Intentar relativizar el sentimiento de exilio, para verlo también como un privilegio, un paso doloroso, pero también el ser frágil, ligero, lo que permite partir, viajar, volar más lejos que los demás".

En momentos actuales la inmigración global adquiere nuevas características, aunque conservando los perfiles más duros de los procesos anteriores y exponiendo con crudeza la fragilidad de la existencia humana. Para BHABHA (2006, pág. 69), la migración es un momento de la dispersión de los pueblos "en otros tiempos y en otros lugares, en las naciones de los otros". Los migrantes, los refugiados, los exiliados, se reúnen al filo de culturas extranjeras, en las fronteras: guetos, cafés, plazas, escuelas... Pero los inmigrantes también son reunidos de otras maneras, por ejemplo en las estadísticas de todo tipo que convierten en datos a gentes dispersas; también son agrupados en noticias periodísticas, en leyes de inmigración, en resultados académicos. Según BHABHA existe un racismo de las estadísticas, documentos y periódicos, destinado a las identidades no hegemónicas. Ante la perplejidad de la historia en el tiempo de la migración, cuando se debe ser protagonista de este acto diseminativo, como dice BHABHA, y frente a los jirones, remiendos y harapos de la vida diaria, creo yo, siguiendo al autor, que la escuela también es una "zona de control o de abandono, de recuerdo y de olvido, de imposición o de dependencia, de

exclusividad o de intercambio". En el aula multicultural como frontera habitada, los niños extranjeros viven en los márgenes de la experiencia contemporánea de la sociedad.

Casi todos comparten la experiencia de las carencias simbólico-afectivas emergentes de la situación de desarraigo. En un sexto curso propuse un día una actividad: hablar de sus abuelas y abuelos. El objetivo era, de mi parte, saber un poco más sobre los sentimientos infantiles hacia familiares lejanos; muchos niños no los recordaban, o bien nunca los habían visto. Consulté el trabajo de EXLEY (1997) quien dirigió un concurso denominado "¿Qué es una abuela?" En base a esta idea, la autora pudo recoger tres mil textos escritos por niños, encontrando que cada uno hablaba de un abuelo que era muy valioso; hay un lazo especial que une a los nietos con los abuelos, ya que estos "llenar los huecos que los padres y las madres dejan", tal como había expresado una niña que participó en el concurso. En el mismo libro, otro niño decía que "sin las abuelas el mundo sería distinto".

¿Qué pueden decir sobre sus abuelos, niños que están viviendo una situación de integración en un nuevo país, aprendiendo lenguas, costumbres, tradiciones? Planteé una actividad parecida a la de aquella convocatoria: escribir contestando a la pregunta: "¿Qué es una abuela? ¿Qué es un abuelo?" Pero desde el comienzo algunos de los alumnos se mostraban desanimados: no sabían qué escribir y daban vueltas a la hoja, sin encontrar la forma de comenzar el ejercicio. Les pregunté qué les pasaba. Latifa me contestó:

- Yo no conozco a mis abuelos, están muy lejos, en Marruecos.
- ¿No te escribes con ellos? ¿No tienes fotos?
- No, y mi madre no saca las fotos porque se pone triste.

Luego escribe: "Mi abuela bebe y ahora no se que esta aciendo. Se llama Gabiba" (Latifa escribía con muchos errores). Obsérvese lo que la niña expresa: ella no sabía qué estaba haciendo la abuela en ese momento, había perdido contacto con su realidad cotidiana, ya no tenía con ella vínculos afectivos y relacionales.

Mohamed mostraba dificultades para contestar a la pregunta en cuestión. Llegado a España no hacía mucho tiempo, sus abuelos pertenecían ya a un pasado extraño y lejano: "No lo sé, pero me imagino que es una persona que te reprende siempre". Después escribió: "Una abuela es una persona cascarrabias, con poca paciencia. Le gusta que todo salga bien; no le gustan los niños. Conoce muchas cosas, pero sabe pocos idiomas". Para el niño, aprender el catalán y el castellano había significado un gran esfuerzo, pese a su evidente capacidad para el estudio. "No hay fotos en la casa. Mi hermanita de dos años rompe todo, y mi madre tiene miedo de que tome las fotografías y las destroce". Pensé entonces si no le ocurriría lo mismo que a Latifa: las fotos de las personas ausentes, que representan el mundo lejano y perdido, producen tanta tristeza a las madres marroquíes, recluidas en sus hogares casi sin contacto social con otras personas,

que prefieren esconderlas; perder esas fotos puede significar también la pérdida de lo único que las une con ese mundo que añoran. Pero para Mohamed la abuela se había convertido en un personaje exigente y amenazador, parecía existir ahora un abismo entre el niño y su pasado.

Raghda, también de origen marroquí, proporcionó otra respuesta. En lugar de la abuela, escribe sobre la tía del padre, la mujer que la crió, fallecida poco tiempo antes.

—“La tía de mi padre me crió... yo la considero como una madre; cuando voy a su habitación veo todo lo suyo, sus fotos, su ropa y me pongo a llorar. Yo la quería mucho, pero ahora que no está siento como si alguna parte del cuerpo no la tuviera. Mi padre está en Marruecos y yo me siento más sola”.

La separación familiar produce una sensación de despedazamiento para algunos niños, y la muerte de algunos de ellos es sentida como mutilación.

Yolanda tampoco conocía a su abuela de sesenta y ocho años, pero creía que era “una persona que te cuenta cuentos y que te miente algunas veces”. Esta niña filipina escribe luego: “Mi mamá me cuenta cómo es mi abuela y yo me la imagino”. Luis, dominicano, pensaba que “Unos abuelos son las personas que ya no recuerdo”. Sergio, también dominicano, parecía sentir poco afecto por su abuela lejana: “Una abuela es una persona casi muerta. Es una persona antigua que necesita un bastón para caminar. No ve bien y tiene canas”.

Los chicos y chicas españoles no sufren, casi, estas peripecias: “Una abuela es una persona que malcría dando regalos” (Javier). “Alguien que me quiere” (Mario). “Es la persona que me protege” (Elvira). Si los abuelos “llenan los huecos que los padres y las madres dejan”, según expresa una niña en el libro de EXLEY, los niños extranjeros se hallan en desventaja. La memoria ha sido desplazada; la red familiar está rota o reducida y los huecos no tienen con qué llenarse.

La fragilidad del yo

Como parte del proceso de mundialización, las migraciones tienen también como efecto una búsqueda de identidad, pertenencia y arraigo. Una pregunta, “¿quién soy?” convoca a una labor de subjetivación, y las maestras ponen al alcance de los alumnos algunas herramientas para facilitar esa búsqueda. Una de esas herramientas es la escritura de poemas y relatos.

Yassar, pakistaní de once años, y Khalid, marroquí de doce, comparten desde hace tres años el Aula Funcional, una experiencia didáctica innovadora. Son niños con muchas dificultades de aprendizaje y de adaptación, y, según señala Marta, maestra que coordina el Aula, poseen una baja autoestima derivada de sus escasos logros escolares. Otras docentes me brindan informaciones calamitosas: mala conducta, desinterés, escasa integración, déficit en lenguaje y matemática. Pero en los dos años que pasé realizando la investigación, encontré que para

ambos niños la escuela era un verdadero refugio, el lugar que los protegía de un presente con escasos atractivos y un futuro de insuperable pobreza. Khalid inventa una narración a partir de la observación de una fotografía, en la que aparece un grupo de mujeres y hombres en un lugar despoblado; por su ropa podrían ser magrebíes; algunos miran el cielo: "Los africanos. Alguien los quiere matar. Los han amenazado. Los tienen encerrados y no les dan comida. Esto ocurre en África. Van matando uno a uno, hasta que se mueren todos". La historia contiene fantasías de muerte, revelando el mundo interior de un niño que se siente amenazado. Los africanos son marroquíes que intentan escapar de un lugar de encierro y de hambre, una especie de campo de concentración. ¿Quién los quiere matar? Se trata de un enemigo desconocido que desea la muerte de todo el pueblo. El mayor temor es la muerte ante la falta de comida, y la mirada al cielo refleja la búsqueda de ayuda.

La escuela es para estos dos niños un lugar de capital importancia. La experiencia del Aula Funcional ha significado para ellos el aporte afectuoso de alimentos, ya que la comida que suelen preparar como parte de las actividades escolares trasciende su función meramente fisiológica para convertirse en el sustrato simbólico que satisface importantes necesidades subjetivas. La comida es un objeto mediador entre ellos y el medio y un símbolo que representa las posibilidades de sobrevivir en un país extraño. Como son niños atravesados por una gran precariedad existencial, la oportunidad que les ha brindado la escuela a través de la actitud comprensiva de Marta les ayuda a mitigar inseguridades. Curiosamente, estos dos "malos alumnos" no tienen prisa por abandonar la escuela; no les atrae demasiado la escuela secundaria, porque supone la pérdida de las maestras protectoras, el fin de la infancia, el tener que hacer frente con mayor exigencia a sus dificultades de aprendizaje; quizá su destino sea la obligación de salir a trabajar en faenas fatigosas y poco retribuidas. Khalid escribe el siguiente poema: "A la cuina fem el menjar/ al menjador mengem tots junts/ i si menja algú sol/ el convidarem a dinar"¹. Se puede apreciar que el acto de comer excede la función alimenticia, para pasar a ser una instancia comunitaria, de convivencia y amistad, de protección y afecto. La comida contiene significados trascendentes, y la escritura permite expresar la experiencia subjetiva de su propio lugar en el mundo.

Por su parte, Queni, alumna afrodominicana de once años, logra utilizar la poesía como estrategia reivindicativa:

"La violencia"

La violencia és molt perillosa a més,
a més si algú li diu l'altre que s'en vagi
al seu país o li digui conguito i si ell
va a l'altre país, a ell també li podrien
dir: si és blanc, etc. No
som diferents, som tots iguals, ningú es diferent.
No oblideu que som tots iguals.²

El poema de Queni revela, a pesar de algunas indecisiones lingüísticas, la percepción de su difícil ubicación en la sociedad europea, y a esta dirige su exhortación final. Olga ha puesto a su disposición una poderosa herramienta y a través de ella la niña puede sintetizar su propia experiencia racializada, su estupor ante la irracionalidad de las creencias desiguallarias. Siguiendo a CHAKRABARTY (2008), para quien el pensamiento dialéctico puede ser útil en la era de la globalización, se podría decir que existe en Queni la búsqueda de un humanismo universal que reconozca una particularidad: la negritud. La niña realiza una operación dialéctica al establecer una relación entre el universal y el particular. Su insistencia en la igualdad nos muestra otra faceta de la difícil tarea de integración y una advertencia al discurso pedagógico que insiste en acentuar las diferencias étnicas.

Lucía, también dominicana, proyecta en la escritura sus miedos y pérdidas, la levedad de una existencia fragmentada. Inventa un relato que incorpora guerra, muerte, armas diabólicas, furiosos huracanes:

"Miriam es una niña de doce años que vive en Nicaragua; su padre había muerto por una mina anti-persona. El huracán George se llevó a su madre y a su hermano. Ella recupera a la madre, pero viene el Mitch y destroza todo".

Así como el alumnado extranjero se halla en un proceso de construcción identitaria ante los cambios sufridos en su cortas existencias, también para las maestras se hace presente la pregunta por el ser, en este caso por el ser docente: ¿quién soy aquí, educando a estos niños, dándoles una nueva lengua que debe desplazar a la lengua materna para poder "ser" en esta sociedad? De manera similar a lo que pasa con el alumnado, se trata de una identidad en constitución, siempre inacabada, que exige cada día nuevos aprendizajes. Olga explica así cómo ha logrado la notable competencia que manifiesta en todo su trabajo:

— He pasado por todo. He estado mucho en escuelas de pueblo, en donde la mayoría de los alumnos eran agricultores. En la provincia de Huesca, Villanova, Aguas Caldas, en lugares donde había minas, embalses, obras grandes que atraían mano de obra; enseñé en escuelas rurales; trabajé en escuelas primarias y centros de segunda enseñanza. En este centro hace catorce años que estoy...

Según Olga, la escuela puede proporcionar un alimento muy especial: el de la belleza expresada en palabras: "Todas y todos podéis escribir, sin temores, leed a los buenos autores y comenzad a escribir; hay que jugar con las palabras; todos podéis ser poetas...", y aun aquellos alumnos con dificultades lingüísticas se sienten confiados y comienzan a escribir. Es como un milagro.

Experimentando el valor (escaso) de la propia vida

Hay circunstancias especiales que conducen a la reflexión sobre algunas experiencias que la escuela puede incluir cuando se trata de acompañar las preocupaciones vitales del alumnado. Narraré una vivencia en relación a saqueos

de supermercados que se produjeron en Rosario, Argentina, en mayo de 1989, traumática situación revivida de manera espontánea en la escuela ya que aquella ruptura del orden legal había tenido a sujetos infantiles como activos participantes. Ante una manifiesta necesidad expresiva, docentes y psicólogos consideraron que ese hecho podía ser elaborado si se brindaba un espacio para su despliegue simbólico. Si las maestras de las aulas multiculturales se convierten en fundamentales mediadoras entre culturas diversas y en dadoras de nuevos lenguajes, las docentes que facilitaron un espacio mediador para la elaboración del miedo han propiciado que esos niños pudieran reconstituir la noción del valor de su propia vida, de la vida humana.

El estallido social que vivieron los niños de mi relato, puede ser pensado como una experiencia de "suspensión de la ley" (ZIZEK, 2005), o como la irrupción de la multitud en un clima de aguda turbulencia social ante la imposibilidad de oponerse a un orden injusto. Nos hallamos ante el difícil lugar de la ética cuando se trata de grupos sociales en el límite, aquellos derrotados del progreso histórico. Según ZIZEK si se niega una situación, si se silencia simulando que no ha pasado nada, es lo mismo que si se ejerciera censura. No se trata, dice, de volver a la escena traumática para enfrentarla y bajo la guía del terapeuta "reescribir" ese marco fantasmático de la subjetividad en una narración más positiva, benigna y productiva, sino de buscar las maneras de explicar la violencia de esas comunidades que explotan de tanto en tanto como fenómenos pasajeros: favelas, guetos, formas de vivir que "emergen en el corazón mismo del paisaje postindustrial" (op. cit. pág. 168).

En nuestro caso escolar, las maestras intentan escuchar los argumentos legitimadores, las interpretaciones, las emociones expresadas en dibujos, diálogos, gestos: el relato de experiencias como dispositivo abierto, para crear espacios dialogantes entre los hechos vividos y las reflexiones de sus protagonistas. Se trata sobre todo de poder trabajar con el proceso de la memoria, el rescate de lo que quedó fuera del relato, el testimonio de lo que sintió la gente en aquellas circunstancias, buscando no eludir incómodas historias.

En los meses de beligerancia popular (mayo y junio de 1989), la asistencia a clase en esta escuela de una zona muy pobre de la ciudad fue irregular. Se vivía un ambiente de irrealidad, de suspenso; todo el país se hallaba en un peculiar estado de ánimo, de no saber qué podía llegar a ocurrir. La vivencia de inseguridad y sensación de próxima catástrofe era visible en las calles desiertas, en los noticieros televisivos, en los rumores que se propalaban sin ningún tipo de asidero real: "dicen que están saqueando supermercados, que gentes de las villas se han congregado y atacado barrios residenciales". Los grandes supermercados comenzaron a construir altos muros para reemplazar los frentes vidriados, vulnerables ante la probable acción colectiva de pobladores hambrientos. Al mismo tiempo, aparecieron nuevos personajes en las entradas de estas grandes

superficies: varones de gran contextura física, vestidos con ropa militarizada y exhibiendo armas de gran tamaño. Debo agregar que en la actualidad la apariencia de los supermercados aún se mantiene, en una arquitectura del miedo expresada en esa especie de bunkers de cemento, con pequeñas ventanas en lo alto que obligan a una permanente iluminación artificial. Una estética de la seguridad que convierte a estos espacios en nuevas instituciones totales, donde se puede encontrar de todo sin salir de sus límites mientras cámaras y sensores vigilan y eliminan posibles intrusiones.

En aquellos momentos de tensión social, la escuela era un lugar de resonancia, de despliegue discursivo, de escucha. No sólo los alumnos estaban en una situación económica difícil, sino que también los docentes como el resto de los trabajadores del país estaban sufriendo el deterioro de sus salarios, lo que iba dando lugar a una penosa sensación de impotencia. El malestar generalizado hacía que la protesta social en torno a los procesos de ajuste y reforma económica fuera unánime; la respuesta desesperada de los grupos más empobrecidos parecía inminente.

Las acciones colectivas de protesta en Argentina han interesado a diversos investigadores de las problemáticas sociales contemporáneas. Ha surgido así la llamada "etnografía de la protesta", que recoge las construcciones subjetivas para conocer cómo dan sentido los actores a su participación en la "zona gris" de las acciones colectivas:

"Son búsquedas de reconocimiento, tanto en lo colectivo (pueblo, ciudad, grupo de actores) como en lo individual. Búsquedas que tienen que ver con los deseos de decir yo existo, yo estoy aquí, aquí vivo, quiero que me re-conozcan, que me vuelvan a conocer, que me justifiquen, que me validen, que me den mi espacio..."

(AUYERO, 2005, pág. 15.)

En cuanto al caso de los saqueos en Rosario, el personal docente advirtió que las conversaciones de los niños giraban en torno a la experiencia de la transgresión. Cada uno tenía algo que decir; la mayoría de las veces no decían directamente "yo participé", sino que transferían el hecho hacia algún familiar: "mi tío consiguió una caja de latas de atún"; "mis hermanas trajeron hamburguesas", "una vecina sacó zapatillas pero eran del mismo pie". Muchos parecían haber disfrutado por primera vez de algún producto desconocido: "Ayer cenamos pollo con jamón y queso; y de postre, helado". El insólito menú dejaba entrever el ingreso subrepticio en un mundo gastronómico inaccesible. Otros lucían inexplicables abrigos o costosas zapatillas, en ocasiones demasiado grandes o demasiado pequeñas. Pero los dibujos mostraban otra cosa: el despliegue de armas y helicópteros. Las personas participantes de los saqueos registradas en los dibujos eran sobre todo mujeres y niños. También aparecían los frentes de los negocios con sus grandes carteles publicitarios, las góndolas semivacías, los comestibles desparramados en el suelo. Los trabajos expresaban mejor que mil palabras la sensación de caos y el temor de la gente que corría

llevándose su modesto trofeo.

¿Cómo explorar y comprender los sentimientos experimentados por estos sujetos pauperizados? Dice BUTLER (2008) que el sentimiento está en gran parte condicionado por la manera como interpretamos el mundo que nos envuelve. Existe una política de la sensibilidad moral, por la cual somos sensibles a unos sucesos, a lo que les pasa a algunas personas o grupos, pero no tenemos la misma sensibilidad hacia situaciones semejantes sufridas por otros sujetos humanos. Pero, agrega, si queremos situarnos en la crítica de la violencia se ha de comenzar con la pregunta por la representatividad de la vida misma: qué permite que una vida devenga visible en su precariedad y necesidad de protección, y qué es lo que no nos deja ver o comprender los padecimientos de otras vidas. Según qué marco normativo hay vidas dignas de ser vividas (sobre todo desde la perspectiva del poder del estado), mientras permanecemos indiferentes al sufrimiento, desaparición o muerte de “otras” vidas. La autora se interroga: ¿por qué determinados tipos de cuerpos parecen más precarios que otros, cuál es la vida humana que vale la pena proteger y cuya desaparición es digna de ser lamentada?

Pienso que los niños de los saqueos en Argentina advirtieron que sus vidas tenían muy escaso valor, en todo caso menos valor que la propiedad privada, protegida esta última por helicópteros, policías, soldados pertrechados con poderosas armas. La tarea de la escuela fue, en estas circunstancias, la construcción de relatos para ayudar a aceptar el sentido de los sinsentidos, el reconocimiento de los absurdos de la experiencia humana, la posibilidad de reconocerse como sujetos en el mundo donde les ha tocado vivir y donde no están solos en sus pesares.

Impresiones finales

He intentado en el presente texto, mostrar mi perspectiva acerca de la etnografía como instrumento de aproximación a la comprensión de experiencias en la escuela. La interpretación de vidas y situaciones en el espacio-tiempo del capitalismo en estos últimos años, tanto en los lugares de origen de las migraciones como en los sitios de destino, se puede alcanzar a partir de la mirada hacia la cotidianeidad, hacia el día a día escolar.

Los estudios en las escuelas catalanas y argentina me permitieron apreciar el vínculo afectivo que permite a los niños elaborar decepciones y frustraciones, proporcionando un espacio mediador para hacer más tolerables las pequeñas y cotidianas crisis. Verdaderos “puentes intersubjetivos”, las intervenciones docentes favorecen no una simple adaptación o resignación pasiva, sino una integración creativa en situaciones difíciles. Se trata de un trabajo de elaboración afectiva, social, intelectual, y por qué no de salud mental, donde la pedagogía es también una actitud y un deseo. Se apoya en estrategias diversificadas,

oportunas, pertinentes, ocasionales.

Resulta curioso que la experiencia escolar tenga mayores posibilidades de éxito en las instancias más ligadas a la expresividad, al arte, al juego, a la satisfacción estética. Es de lamentar, en este sentido, el espacio cada vez más acotado que tienen las actividades ligadas al despliegue de emociones y afectos. También el juego suele ser apartado de las cosas serias que ofrece la escuela. Sin embargo, el juego es en las escuelas multiculturales uno de los pilares de la integración, por eso el recreo aparece como analizador privilegiado de las relaciones interétnicas. Durante mi investigación, las distintas formas expresivas que utilizan los niños tales como poemas, rondas, juegos, cuentos, trabalenguas, actividades plásticas, formaron parte del proceso de atribución de significado que fui dando al conjunto de elementos recogidos. Son formas significantes que incorporé al análisis de una realidad abordada de manera integral, donde la observación no podía dejar de lado las estrategias que utilizan los niños para manifestar sus sentimientos. Ante el vacío simbólico producido por la pérdida de aquellos significantes originales que daban sentido a sus jóvenes existencias, encuentran en las diversas formas artísticas que la escuela les acerca los modos de reconstruir, recuperar y reparar objetos perdidos, mediante la construcción de nuevos elementos de metaforización y elaboración. Es por eso que música, pintura, collage, teatro, poesía, deportes, son tan centrales en esa tarea de subjetivación. Los niños de Olga y sus poemas, Antonio dibujando una colorida jirafa, Khalid y Yassar decorando pasteles, el alumnado de Argentina con sus relatos y dibujos: coros, danzas, rondas, narraciones, comidas y juegos abandonan la marginalidad que una lamentable pedagogía instrumentalista les adjudica, para pasar a ocupar la centralidad que les corresponde como experiencias educativas de primer orden.

Bibliografía

- AUYERO, J. (2005): "El oficio de la etnografía política". Diálogo con Javier AUYERO, Edison HURTADO, A. Revista Íconos 22, FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), Ecuador. Consultado el 15/01/2009 en www.flacso.org.ec 109-126
- BAUMAN, Z. (2006): Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros. Barcelona. Arcadia.
- BENJAMIN, W. (1992): Infancia en Berlín hacia 1900. Barcelona. Círculo de Lectores.
- BHABHA, Homi (2006): "Diseminación. El tiempo, el relato y los márgenes de la nación moderna". En D. ROMERO LÓPEZ (Ed). Naciones literarias. Barcelona. Editorial Anthropos. Págs. 69-112.
- BUTLER, J. (2008): Vulnerabilitat, supervivència. Barcelona. Breus CCCB.
- CABALLERO, Z. (2001a): Aulas de colores y sueños. La cotidianeidad en escuelas

- multiculturales. Barcelona. Octaedro-EUB.
- (2001b): Discurso pedagógico en tiempos de crisis: una aproximación a los años 1984-1990. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- CHAKRABARTY, D. (2008): L'humanisme en una era global. Barcelona. Breus CCCB.
- EXLEY, H. (1997): Para los abuelos. Barcelona. Ediciones Celinter.
- LARROSA, J.: (1996): La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona. Laertes.
- Conferencia "La experiencia y sus lenguajes". Serie Encuentros y Seminarios: La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Págs. 1-11 www.me.garar/curriform/publica/oei.../ponencia_larrosa.pdf. Consultado el 11/10/2008.
- ORTEGA, M. L. (2008): "La frontera México-Estados Unidos como paradigma intercultural, I: la herida abierta. Cine e interculturalidad". Barcelona. Revista Anthropos 216. Págs. 109-117.
- SISSAKO, A. (2008): "El sentimiento de expatriado" (entrevistado por Fernando González García). Barcelona. Revista Anthropos 216. Págs. 161-167.
- TAPIA, L. (2008): "Pluralizando el multiculturalismo". Ponencia presentada en el Centro Cultural España en Buenos Aires CIDES-UMSA. <http://www.cceba.org.ar>. Consultado el 15/11/2008.
- TODOROV, T. (2008): El nuevo desorden mundial. Reflexiones de un europeo. Barcelona. Península.
- ZIZEK, S. (2005): Violencia en acto. Conferencias en Buenos Aires. Buenos Aires. Paidós.

1 En la cocina hacemos la comida / en el comedor comemos todos juntos / si alguno come solo / lo invitaremos a comer. (N. del E.)

2 La violencia

La violencia es muy peligrosa, además /
si alguien le dice a otro que se vaya /
a su país, o le dice conguito y si él/
va al otro país, a él también le podrían /
decir: si es blanco, etc. No somos diferentes, /
somos todos iguales, nadie es diferente. /
No olvidéis que somos todos iguales. (N. del E.)

La experiencia de sí como investigadora

Por Ana ARÉVALO VERA

Universidad de Chile

“El que habla por experiencia, aunque calle lo más importante, comunica; y cuando calla lo hace como Sócrates, para que el otro sienta nacer dentro de sí lo que necesita y sea más suyo...para que lo sepa por experiencia también”.

(María ZAMBRANO.)

Comunicar una experiencia es el propósito que me mueve y anima en este instante. Hablar por experiencia, la propia, la personalmente vivida es, por tanto, el camino por el que me planteo tal desafío. La experiencia a la que aludo tiene como hito de gestación el desarrollo de una investigación educativa (como fase conclusiva del proceso de mis estudios doctorales) referida al sentido de enseñar filosofía en la educación secundaria. Pero ¿qué es lo que se comunica cuando se comunica la experiencia en torno a una investigación educativa?, y ¿qué es lo que pretendo comunicar en este caso? Antes de intentar responder diciendo lo que es, quisiera referirme —a modo de prevención— a aquello que, considero, no es o puede desvirtuar la “comunicación” de una experiencia de investigar en educación. Me refiero a que en el intento de querer transmitir una experiencia vivida —por vívida y certera que nos resulte— existe el riesgo de transmitir de ella **enunciados**, como sentencias “instalables” (o “inyectables”, siguiendo la metáfora de CONNELLY y CLANDININ, 1994) en nuestros oyentes, corriendo el riesgo de resultar, por tanto, incomprensible para éstos el significado y valor de dicha experiencia. Pero ¿cuál es el origen de este riesgo? Su raíz más recóndita la desconozco, pero la causa más próxima, diría, es el hecho de que al enunciar la experiencia vivida, no se la plantea o re-viva en su dimensión subjetiva y temporal (la forma en que el pensar auténtico se da), es decir, no se la re-crea en su génesis, su devenir, sus fluctuaciones, propias del acontecer temporal de la experiencia humana. Entonces, si no se muestra el entramado interno y temporal de una experiencia vivida, vivida por alguien, el saber que ella entraña corre el riesgo de cristalizarse, paralizando, al mismo tiempo, la posibilidad de comprensión de quién escucha o lee.

Comunicar, entonces, mi propia experiencia en torno a la investigación educativa que emprendí, significa mostrar su devenir, lo que ocurrió, lo que me ocurrió en un tiempo no lineal —a ratos fracturado, a veces expandido hacia el pasado y otras irruptor del presente— una experiencia que comprendió conflictos, incertidumbres, transformaciones y también aprendizajes, que aún resuenan. Y hacerlo en clave narrativa me pareció que era el modo adecuado a mis pretensiones, pues a través del relato intentamos dar cuenta de la vida en su temporalidad, “el relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida” (RICOEUR, Paul, 1999), rasgo que estrecha, desde mi mirada, la relación entre experiencia vivida y pensamiento.

A continuación, mostraré dicha experiencia organizada según tres grandes hitos: **la puesta en marcha de la investigación, la cuestión metodológica y los hallazgos** que dicha investigación generó. En un apartado final me referiré a todo aquello que me provoca la precedente experiencia investigativa en tanto reflexión que se proyecta a pensar o re-pensar los vínculos entre educar e investigar. Si bien es cierto que estos momentos o apartados comparten elementos comunes —pues son partes de un solo proceso— distingo en cada uno de ellos interrogantes, dudas y planteamientos específicos, cada uno de los cuales representa algo relevante y singular que se movilizó y se re-articuló en quien ahora suscribe este texto, lo que justifica su desglose por separado.

La puesta en marcha de la investigación

La relación que hace posible el “investigar”

“No puedo pensar si no actúo” fueron las palabras que al tiempo que las pronunciaba se me revelaban como claves para entender cierto hastío, pérdida de vitalidad y estancamiento en el quehacer académico llevado a cabo tras dos años de inicio del doctorado. La persistencia en la indagación en referentes teóricos que pudiesen orientar mi propio proceso de indagación se tornaba insuficiente, estéril y paradójicamente desorientador en ese momento. Al hacérseme intolerable esta situación decidí indagar rápidamente en su origen, y me pareció —más bien intuí— que el distanciamiento con la práctica educativa —con el trabajo docente que venía realizando de modo continuo durante años— podía ser una hipótesis admisible para aquella inmovilidad o depresión de la indagación teórica y de mi propia actividad pensante.

A no mucho andar esta situación, tuve la ocasión de ponerme en relación con la práctica de enseñanza de la lecto-escritura para jóvenes inmigrantes (magrebíes). Resistencias, avances y retrocesos marcaron ese tiempo. Sin embargo, tal experiencia tuvo unas repercusiones extremadamente relevantes en cuanto a su significación pedagógica e investigativa, es decir, el hecho de volcar mi atención hacia otros —sujetos con rostro, presencias concretas— desde una

situación demandante de acción y reflexión pedagógica, despierta en mí el asombro y la pregunta insoslayable: “¿quiénes son —estos chicos— y qué puedo hacer por ellos?” Más allá de la consecución y desenlace de este episodio, la experiencia que emerge de aquí significó mi reencuentro con una inquietud y sentido educativos hasta ese momento postergados, posibilitado en ese instante por la vivencia de una situación tanto inédita como reconocible en su trasfondo educativo, que permitió, a su vez, mi reencuentro con la investigación, es decir, con los motivos que la animan, la nutren, le dan vida. En otras palabras, la implicación directa y rotunda con una situación educativa —que aunque compleja e incierta en sus resultados— restauraba la relación con la investigación que había decidido emprender, en tanto tuve la clara percepción de que quería estar allí, que quería sumergirme en el terreno “pantanosos” de la vida educativa, y que quería saber más de ella, de su entramado, de sus sentidos latentes y manifiestos. Finalmente diría que lo que me enseña esta experiencia es que el tipo de relación de quién investiga con la realidad a investigar es directa y rotunda en tanto ella implica no sólo un acercamiento, contacto u observación de aquella realidad sino un acercamiento, contacto y observación que ha dejado huella, en tanto —quien investiga— se ha abierto a dicha realidad, se ha dejado impactar por ella, a ver qué preguntas y desasosiegos —personales y profesionales— le provoca, y aún más, qué salidas visualiza o imagina frente a los problemas que el encuentro con ella le revela. Fue así, entonces, que el re-encuentro con la vivencia educativa posibilitó —en mi caso— mi re-encuentro con el sentido de la acción investigativa, la que había decidido iniciar.

La cuestión metodológica

Poner en marcha la investigación me planteaba el desafío de abordar y tomar decisiones con respecto a la cuestión metodológica. Constituía un desafío en la medida que me parecía que la “metodología” que conduce, sostiene o acompaña a una investigación educativa no es, en ningún caso, evidente o traslúcida en sus significaciones más profundas. Era necesario, entonces, emprender una nueva indagación: la exploración de la noción de metodología, sus significados manifiestos y aquellos que habitan de un modo latente en los discursos en boga, y hacerlo, sobretodo, en la perspectiva de poner estas cuestiones en relación con el proceso de investigación que llevaba a cabo.

A continuación, mostraré el acontecer de esta indagación: sus fluctuaciones, las aristas y complejidades que se revelaron, los problemas y la visualización de algunas salidas, que constituyen estas últimas, una toma de postura en relación a la cuestión del significado y sentido del papel de la metodología en la investigación educativa que se estaba gestando y que ya comenzaba a hacer propia.

El lenguaje metodológico

Quienquiera que inicie una investigación —especialmente una investigación educativa— suele tener a su disposición una vasta literatura metodológica que ofrece caracterizaciones precisas y completas acerca de las distintas metodologías, con sus respectivos métodos y técnicas. No obstante, este hecho, que aparentemente facilitaría el trabajo investigativo, generaba en mí reparos en el momento de plantearme la puesta en marcha de la propia investigación, esto es, la asunción directa y rápida de las categorías o conceptualizaciones metodológicas dadas, entrañaba el riesgo, si no estaba suficientemente atenta, de caer en “lugares comunes”, es decir, de hacer un uso irreflexivo del acervo conceptual disponible, trayendo aparejadas unas consecuencias aún mayores: por un lado, la promoción de unas concepciones con respecto a las cuales no estaría suficientemente consciente, desconociendo, por esto mismo, sus implicaciones últimas, y por otro, la renuncia a pensar por sí y desde sí el propio proceso investigativo.

No obstante estos reparos, me dispuse a buscar en la literatura metodológica las palabras que me ayudasen a pensar o dar nombre al proceso investigativo que estaba viviendo. Sin embargo, el léxico metodológico disponible no me ayudaba a expresar la riqueza, los matices, ni la profundidad de tal experiencia, tornándoseme por esto mismo un lenguaje vacío y carente de sentido. Entonces, encontrar-me con las palabras que fuesen condescendientes tanto con mi experiencia vivida como con mi compromiso de pensar por mí misma el proceso que estaba viviendo era un desafío que, a la luz de aquello con que me iba encontrando, se tornaba una ardua tarea.

Considero que el problema de fondo puede radicar en que el lenguaje que ofrece la teoría en cuestión suele estar desprovisto de su capacidad mediadora, esto es, su capacidad de expresar el modo en que alguien vive con relación a un mundo, lo que nos permita que encontremos en tal lenguaje sentido y valor de verdad, una verdad que nace de la relación experiencial de alguien en el mundo (MURARO, Luisa, 1994). Al estar desgajado, entonces, el lenguaje de alguna experiencia, no nos sería posible pensar con profundidad, es decir, hallar vida y verdad en él y con él.

Me propuse, entonces, replantear mi relación con el lenguaje metodológico disponible —en ningún caso desecharlo a priori—, lo que significó, en primer lugar, desembarazarme de aquellas palabras o expresiones confusas o vacías, conservar aquellas que aportaran al sentido de la experiencia personalmente vivida, y si las palabras disponibles fueran insuficientes para nombrar dicha experiencia, explorar en otros lenguajes, otros ámbitos de experiencia y de saber. Entonces, a partir de la búsqueda de una estrecha relación entre el lenguaje disponible y lo que venía ocurriendo-me o viviendo en la indagación que ya emprendía comencé preguntándome ¿qué es una metodología?, ¿desde donde

plantearla y en relación a qué?, en otras palabras, ¿qué se pone en juego cuando hablamos y pensamos una metodología? y ¿qué relación puedo encontrar entre estas cuestiones y el proceso personalmente vivido?

¿Con qué me encontré?

El significado de “metodología” implícito en la exigencia de un capítulo metodológico en la práctica habitual de una investigación o tesis (en mi caso la redacción de la tesis doctoral) podría expresarse del siguiente modo: **la metodología trata de dar cuenta del método utilizado en la investigación.** Debo reconocer que esta proposición me genera sensaciones encontradas, es decir, me orienta y me confunde, en ella hay luz y sombra, hay aparente apertura, pero también cierre; pero “¿por qué, si es una propuesta simple y transparente de lo que se debe hacer en una investigación?”, diría alguien; en efecto, si me dirijo al origen de las palabras encuentro allí claridad y sentido, pues método: “camino a seguir” o “camino que se hace”, que, articulado con logia: “razón,” expresado en “**método-logia**”, vendría a significar: dar cuenta o dar razón del camino recorrido. Veamos. El método planteado como camino tiene un sentido sugerente e iluminador, permite reconocerse en esta expresión, es decir, me ayuda a entender la trayectoria investigativa realizada hasta ahora como un caminar que, como cualquiera, se encuentra con baches, desvíos, encuentros, un hacer camino —creado o recreado— que sólo tiene sentido si alguien lo realiza, que será único en tanto únicas y singulares sean las pisadas de ese alguien también único y singular que emprendió el caminar. El “método” nombrado y comprendido como “camino”, entonces, me ayuda a pensar, a poner “logos” al método, es decir, a la forma en que me sumergí en la investigación, una forma que cobra vida sólo cuando se ha transformado en experiencia vivida, no antes, y por lo tanto, su comprensión —su toma de consciencia—, o sea, la dimensión propiamente **método-lógica**, sólo podría darse en un sentido retrospectivo.

Por otro lado, la expresión “método **utilizado**” en la investigación, tiene un efecto desorientador —especialmente al ir junto a la sugerente idea de método como camino—, quiero decir que tal expresión entraña una particular concepción del conocer, esto es, de la relación de quien investiga con aquello que se intenta conocer. ¿A qué me refiero?, a que “utilizar” connota un sentido instrumental del método, de lo cual se infiere la separación entre la investigación —o la acción investigativa— y quién investiga, de tal manera que la presencia de éste —en lo que él o ella es— sería irrelevante para el desarrollo de la investigación, es decir, que “método” concebido desde este sentido funcional, estaría asociado al uso de herramientas o técnicas —que suelen ofrecerse de manera estandarizada y rigurosamente caracterizadas¹, jactándose de ser precisas y procuradoras de objetividad, y —por supuesto— serían “útiles” para la generación de

conocimiento. El problema es que las herramientas o las técnicas tienden a reemplazar a quien las usa, es decir, desde esta visión y práctica tiende a imponerse el procedimiento, la técnica o la estrategia (usualmente tipificadas en los textos de metodología) sobre la fina observación, la atenta escucha, la implicación en la relación con quienes participan en la investigación o con aquello que se busca comprender en ella, es decir, las herramientas son tan rígidas² e impersonales, tan separadas del andar errante y fluctuante de quien emprende y vive la investigación como una exploración constante hacia aquello que se desconoce pero que se desea saber, aquello que es misterio e incertidumbre, que no siempre o casi nunca nos es ostensible, y que por lo mismo exige de quien investiga, apertura, fina sensibilidad —mas no técnica—, incluso un cierto abandono de sí, para poder “escuchar” y “ver” lo otro, al otro. Por esto, no estrategia, sino un constante esfuerzo de plasticidad y creación en los medios y los modos de la investigación —así como la permanente revisión de sus fines— se requiere de quien la emprende, si decide cuidar y mantener viva la búsqueda y el deseo de saber. Entonces, debido a la íntima y única —por lo tanto, imposible de replicar— vinculación entre el investigador, su quehacer y aquello que indaga, o dicho en otras palabras, recogiendo el sentido original de la expresión, si el método es el camino andado —un camino de búsqueda de comprensión— es por lo que me parece inapropiado hablar de “método utilizado”, más aún si lo que es buscado es la vida humana en relación (rasgo propio de la realidad educativa), que en su complejidad, se resiste a ser enmarcada, estandarizada o categorizada por procedimientos o técnicas prolijamente pre-diseñadas.

Pero la literatura investigativa en uso nos conmina a distinciones y definiciones metodológicas. La distinción entre método, metodología y paradigma investigativo —especificando que el primero correspondería a la forma concreta en que se procede y se utilizan las “herramientas investigativas”, la segunda a la teoría o enfoque que orienta al método y el tercero a un referente ontológico —epistemológico abstraído de la experiencia de alguien y dicotomizado en esferas con frecuencia irreconciliables: orden cultural versus orden natural, realidad positiva u objetiva (denominada el campo de los hechos) versus realidad subjetiva (mundo de los significados), lo cuantitativo versus lo cualitativo—, constituía la exigencia primordial de una práctica investigativa que se preciara de “rigurosa” y “coherente” y el criterio básico de estructuración metodológica de una “sólida” investigación. No puedo negar el efecto desorientador y subyugante que me provocaban estos requerimientos. Es decir, a pesar de “entender” de un modo intelectual tales distinciones, ellas no aportaban a la comprensión del contenido y la forma en la que desarrollaba mi propia experiencia investigativa, al contrario, se me tornaban obstáculos abrumadores y oscuros para el despliegue de dicha indagación. Contrariamente, dicha experiencia me enseñaba que la investigación comienza —no al determinar con antelación aquellas categorías metodológicas ni al organizarla de acuerdo a las estructuras dadas— sino cuando

he puesto en acción las facultades que nutren el propio pensamiento en función de unos propósitos o deseo de saber, una acción que no tiene tiempo exacto de inicio, ni menos de término, así tampoco unos espacios o lugares determinados; es así como una ligera conversación en el pasado, la lectura de un poema o el diálogo no previsto en el pasillo, han significado una fuente constitutiva y valiosa que ha nutrido la reflexión y ha posibilitado el avance en la propia investigación. Desde la relación espacio-temporal entre lo vivido y lo pensado, entonces, se va gestando la forma en que se articula y organiza —mas no estructura a priori— la investigación, una forma que se va haciendo en el andar de ésta y que permite la posibilidad de poner en relación la experiencia vivida y el pensamiento naciente. Es desde este modo de ver y hacer la investigación que surgen con pertinencia, fuerza y necesidad interrogantes fundamentales como: **desde dónde** emprendo la investigación, es decir, **quién soy al investigar, cómo me relaciono con aquello que deseo indagar y qué licencias me doy al hacerlo**, tanto los compromisos como los abandonos que decido.

Hallazgos

Investigar es dialogar

El diálogo conmigo misma: la experiencia de narrarse

“la narrativa permite reconstruir el sentido propio y dialogar con los sentidos de los otros”.
(M^a José López, alumna recién egresada de pedagogía, en su examen de título.)

Como enuncié al comienzo de este escrito, el propósito explícito de la investigación era indagar en el sentido de enseñar filosofía en la educación secundaria. A decir verdad, esta formulación respondía, inicialmente, a un deseo propio y hondamente sentido de comprender lo que llevaba haciendo como docente en esta área del saber desde hace un tiempo. Era, por tanto, la necesidad de superar cierta extrañeza y perplejidad en la realización de mi quehacer pedagógico lo que justificaba en gran medida tal indagación. La exploración a través del relato en mi historia como docente y también como estudiante en relación a dicho campo de saber logró en alguna medida “aliviar” aquel desconcierto que en la sola vivencia no encontraba salida o desahogo porque no hallaba en relación a ella un modo de nombrarla o significarla.

Es así cómo la indagación en los motivos iniciales, las trayectorias, extravíos, abandonos y pequeños logros de mi historia como estudiante y enseñante de filosofía fue revelando lógicas de transmisión del saber, autores y presencias concretas cuyo significado y valor emergen justamente al hacerlos presentes —y por esto conscientes— a través de la escritura. Y se revelan en su significado y valor a través de ésta dado que ella permite volver sobre lo vivido, de algún

modo re-vivirlo, interrogarlo, interpelarlo, significarlo, posibilitando así la reflexión, y de esta forma, el acercamiento a su comprensión.

En definitiva, convocar la serie de sucesos constituyentes de aquella historia personal me ayudaba a desentrañar el sentido de la experiencia vivida, a descubrir “el hilo de verdad que devana su ovillo” (Chiara ZAMBONI, 2002, pág. 25), y de esta forma, contribuía a clarificar mi personal vínculo con la educación, con mis preguntas, mis actuales inquietudes, lo que permitía, a su vez, esclarecer el sentido que guiaba la investigación que emprendía.

Nace el diálogo docente

Una vez andado este recorrido interno y retrospectivo, surgía la necesidad de ir más allá, de indagar hacia afuera, de “sopesar” el camino propio desde otras miradas, otras posibilidades de comprensión. Es en esta búsqueda que surge la figura de Alberto, docente de filosofía de amplia trayectoria en la educación secundaria, con quién comienzo una extensa e intensa relación de diálogo. Diálogo que, bajo la forma de conversación, nos ponía en situación de comunicar lo vivido, explorando en ello, en lo que el decir del otro abría, insinuaba o desafiaba. No era, entonces, el solo intercambio de argumentos o ideas lo que ocurría en este encuentro cotidiano —al modo de dos razones abstraídas de la subjetividad que la soporta como lo sugiere el dia-logos de la noción original—, tampoco se desplegaba aquí el formato de una “entrevista”, si por esta se entiende aquella relación artificiosa y unilateral en la que la prerrogativa de uno es el inquirir y la función del otro es responder o informar (en este sentido, es revelador que “informante” sea la expresión acuñada en la literatura metodológica referida a la “función” del sujeto “a” quién se “investiga”). Entonces, en lugar de la relación investigadora-investigado, con las connotaciones de objetivación y unilateralidad que suelen caracterizar la práctica investigativa en tanto relación entre los sujetos de la investigación, lo que ocurría en aquella instancia del diálogo era el encuentro entre docentes que compartían los significados y sentidos de su quehacer, un encuentro entre palabra y vivencia, la palabra que nacía en la conversación y la vivencia de cada cual acuñada en la propia historia.

En el despliegue fructífero del diálogo, se iba revelando una dimensión común: una cierta percepción o sensibilidad compartida en torno a las dificultades, obstáculos y logros en este quehacer. El hallazgo de este “lugar común” provocaba alivio y emoción, alivio por cuanto nos sacaba momentáneamente de las aprensiones iniciales de la investigación, del temor de no ser comprendido en cuanto a los propósitos de la indagación a la que se apostaba, emoción por descubrir que efectivamente podíamos entendernos en tanto compartíamos cierto sentido de nuestro trabajo docente. Pero este descubrimiento representaba sólo un momento del proceso, pues en la

progresiva complejidad de la conversación se iba revelando, además de aquellas semejanzas o convergencias, aspectos divergentes, a veces radicalmente opuestos entre nosotros, todos los cuales constituían diferencias, que no hablaban tanto de lo que nos separaba como de lo que nos distinguía.

Al descubrir, en el conversar, aquellos lugares comunes y diferencias, nos revelábamos quiénes éramos y quiénes habíamos sido en nuestro oficio de docentes, pero aún más: a través del narrar la historia vivida, a través del diálogo, se abría la posibilidad de reflexionar sobre lo vivido, ahondando en ello, explorando y clarificando los motivos y significados —a ratos oscuros— de las propias acciones y en esta medida permitía profundizar en el sentido de la relación entre vida y trabajo docente, encontrando en este esfuerzo, a pesar de las dificultades, entrañable valor: “...cuando me propones este diálogo, pienso, “¿qué me puede aportar?”, pues una clarificación de cómo me afecta a mi propia subjetividad mi trabajo, a que reflexione en esta línea, a una profundización mayor en el sentido de mi trabajo, y en el sentido de mi propia vida, es decir, en el sentido que abraza a mi vida y a mi trabajo...comprendo que es dura la reflexión, pues me enfrenta a los fantasmas de mi pasado, a las propias sombras, pero enfrentarlas, da sustancia, da significado, y este reto recompensa más que cualquier otro...” (Alberto, el docente participante en la investigación.)

El diálogo vivido en esta experiencia investigativa, ha sido, a fin de cuentas, un modo de poner en relación vida y pensamiento: lo concreto de la experiencia y lo simbólico de la palabra, pasado y presente, emoción y reflexión, lo común que nos comunica y la diferencia que nos distingue, que revela, en definitiva, la singularidad y cierta unidad de sentido de la experiencia humana.

Habitar el positivismo o los temores en la indagación

Avanzada la investigación, me planteé como vía valiosa de conocimiento la observación, en virtud de que consideraba que ésta permitiría ponerme en relación inmediata con el devenir de la práctica docente, es decir, con la textura concreta de las acciones pedagógicas, a fin de cuentas, con la manifestación viva de la relación educativa, no sólo aquella que se revive en el relato de los sujetos, sino con la que se despliega en el día a día del acontecer educativo, en virtud de la cual tendría, con la observación, el privilegio de ser testigo directo.

Después de innumerables momentos de observar clases y de dialogar con el docente en torno a los significados que emergían o visualizábamos desde allí, surge la invitación, de parte del profesor, de que impartiera clase a sus estudiantes. Debo reconocer que su propuesta me descolocó, no sólo porque me resultaba inesperada, sino porque revelaba mis propios temores: el temor de exponerme y, en cierto modo, interferir con mi acción y mi presencia —aunque no lo hubiese declarado ni hecho consciente de esta forma— aquello que me había propuesto llegar a comprender. Considero que más allá de las incoherencias

que se puedan revelar en este punto crítico, lo que se hace manifiesto aquí como gravitante es la presencia de una concepción, una forma de ver y ponderar —hondamente instalada— que separa o escinde al sujeto de los procesos de generación de saber y que se revelan inesperada y sorprendentemente habitando en nosotros, en este caso, en mí misma. Dicha aprensión tendría que ver, considero, con la clásica visión positivista —incorporada tempranamente en nuestra educación— de que al involucrar la propia subjetividad en el conocer, aprender o —en este caso— en el proceso de investigación —y en la acción educativa como en toda acción humana está inevitablemente presente la subjetividad— se “contaminaría” tal proceso y por tanto se distorsionaría el resultado buscado de la investigación: la captación del “objeto”, bajo la idea que lo conocido corresponde a una entidad independiente del proceso de indagación, y este de quien lo emprende, asumiendo, en consecuencia, la pureza de dicho proceso y realidad por conocer. Pero ocurre que dicha concepción, a pesar de que no habita en nosotros de un modo consciente, sí opera, o sea, se manifiesta en nuestros juicios y acciones y, como en este caso, se hace patente frente a una decisión y posible acción que me conminaba al riesgo, a la puesta en juego.

Hacer explícitos los obstáculos con que nos encontramos o descubrimos en el proceso de investigar, no sólo afuera sino al interior de nosotros, constituye una tarea ardua y necesaria. Ardua, por cuanto no es fácil ver y aceptar las zonas “oscuras” que habitan en nosotros, que conducen la mirada y a veces nos mueven a actuar de un modo impensado, subordinado y por tanto externo a sí mismos. Necesaria, en virtud de que la indagación se constituya en un proceso propio, es decir, de apropiación y fidelidad a sí mismo, a la propia experiencia, más allá de los discursos y saberes dados (Ana María PIUSSI, 1999), lo que implicaría —como tarea prioritaria— explorar en aquellas zonas turbias, disonantes o contradictorias, pero que por alguna razón han echado raíz en nuestros juicios, pensamientos y acciones.

De la investigación a la docencia: Traspasando fronteras

Finaliza el doctorado, mas la experiencia investigativa no concluye... se desplaza hacia el tiempo y espacio de la vida docente en la cual me sumerjo; quiero decir que la docencia que re-tomo —después de un considerable tiempo dedicado a los estudios doctorales— comienza a configurarse como otro modo de indagación, en el sentido de ser la ocasión en que lo gestado como pensamiento y hallazgo en la investigación primera se arriesga, evalúa y pone en juego en la relación que establecería con quienes llegarían a ser mis estudiantes: futuros docentes. Efectivamente, aquellas cuestiones o hitos centrales nacidos en el proceso investigativo y reflexivo vivido durante aquel tiempo previo estaban incorporadas e irremediabilmente presentes en mí —al momento de hacerme cargo de la docencia en el programa de formación pedagógica de la institución

universitaria donde retornaba—, y desde aquí, incorporadas en la base de la propuesta de formación que llevaría a cabo. Poner de relieve al sujeto y su autoría como ejes del actuar y pensar la vida educativa y la centralidad de la experiencia vivida como centro de la generación de saber pedagógico, constituían la base sobre la cual se desplegaría la propuesta de trabajo académico con mis estudiantes, cuya concreción se plasmaría, por un lado, en la indagación a la propia historia educativa a través del relato autobiográfico y, por otro, en la narración escrita de lo observado, problematizado y pensado en torno a lo vivido en su permanencia en el espacio escolar, correspondiente a sus centros de práctica. ¿Qué ocurrió?, que el intento de generar procesos de reflexión y auto-reflexión en los jóvenes a través de esta propuesta tuvo alguna acogida y una considerable resistencia de parte de algunos jóvenes y de ciertos colegas, académicos evaluadores del desempeño académico de estos muchachos y muchachas. Es decir, la solicitud de hablar, escribir y pensar desde sí en relación a lo vivido personalmente como sujetos de educación y lo que vivían en los contextos escolares en que se desplegaba su práctica pedagógica era calificada por los estudiantes como una demanda extraña, carente de “cientificidad” y disonante con lo que hasta ese momento había sido la exigencia académica a la que estaban sometidos. Los académicos por su parte —en tanto evaluadores del proceso de los estudiantes— consignaban que la ausencia de un corpus o marco teórico que pautara y orientara el procedimiento y hallazgos de su investigación restaba solidez y validez científica a las conclusiones y al proceso investigativo llevado a cabo por los estudiantes (por lo cual serían calificados de modo deficiente).

Tomar distancia y consciencia de lo que podría denominar las “fracturas de una propuesta” fue posible en gran medida gracias a la realización de una bitácora de clase en la que consignaba los sucesos y problemas vividos en el día a día del trabajo docente con mis estudiantes. La escritura acerca de lo que hacía, apostaba y arriesgaba con mi propuesta, así como de lo que sucedía a la luz de aquello, me permitió volver sobre lo realizado, re-mirarlo, examinarlo y de esta forma ampliar la mirada acerca de lo que ocurría. Y la reflexión a la que me conducía esta crucial experiencia como docente —más allá de los posibles errores cometidos y poniéndome a resguardo a su vez de los fantasmas culpabilizadores y victimizadores que suelen acechar a los docentes cuando su quehacer no rinde los frutos esperados— era que frente a lo sucedido, antes que ponderarlo rápidamente o consignarlo como “fracaso”, habría que preguntarse qué ocurrió allí, cuál es el trasfondo u origen de aquella necesidad de enmarcar, estructurar y sostener la indagación desde una perspectiva teórica consolidada previamente a la propia mirada, más aún si de lo que se trata es de mirar, escudriñar y explorar los sentidos de la propia historia y de la experiencia que surge del observar a otros en el devenir educativo. Las respuestas pueden ser múltiples: ¿concepciones arraigadas e instaladas más allá de nuestras posibilidades de

comprensión y auto-comprensión?, ¿lógicas institucionalizadas y jerarquizadas de legitimación del saber que infravaloran o desprecian el saber nacido de la experiencia particular de un sujeto?, ¿temor a lo incierto que conlleva explorar en zonas des-conocidas de nosotros mismos, y desde ahí, el temor a encontrarse consigo mismo?, en este mismo sentido, ¿es que el saber y las lógicas consagradas del saber constituyen una forma de evasión o refugio, un resguardo ante la exigente tarea de pensar por sí mismos?

Lo ocurrido, en definitiva, lo interpreto no como una situación acabada o fatal, sino como una realidad compleja, que no se puede negar ni desvalorizar sino con la que hay que contar, que frente a ella se requiere imaginar nuevas formas de abordaje, de apertura al diálogo, de interpelación a los otros, y al hacerlo, abordarlo ni con complaciente indulgencia ni con implacable severidad, sino desde la honestidad y el compromiso con lo que se cree en tanto ha sido fruto del trabajo e indagación también honesta y comprometida.

Pero hay que reconocer que los procesos humanos, especialmente los formativos, nunca son lineales ni homogéneos, que no hay sentidos únicos ni hegemónicos en ellos, es decir, que lo ocurrido en este tiempo de puesta en juego de la propuesta desencadenó también procesos notables de transformación en algunos jóvenes que se forman como docentes, por ello considero justo consignar lo expresado por una estudiante que, siendo licenciada en filosofía y habiendo terminado el proceso de formación pedagógica señala en su informe final de práctica: “durante mis estudios de licenciatura (en filosofía) siempre percibí que no estaba allí, que en ese lugar sólo debía ser una aprendiente más de un pensar pensado por otros, los autores consagrados... sólo cuando me sumerjo en el taller pedagógico en la indagación a mi propia historia de relación con el saber, con lógicas institucionales, con sujetos que me marcaron para bien y para mal en las instituciones educativas —y más allá de ellas—, es decir, cuando comienzo a pensarme a mí misma en lo que he sido, en la perspectiva de orientar mi saber y actuar hacia otros, y eso ha sido posible a través de la investigación a través de relatarme a mí misma, es que ocurre la integración de esas fracciones dispersas en que me había transformado ...”

Bibliografía

- CONNELLY, Michael y CLANDININ, Jean (1994): Telling Teaching Stories. http://www.teqjournal.org/backvols/1994/21_1/w94_connelly.pdf
- MURARO, Luisa (1994): El Orden Simbólico de la Madre. Madrid. horas y HORAS.
- PIUSSI, Ana María (2000): “Duoda Partir de si: necesidad y deseo”. Revista de Estudios Feministas, núm. 19, págs. 107-126.
- RICOEUR, Paul (1999): Historia y Narratividad. Barcelona. Paidós. ICE/ UAB.
- ZAMBONI, Chiara (2002). “Inventar, agradecer, pensar”. En DIOTIMA. El Perfume de la Maestra. Barcelona. Icaria. págs. 22-28.

- 1 Por ejemplo, se han clasificado las entrevistas como estructuradas o semiestructuradas, expresión pobre del rico y profundo diálogo, difícil de pautar si el investigador se sumerge con profundidad y libertad en el flujo siempre imprevisible de la presencia de alguien a quien se desea conocer.
- 2 Es curioso y a la vez elocuente que la expresión "rigor", usualmente usada como argumento por quienes defienden la "cientificidad" de una investigación, expresada en el uso prolijo y estricto de técnicas, signifique originariamente "rigidez".

Investigar en educación: Un espacio posible y sobre todo imposible

Por Marta CARAMÉS BOADA

Universidad de Barcelona

Extraño desacostumbrarme
de la hora en que nací
extraño no ejercer más
oficio de recién llegada.
Alejandra PIZARNIK.

Investigar en educación parece ser cada vez más un espacio imposible. Si por investigación entendemos un espacio posible para aprender acerca de lo educativo y por educativo entendemos un espacio posible para enseñar y aprender, un espacio donde se pone en juego un oficio: el de educador, maestra, o profesor universitario. Si eso entendemos cuando decimos investigación y educación, entonces cuando hablamos de investigación educativa parece ser que hablamos ya de un espacio imposible.

Por lo menos en la universidad, investigar es una actividad cada vez más ligada al mercado. Para que una investigación se pueda llevar a cabo, es decir, para que quien investiga tenga tiempo para aprender, estudiar, leer, escribir, observar, conversar, estar, perderse y otras cosas, esa investigación tiene que estar ligada a una partida de dinero que la institución gestiona. Por tanto, dicho tiempo ya no es tal porque quien marca, cada vez más, el sentido de lo que se hace en ese espacio es quien decide sobre la partida presupuestaria y ese es un camino donde aprender es poco posible, diría que casi siempre imposible. El poder de la burocracia y las estructuras organizativas rígidas marcan un tiempo y espacio muy estrechos, dejan poco camino para aprender, poco aire para respirar.

Más allá del dinero, la estrechez y la rigidez de las reglas del mercado parecen instalarse como únicas formas de estar en la universidad. La "compra-venta" inspira también el sentido de las relaciones: el sentido de las relaciones con el alumnado, las relaciones entre el profesorado, la relación con la investigación, con el saber y con lo educativo. La forma mercantilizada de estar y relacionarse

se va imponiendo en la universidad y, además, lo hace con nuestro consentimiento¹ y con una naturalidad asombrosa.

La invasión del mercado en las formas de estar en la universidad nos lleva a espacios imposibles, porque el saber y el aprender, para serlo, no pueden estar vinculados con lo que se compra y se vende. Por lo tanto, desde la mirada del mercado resulta una estafa y desde la mirada educativa una pérdida de sentido.

Perder el hilo del sentido no es algo que suceda sólo en la universidad; algunas compañeras educadoras y maestras cuentan que también en otras instituciones se viven estos "espacios imposibles". Imposibles porque mucho de lo que se hace entra en contradicción con el sentido educativo que da origen a la creación de los mismos. La excesiva burocracia, el control homogenizador de las formas de trabajar o las "coordinaciones obligatorias" son algunas de las cosas que nos pueden llevar a espacios imposibles. Espacios a los que, además, casi siempre parece que llegamos tarde².

En estas condiciones resulta difícil parar y preguntarse por el propio trabajo, son lugares y tiempos donde es difícil aprender. ¿Cómo es posible ser educador, maestra o profesor en la universidad sin espacio para aprender?

En educación, tener poco tiempo para aprender implica también no poder dedicar espacio para pensar en el hacer³. Pensar haciendo y pensar en el hacer es algo que no podemos separar de lo educativo. Cuando pensamos en la siguiente clase, en la situación vivida con una mujer, en lo que una criatura nos pregunta o un alumno en la universidad: pensamos en el hacer. Pensamos haciendo y/o en el hacer, de forma más o menos ordenada, oral y/o escrita, en solitario y/o con otras u otros; pero en educación, pensar en el hacer es algo que ocurre siempre. Siempre que lo educativo sea lo que esté ocurriendo, claro.

Pensar en la propia práctica es algo que siempre tiene lugar; sin embargo no es algo a lo que se le suele llamar investigación. La investigación parece necesitar una organización intencional de búsqueda, una estructura con finalidades u objetivos que toman una dirección activa para acercarse a algo. En cambio, un momento de reflexión sobre algo que acontece en el aula puede venir a nosotros sin irlo a buscar expresamente, dibuja un movimiento más pasivo. Un movimiento que puede mostrarnos un camino de comprensión sobre lo educativo, pero que solemos excluir de lo que llamamos investigación.

Quizá nunca se llamó investigación a eso de conversar, perderse, estar, escribir y leer. Seguramente podríamos dejar de usar esa palabra e inventar otra para nombrar lo que hacemos cuando algunas intuiciones y preguntas sobre lo educativo tiran de nosotros. Mirándolo bien, no nos conviene nada llamar investigación a todo esto, pues la palabra investigación está muy ligada a la palabra ciencia y diría que lo educativo tiene cada vez menos que ver con lo que solemos denominar como científico.

La educación es un oficio, una artesanía, en la que se ponen en movimiento,

de forma algo mágica, tiempos y espacios posibles para aprender. Por tanto, para aprender sobre lo educativo el camino tiene que estar también lleno de magia, artesanía y oficio. Es decir, la manera en que nos ponemos a investigar tiene que compartir algo de sentido con lo educativo, tiene que inspirarse en espacios posibles para aprender y comprometerse con ellos.

Esos caminos de magia, artesanía y oficio son los que pueden hacer posible que aprendamos algo acerca de lo educativo; se convierten en espacios y tiempos de posibilidad de que algo nos guíe en el aprendizaje de lo educativo, algo de lo que nos podamos fiar, algo en que confiar para seguir aprendiendo.

Si soy una maestra de una escuela primaria, o una educadora social que trabaja con mujeres en un taller de alfabetización o una profesora universitaria, ¿de qué forma puedo intentar aprender más sobre mi trabajo? ¿En qué, de qué manera y en quién puedo confiar para guiarme en el intento de hacer mejor mi trabajo?

¿Leyendo el informe de una investigación científica sobre educación? ¿Haciendo caso solamente de mi sentido común y de lo que digo que ocurre en mi aula?

Leyendo a Simone WEIL pienso, como ella, que esto tiene que ver con la confianza, la confianza para ver de qué, con quién y de quién me fío para que me guíe en un camino de aprendizaje. Simone WEIL (2006, págs. 12 y 13), preguntándose sobre la ciencia, escribió:

¿Debemos someternos ciegamente a los sabios que miran por nosotros, como nos sometíamos ciegamente a los sacerdotes igualmente ciegos, si la falta de talento o de ocio nos impide entrar en sus filas? ¿O acaso aquella revolución⁴ reemplazó la desigualdad por igualdad, enseñándonos que el reino del pensamiento puro es el mismo mundo sensible, que el conocimiento casi divino que han presentado las religiones no es sino una quimera, o más bien que no es otra cosa que el pensamiento común? Nada más difícil de saber, y al mismo tiempo nada más importante para cualquier hombre. Porque se trata de saber si debo someter la conducción de mi vida a la autoridad de los sabios o sólo a las luces de mi propia razón; o más bien, dado que únicamente a mí me corresponde decidir sobre esta cuestión, si la ciencia me traerá la libertad o unas cadenas legítimas.

Simone WEIL, cuestionando la confianza en la ciencia, me lleva a preguntar: ¿A qué doy valor para que me guíe en el aprender educativo? ¿Al “saber de los sabios” por un lado y al del “sentido común” por otro? Esta es justamente una “trampa” dicotómica que vivimos cotidianamente en los caminos de aprendizaje sobre lo educativo. Es decir, uno de los problemas de la desconfianza tiene que ver, precisamente, con plantear esta cuestión como dicotómica: el saber de los sabios por un lado, el del sentido común por otro; lo científico por un lado, lo real por otro, la teoría por un lado, la práctica por otro⁵.

¿Podemos pensar en una manera de hacer investigación y educación que no plantee esta dicotomía? Creo que sí. Pienso que algunas pistas sobre esta manera de estar en lo educativo las podemos encontrar viendo cómo nos guía el hacer. Viendo cómo nos guía el hacer en un oficio, en el de profesora universitaria, de educador social, o de maestra.

Lo que voy a intentar a continuación es pensar en mi hacer como educadora y como profesora en la universidad para ir más allá. Partir del propio hacer, concretamente en mi tesis doctoral, volviendo a pensar algunas de las cosas que encontré en ese camino, un camino que aún llamamos investigación.

Trataré de escribir para seguir pensando en la relación entre el saber “de los sabios” y el del “sentido común”. Relación que pienso que en educación tiene que ver, en parte, con la relación que tenemos con el hacer en el oficio de educadores, maestras o profesores. Relación con un hacer que intuyo que nos puede decir algo acerca de investigar la experiencia en educación.

Las preguntas que ahora me mueven a escribir son: ¿cómo el hacer nos enseña, nos guía, en los caminos de aprendizaje sobre lo educativo? ¿A qué me refiero cuando escribo hacer en educación? ¿Cómo es y puede ser la relación con el hacer? ¿En qué espacios podemos vivir este hacer en educación? ¿Podríamos pensar en espacios posibles (y sobre todo imposibles) para aprender desde, en y sobre lo educativo? ¿Qué relación tiene esta pregunta por el hacer con investigar la experiencia?

Una tesis: Un espacio posible para aprender

Una tesis y una investigación son nada más, aunque también nada menos, que espacios posibles para aprender. Sin embargo, las prácticas educativas y las realidades educativas son algo mucho más amplio. Imagino la investigación, también la investigación para una tesis, como algo que forma parte de un entramado mayor. La imagino como un espacio urdido a una manera de estar en la universidad, a una manera de hacer en educación.

Para pensar más en esa urdimbre voy a utilizar algunas de las preguntas por el hacer que antes planteaba; volviendo a pensar, como decía, la experiencia de investigar en una tesis.

Comencé la tesis porque trabajo en la universidad, y esto es un requisito necesario, aunque no suficiente, para permanecer ahí. Así que en ese momento me pareció (y me parece a pesar de las contradicciones que veo) un camino posible para seguir aprendiendo en el recorrido como profesora.

El inicio de la investigación coincide, más o menos, con el final de mi otro trabajo como educadora social; en el cual realizaba talleres de lengua y alfabetización con mujeres inmigrantes. En la tesis elaboro cómo intentar tocar la experiencia de educadora social, centrándome, para comenzar, en la práctica de la relación educativa y partiendo de mi propia experiencia y vivencias de educadora. En ese recorrido indago en cómo se aprende el oficio de educadora social y, a la vez, cómo se aprende el oficio de profesora (investigadora) en la universidad. Es decir, cómo voy aprendiendo a hacer lo que llamamos investigar la experiencia en y desde la experiencia.

La investigación que realicé no comienza en el vacío; siendo profesora en

Educación Social la pregunta por ese oficio me guiaba para acompañar al alumando en su aprendizaje. Así que el camino de la investigación estaba íntimamente ligado a mi trabajo en las clases. Es decir, mi hacer de profesora estaba unido a mi hacer en la investigación, eran pasos en un mismo caminar. La investigación suponía una posibilidad, una manera de pensar más el oficio de educadora y, a la vez, el de profesora en la universidad.

El sentido era aprender, sola y con otros. Buscaba en la investigación un espacio de aprendizaje como manera de estar en eso. Siendo esta manera de estar investigando la que me podía guiar en qué y cómo explorar algo en educación. Algo que también llevaba a mis clases y continuaba pensando con las alumnas y alumnos.

El camino que recorreremos para investigar (a qué prestamos atención, en dónde nos detenemos o a qué nos comprometemos) nos puede orientar en el sentido, porque el compromiso con lo educativo nos muestra qué merece la pena investigar.

Antes decía que la investigación no la comenzaba en el vacío. Tuve la suerte de poder estar en un espacio donde encontré maestras y maestros de quien y con quien aprender. Maestras y maestros que creo que aprendieron conmigo y de mí también; por eso, entre otras cosas, son maestros para mí.

Viviendo todo eso en un hacer lleno de espacios posibles e imposibles, lleno de momentos dulces y otros de mucha dificultad, permanecía en la búsqueda de sentido de lo que nos ilusionaba y de lo que nos preocupaba sobre lo educativo.

Fui aprendiendo a ser profesora en la universidad haciendo; viendo cómo otros lo hacían. Otras que estaban antes que yo que me mostraban cómo escribían diarios de clase, cómo preparaban las sesiones de trabajo con los alumnos. También conversábamos al inicio y al final de las mismas acerca de cómo nos iba, sobre las dificultades y las cosas que sentíamos lograr. Teníamos espacios distintos de trabajo, espacios de encuentro y también de bastantes desencuentros. Espacios para compartir lecturas, preguntas, intuiciones... En un hacer cotidiano donde conversar, observar, hacer clases, escribir y leer; fue el camino para aprender el oficio de profesora en la universidad.

Recuerdo de ese tiempo un aprender en el hacer. Iba aprendiendo, a menudo sin saber exactamente cómo, muchas maneras de ser profesora. Aprendía en el hacer porque me mostraban una manera posible con su propio hacer, que no siempre era con palabras aunque muchas veces sí.

Estar en la universidad tenía para mí la forma de un oficio. Intentar mantener un hilo de sentido entre las clases y la investigación era una forma artesanal de estar en el trabajo porque, a pesar de las dificultades, la finalidad estaba ahí mismo, no en otro lugar. Investigaba el oficio de educadora social mientras daba clases en los estudios de educación social. La finalidad tenía que ver con mi compromiso educativo en las aulas de la universidad.

Para explicar mejor a qué me refiero, me inspira lo que dice Richard SENNETT

respecto a la artesanía (SENNETT, 2009, pág. 32):

“El carpintero, la técnica de laboratorio y el director (de orquesta) son artesanos porque se dedican a hacer bien su trabajo por el simple hecho de hacerlo bien. Su actividad es práctica, pero su trabajo no es simplemente un medio para un fin que los trasciende. El carpintero podría vender más muebles si trabajara más rápidamente; la técnica del laboratorio podría pasar el problema a su jefe; el director invitado tendría mayores probabilidades de ser nuevamente contratado si mirase el reloj. No cabe duda de que es posible arreglárselas en la vida sin entrega. El artesano representa la condición específicamente humana del compromiso”.

La artesanía sería entonces el compromiso con el trabajo en sí mismo, hacer el trabajo bien por el simple (aunque no es tan simple) hecho de hacerlo bien. Intentar hacer bien una clase por el hecho de hacerla bien, por los alumnos y por una misma, por aprender en ese oficio, por intentar que otros aprendan y por aprender juntos. Comprometerme con el trabajo de profesora me guiaba también en el hacer de la investigación; esa era la búsqueda por una forma artesanal de estar en el trabajo.

Aunque quizá quiera ahora hablar así de mi experiencia, creo que no se trataba de un sentido nostálgico o idealizado el que me orientaba; sino de una imposibilidad de estar en lo educativo de otra manera. Es decir, me guía la convicción de que para estar realmente en un espacio educativo, para aprender, enseñar y pensar en el trabajo, necesitamos comprometernos de distintas formas con el mismo. Si no, lo que hacemos, lo que escribimos, lo que pensamos, es otra cosa, pero no es educación. Por tanto, cuando por ejemplo nos arrastra la instrumentalización, cuando escribimos sólo para publicar o sólo para mejorar nuestro currículum⁶ el contenido de lo que decimos tarde o temprano cae, pierde interés. Porque al perder el hilo del sentido educativo damos vueltas a cuestiones poco relevantes y perdemos la orientación para buscar en los matices de lo que interesa en los procesos de aprendizaje. Acabamos perdiendo el sentido del oficio y entonces entramos, a mi parecer, en espacios imposibles. Sería como pretender hacer una mesa de madera sin madera.

Por todo esto, me parece que para poder investigar en educación es imprescindible un espacio donde aprender sea posible. Porque para hacer eso que llamamos investigar, tirar de las preguntas y las intuiciones, no podemos hacerlo sin intentar aprender en ello, como dice también Richard SENNETT, necesitamos “preparar el terreno” (SENNETT, 2009, pág. 257):

“Hume sostenía que la mente amplía su marco de referencia “tropezando” con lo inesperado, lo imprevisto; la imaginación es algo que nos ocurre. La mente del artesano no funciona como imaginaba Hume, porque las prácticas específicas preparan el terreno en el cual se puede tropezar. La intuición comienza con la sensación de que algo que aún no es podría llegar a ser”.

Por tanto, para hacer eso que llamamos investigación educativa es necesario buscar una “forma de estar artesanal”. La investigación no nace de la nada; sino de un trabajo cotidiano, nace en una manera de estar, de un hacer, eso podría ser preparar el terreno.

Una manera de estar artesanal implica entre otras cosas (SENNETT, 2009, pág. 40) : “controlar las acciones del propio trabajo y tener libertad para experimentar”. Por tanto, no puede haber una organización institucional rígida y homogénea que nos impida tomar decisiones sobre el qué, el cómo y el para qué hacemos nuestro oficio. Cuando escribo que la expresión “preparar el terreno” nos puede inspirar en una manera de estar, me refiero a un hacer cotidiano y artesanal que conlleva libertad. Me refiero a algo que se va aprendiendo en un camino de conversación, lectura, escritura, por ejemplo. Un proceso que nos permita comprometernos con el trabajo y que no tiene nada que ver con una homogénea y rígida organización institucional que imponga una única manera de estar en la universidad.

Querría ahora continuar con las preguntas por el hacer artesanal, así que voy a buscar nuevos matices partiendo de cómo el hacer de educadora me guiaba en el hacer de investigadora.

En la enseñanza de la lengua castellana con mujeres inmigrantes, algo que presidía las clases era la oralidad. Muchas de las mujeres que acudían a aprender no sabían leer ni escribir, de tal forma que la enseñanza de la lengua era fundamentalmente oral. En el aprendizaje oral una de las cosas importantes es la repetición; para poder aprender en una conversación necesitamos de la repetición para aprender a decir.

En mi propio recorrido de aprendizaje, la oralidad no tuvo una voz tan predominante como en el de ellas. Yo sí aprendí a leer y escribir, yo sí aprendí leyendo y escribiendo. Por lo que en el trabajo de educadora tuve que descubrir cómo se aprendía en la oralidad, tuve que aprender la importancia de la repetición. Aprendí a llevar una clase de lengua guiándome por el aprendizaje oral; buscaba en las conversaciones la repetición y las nuevas formas de decir cada vez. Así las mujeres fueron aprendiendo a hablar la nueva lengua: hablando. Esa forma de hacer clase me la enseñó mi compañera Montserrat CAPDEVILA⁷, quien me mostraba cómo lo hacía y quien me regaló innumerables momentos de conversación entre clase y clase. También aprendí tratando de poner palabras a lo que vivía en los diarios de campo y, naturalmente, haciéndolo. Al cabo de unos años tuve cierta experiencia en ese hacer.

Después, inmersa en la investigación, releía los diarios de campo y, pensando en el oficio de educadora, volví a ver la importancia de la repetición en las prácticas educativas. La repetición me hacía pensar en el ritmo necesario en las clases y en el aprendizaje; en el ritmo de una clase, en el ritmo de un grupo. Me hacía pensar en la importancia del ritmo en educación y en los procesos de aprendizaje; el hacer de educadora me guiaba en la investigación.

Richard SENNETT (2009, págs. 218, 219) nos habla de esto en el aprendizaje del hacer; lo escribe poniendo palabras al aprendizaje de un instrumento musical:

“Cuando me concentro profundamente en el estudio del violonchelo, quiero repetir un gesto físico una y otra vez para hacerlo mejor, pero también quiero hacerlo mejor para poder repetirlo. (...)

Cuando los dos elementos del ritmo (la acentuación y el tempo) se combinan en la práctica, una persona puede mantenerse alerta durante largos períodos, y así mejorar”.

Este autor escribe que la repetición y la anticipación es una experiencia que ya conocemos en nuestro cuerpo: es el ritmo. Ritmo necesario en un camino artesanal de hacer, ritmo que nos acompaña a aprender y que puede llevar también a distintas formas de ritual.

Mi experiencia como educadora me mostraba algo importante en educación, algo que valía la pena investigar. Ese hacer aprendido como educadora me enseñaba en la investigación por dónde continuar. Poder tocar la experiencia de educadora me acompañaba a elegir esa cuestión del ritmo como importante, me mostraba la intensidad y la relevancia de esta cuestión en educación.

Otro de los haceres de la investigación que me hacen pensar en la artesanía son las conversaciones que mantuve con las mujeres con las que trabajé. Éstas fueron algunas de las estupendas vivencias que tuve la suerte de compartir en la tesis. Esas conversaciones las preparé con mucho cuidado. Después de haber leído y analizado mis propios diarios de campo, fueron saliendo algunos hilos de análisis que me parecían interesantes en relación a intentar comprender mejor el oficio. Esos hilos de ideas quería conversarlos con ellas, quería saber cómo lo vivieron, qué destacaban de los talleres que hacíamos o cómo los relataban. Así que, después del trabajo de análisis del material de campo, preparé un guión de ideas para conversar con ellas. Aunque la preparación del guión fue detenida tuve que aprender, como suele pasar, a desprenderme de él. Tuve que aprender a soltarlo en la conversación, cosa que podía hacer precisamente porque lo había preparado previamente.

Sin embargo, algo más de lo que aprendí ahí fue que, a menudo, lo que me guiaba para mantener el hilo de las mismas era, otra vez, la experiencia de educadora; el saber aprendido en la práctica de trabajo como educadora social. Sabía estar en la conversación con ellas porque era un hacer conocido para mí, me sentía cómoda y sabía cómo hacerlo. Podía mantenerme en la conversación adaptándome al contexto que cada mujer me proponía y, a la vez, iba buscando nuevas preguntas inspiradas en el guión, pero enlazadas con la conversación que manteníamos.

Como decía, preparé los encuentros cuidadosamente; me dediqué a hacer una visita previa a cada una de las mujeres con quien pude conversar luego. Quedábamos en sus casas y yo aparecía después, con mi grabadora, dispuesta a vivir lo que esa tarde supiéramos vivir juntas. A esos encuentros acudían vecinas, hermanas o amigas, y preparaban galletas y té para pasar la tarde con nosotras. Recuerdo especialmente la madre de una de ellas que durmió una siesta en el sofá una calurosa tarde de julio mientras nosotras conversábamos a su lado.

Después de estos encuentros, mi idea previa sobre una conversación investigadora más o menos formal, silenciosa y tranquila cambió completamente. Aprendí a situarme en la forma que cada mujer me acogía en su espacio, me

invitaban a entrar en su cotidianeidad y yo acepté encantada.

Por suerte, ellas me invitaron a estar en su casa a su manera y así fue, precisamente, cómo pudimos tener conversaciones que valían la pena. Ellas estaban tranquilas, en su manera de estar cotidiana, así que la posibilidad de sabernos mover ahí nos regaló estupendas tardes de conversación. Conversaciones en las que pudimos tocar cuestiones relevantes sobre lo que vivimos en los talleres de lengua y alfabetización.

Para mí la experiencia de educadora social y la de profesora en la universidad han sido importantes para investigar, han sido experiencias que han hecho de lazo con la posibilidad de investigar. Sin embargo, sé que hay otras formas de enlazar con la experiencia que hacen posible investigar (la). Lo que me parece necesario es que haya algún lazo a la experiencia aunque éste tenga formas distintas. Porque el vínculo con la experiencia es lo que guía y sostiene la posibilidad de investigar en educación.

¿Cómo vamos a preguntarnos por la experiencia, a investigar la experiencia, si en nuestro hacer cotidiano no hay posibilidad para dejar que la experiencia⁸ tenga lugar? ¿Desde dónde lo hacemos?

Paolo JEDLOWSKI (2008, pág. 157) escribe:

“La experiencia es el nexo entre nuestra existencia y el movimiento con el que intentamos comprenderla” (...)

La experiencia es un proceso pero también es un ritmo y, por otra parte, es también el saber a que éstos dan lugar”.

La experiencia educativa puede tener lugar en el nexo entre nuestro estar (en las aulas y otros espacios) y el movimiento que hacemos para intentar comprender una práctica educativa o un proceso de aprendizaje. Y aquí podemos añadir que ese movimiento —que algunos seguimos llamando investigación, aunque puede ser más cosas— debe ser en educación un hacer artesanal y un camino en el que sea posible aprender algo. Porque la experiencia es también el saber a que ese proceso y ese ritmo dan lugar, como nos dice Paolo JEDLOWSKI.

Por lo tanto, propiciar que la experiencia tenga lugar no es algo que podamos prever absolutamente. No podemos saber a priori qué vamos a aprender, porque entonces no es aprendizaje. Propiciar que la experiencia tenga lugar conlleva disponernos a aprender, implica arriesgarnos a equivocarnos y dejarnos llevar por las preguntas que tiran de nosotros. Implica estar presentes y dejarnos guiar por el propio camino de preguntarse. Solamente luego, quizá, podamos narrar algo con lo aprendido, si es que hemos podido “estar vivos”, estar presentes en ese camino.

Estar vivos en el aprender implica también equivocarse, no saber exactamente a dónde vamos y qué podremos aprender ahí. Indagar en lo educativo puede ser un trabajo artesanal en tanto que nos ponemos en disposición a experimentar mediante los errores. De forma similar a cómo lo hace un músico, diría que así aprendemos el oficio. Richard SENNETT de nuevo (2009, pág. 198), lo describe de

la siguiente forma:

"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 con el cuerpo; el ejecutante avanza lentamente hacia una mayor destreza".

Comprometerse con un trabajo artesano conlleva el deseo de hacer las cosas bien y estar dispuestos a equivocarnos para aprender. Algo que va más allá, como dice este mismo autor, del clásico aprender por ensayo y error. Tiene que ver con un aprendizaje que se vincula a las experiencias. En esa disposición investigativa es posible que surja una narración, que es el camino que más se acerca a intentar comprender algo de una dimensión humana como lo es la educación.

También en las clases ocurre que no siempre conseguimos una narración bonita, algo que se parezca a una pieza musical. A menudo nos equivocamos, planteamos mal alguna cuestión, no sabemos responder o no sabemos preguntar. Sin embargo, puede haber un compromiso con intentar hacer el trabajo bien que nos mueva a pensar en ello, que nos mueva a probar, a intentar comprender en qué y por qué nos equivocamos (y/o en qué se equivocan los alumnos) y todo eso lo hacemos también: haciendo. Es decir, tocando también nuestra propia experiencia.

Pienso que el movimiento de intentar tocar la experiencia es como un tapiz que nos sostiene y nos guía para saber qué merece la pena preguntarse. Y en ese tapiz están los hilos del "saber de los sabios" y los del "sentido común". Un sentido artesanal en investigación y educación hace posible una buena relación entre el "saber de los sabios" y el "sentido común". Los lazos con la experiencia hacen que mantengamos la orientación en educación e investigación; nos ayudan a no pensar de forma dicotómica el pensar y el hacer porque mantenemos el sentido de lo que es relevante en educación. Las prácticas educativas son experiencias humanas vivas, con presencias y ausencias, experiencias del pensar y del hacer, experiencias humanas en movimiento y llenas de contradicciones. Mantener lazos con esas experiencias nos guían en el pensar e investigar. Y esos lazos a la experiencia se mantienen cuando permanecemos en el sentido artesanal de nuestra profesión en la universidad, cuando mantenemos el sentido del oficio que tiene que ver con comprometernos con la(s) experiencia(s).

Y aquí Paolo JEDLOWSKI (2008, pág.158) nos muestra un camino para pensar en ese lazo a la experiencia:

"La idea de experiencia que estamos delineando es la de un ritmo entre el vivir obvio en el sentido común, la pausa o el descarte que nos distancia de él y un retorno del sujeto sobre la propia existencia. En este sentido, la experiencia es una crítica del sentido común. En la medida en la que ella

consiste en “mirar de nuevo” y en un “probarse” en primera persona, corresponde a una ruptura con aquel carácter anónimo y cosificado, con aquella casi naturalidad con la que la mirada del sentido común enfrenta las cosas”.

La experiencia, como camino cotidiano de intentar comprender lo que vivimos, nos acompaña a mirar de nuevo el saber del sentido común. Nos ayuda a revisar el sentido del sentido común. Escuchar la experiencia, intentar tocar-la o investigarla, no quiere decir guiarse solamente por el sentido común, sino prestarle atención y mirarlo de nuevo para continuar en el hacer y en el pensar. Algo similar y en relación ocurre con el “saber de los sabios”; revisamos su sentido gracias al vínculo mutuo con el sentido común.

Hasta aquí he tratado de buscar en lo posible e imposible en investigación. Intentando ver cómo el hacer en educación puede ser guía para investigar la experiencia.

Sé que hay espacios posibles, pero no estoy segura de que hoy se pueda investigar la experiencia. Tal y como la investigación va tomando cuerpo, “investigar la experiencia” parece una contrasentido, un espacio imposible; porque al perder el compromiso educativo pierde el hilo con su sentido.

Investigar la experiencia hoy es un movimiento excesivamente activo y estructurado. Un movimiento que impide, justamente, que la experiencia tenga lugar y por eso me parece muy difícil investigar(la).

Si investigar la experiencia es de alguna forma posible, tendrá que ser sobre todo esperando, tendrá que ver con un movimiento más pasivo que activo. Tendrá que ver con una manera de estar en el oficio que deje lugar a que pueda haber experiencia y que ésta pueda entretenerse al sentido de investigar(la).

Quizá sea posible, si somos capaces de movernos bien en esas contradicciones, o sea, si somos capaces de movernos en el dejar de movernos, si somos capaces de parar y de esperar también. En definitiva, si somos capaces de estar en lo posible y sobre todo en lo imposible.

Aunque corren tiempos difíciles para la magia, la artesanía y el oficio, o quizás precisamente porque corren tiempos difíciles, creo que no nos queda otro camino que persistir. No queda otra alternativa que seguir buscando espacios para aprender fuera y dentro de la universidad, espacios donde sea posible un hacer artesanal que preste atención al ritmo de lo educativo como guía de sentido.

Alejandra PIZARNIK⁹, en una carta en la que felicitaba el año 1966 a su amiga Ivonne BORDELOIS, escribía: “Todo el bien posible, pero sobre todo el imposible para el año 1966”. Así que...

¡Toda la magia, artesanía y oficio posibles pero sobre todo los imposibles!

Bibliografía

ARENDT, Hannah. (2007): Responsabilidad y juicio. Barcelona. Paidós.

- BORDERLOIS, Ivonne. (1998): Correspondencia Pizarnik. Buenos Aires. Seix Barral. Planeta.
- CARAMÉS, Marta. (2008): Tocant l'experiència de la relació educativa amb dones immigrades. Una recerca narrativa. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, 2008.
- DIOTIMA (2002): El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana. Traducción de Nuria PÉREZ DE LARA. Barcelona. Icaria.
- JEDLOWSKI, Paolo (2008): Il sapere dell'esperienza, Fra l'abitudine e il dubbio. Roma. Carocci.
- KAFKA, Franz. (2007): El Castillo. Madrid. Edaf.
- SENNETT, Richard (2009): El artesano. Barcelona. Anagrama.
- WEIL, Simone (2006): Sobre la ciencia. Buenos Aires. El cuenco de plata.

1 Aquí pienso en la forma de consentimiento que describe Hannah ARENDT en su libro Responsabilidad y juicio. Refiriéndose a la falacia que supone equiparar la obediencia con el consentimiento para eludir la responsabilidad personal: "Un adulto consiente allá donde un niño obedece; si se dice de un adulto que obedece, lo que hace es apoyar la organización, autoridad o ley que reclama "obediencia". La falacia es tanto más perniciosa cuanto que puede invocar una vieja tradición. Nuestro uso de la palabra "obediencia" en todas esas situaciones estrictamente políticas se remonta a la secular idea de la ciencia política que, desde Platón a Aristóteles, nos dice que todo cuerpo político está constituido por gobernantes y gobernados, y que los primeros mandan y los segundos obedecen" (ARENDT, 2007, pág. 72).

2 Recogiendo aquí la vivencia de este "llegar tarde" veo cómo esta expresión nos habla no sólo de la falta de tiempo o de un exceso de trabajo, sino que requiere un análisis institucional que no soy capaz de hacer aquí de forma amplia, sin embargo, KAFKA me lo recuerda con la primera línea de El Castillo, donde escribe:

"Cuando K llegó ya era tarde".

3 Esta idea la tomo prestada de Richard SENNETT (2009) y del capítulo, "Pensar haciendo", del libro de la comunidad filosófica DIOTIMA (2002), El perfume de la maestra. Capítulo que es para mí un claro ejemplo de lo que podría ser pensar haciendo.

4 Se refiere a la revolución científica que supone, según Simone WEIL, la aparición de la geometría de Tales; ver Simone WEIL (2006). Sobre la ciencia. Buenos Aires. El cuenco de plata.

5 La posibilidad de caer en la cuenta de las trampas de las dicotomías en el pensar las aprendí aquí y en otros lugares con Nuria PÉREZ DE LARA, una de las coordinadoras de este libro. Sobre esto se puede ver más en su Capítulo III "La experiencia de la diferencia en investigación".

6 Encontrarse en un camino donde sólo hay que pensar en el propio currículum no es solamente una cuestión de decisiones individuales, de la "responsabilidad personal" que nos habla Hannah ARENDT. Aquí hay claramente una determinada política institucional con distintas formas de poder y de responsabilidad en lo que ocurre en la universidad. Esto vuelve a ser un hilo del que tirar en un análisis institucional que no soy capaz de hacer ahora. Sin embargo, quiero escribirlo aquí porque no podemos atribuir "toda" la responsabilidad a quienes nos hemos dedicado a hacer currículum para permanecer en la Universidad.

7 Montserrat CAPDEVILA es Educadora social, actualmente jubilada, con una gran experiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua con mujeres y hombres inmigrantes. Tuve la suerte de trabajar con ella los años en los que yo me iniciaba en ese oficio y quiero agradecerle aquí lo que me

enseñó.

8 Aquí me parece importante detenernos a pensar la diferencia entre experiencia y vivencia, como explican José CONTRERAS y Nuria PÉREZ DE LARA en su capítulo Primero “La experiencia y la investigación educativa”. Cuando me pregunto ¿desde dónde? no quiero decir que para pensar tengamos que vivir en primera persona todas las vivencias, sino que los hilos a la(s) experiencia(s) nos acompañan a pensar mejor en educación y son imprescindibles para investigar la experiencia.

9 BORDERLOIS, Ivonne. (1998). Correspondencia Pizarnik. Buenos Aires. Seix Barral. Planeta, pág. 253.

Un movimiento interior de vida

Por Asunción LÓPEZ CARRETERO

Universidad de Barcelona

“... Porque toda experiencia, si nos toca profundamente, si nos ha hecho mella, tiene algo de inasible, de impronunciable. Cualquier intento de decirlo va acompañado de un sentimiento de incompletud, de incapacidad para expresar los matices, los efectos íntimos con que fue vivida, de imposibilidad de dar cuenta todos los aspectos de los que se compuso lo vivido, de la dificultad de explicar la forma en que fue percibida e hizo trama con distintas dimensiones y facetas personales”.

(J. CONTRERAS, 2009¹.)

Hacia el umbral

Cuando investigamos el ámbito de las relaciones humanas, a menudo buscamos algo a tientas aún sin saberlo. Ese hilo constituye la urdimbre alrededor de la cual se va tejiendo nuestra actividad investigadora.

Esta búsqueda, en mi caso, ha tenido una brújula que la orientaba. Es la pregunta por los márgenes de la educación, por las fronteras que habitan los que no encuentran un lugar en el ámbito de lo instituido, del orden previsto. La pregunta por “el otro de la pedagogía” (PÉREZ DE LARA, 2009)², aquél o aquella de la que no suelen hablar los libros de Pedagogía, aquél o aquella “invisibles” para ella. Aquellas maestras y alumnas (generalmente más mujeres que hombres) cuyas experiencias han ido más allá de los límites del sistema educativo.

Este trayecto ha supuesto un acercamiento, un entrar en relación con las personas que no es casual. He tenido que trazar un camino para reconocer mi propia experiencia como mujer educadora, junto con la de otras y buscar las palabras que pudieran dar cuenta de ella para salir del extrañamiento. Extrañamiento también vivido en la desconexión entre experiencia, lenguaje y pensamiento, propio de las instituciones educativas.

En este trayecto, investigar tomando la experiencia como eje ha transformado la relación conmigo misma y con el mundo de la educación al que pertenezco, así como me ha permitido dibujar un lugar como investigadora con consecuencias epistemológicas y políticas.

El poder recuperar toda esta experiencia y ponerla en juego en mi ser docente e investigadora me ha abierto un horizonte de sentido que ha significado para mí un cambio de colocación simbólica. Esto implica un movimiento interior que tiene efectos en la investigación y la docencia y en el anudamiento entre ambas. Un movimiento interior que abre a nuevos significados porque facilita el encuentro intersubjetivo. Encuentro que da un volumen nuevo a los mundos que compartimos.

Este desplazamiento es algo que me conmueve, que he vivido como un pasaje de comprender a dejarse decir algo nuevo. Supone desembarazarse de las ideas, de los sentimientos, de las representaciones, conceptos, lenguaje ya establecidos para exponerse a lo que te llega del otro y que pueda resonar algo en ti.

En este espacio intersubjetivo hay un reconocimiento del espacio del otro como alguien distinto. No podemos “colonizar” al otro y proyectarle nuestros propios fantasmas. Esto tiene que ver con dejar que algo nos pase porque nos dejemos dar por el otro. En este sentido se produce una transformación tanto en nosotros como en el otro, porque la investigación es un encuentro entre dos sujetos que afecta a ambos y puede generar el hallazgo.

En este proceso me voy a detener en tres dimensiones de la experiencia que quizás puedan iluminar algo de este cambio de colocación simbólica en la investigación: que transforma la relación con el lenguaje; que atraviesa el cuerpo; que produce un saber más allá de lo instituido.

Tomaré como base dos investigaciones³: una fruto de conversaciones con mujeres docentes, que me ha llevado por mundos desconocidos y conocidos a la vez, al escuchar los relatos de la experiencia de educadoras de distintas generaciones y niveles educativos. Me ha permitido ir más allá de los tópicos que hablan de la “feminización” de la educación y abordan tan sólo la creciente presencia de las mujeres y no su significado.

La segunda se refiere a jóvenes en riesgo de exclusión en secundaria, que permite ir más allá también de su visión de “carentes” o poco apropiados, para escuchar el relato de su experiencia educativa y descubrir así un “saber inédito” con ellos. Su historia va desgranando encuentros y desencuentros entre ser y saber.

En ambas investigaciones emerge la diferencia que produce quién está en un lugar en el que inicialmente no estaba previsto.

La frontera de lo no-dicho, un lugar de creación

Ponerse en contacto con la experiencia no es tarea fácil en un mundo dominado por el activismo, la inmediatez y el sueño del control sobre la propia existencia. Reflexionar sobre la experiencia requiere de tiempo, espacio, estar abierto a la sorpresa a lo imprevisible y a la vez reconocer la transcendencia de

cada momento de la vida siendo conscientes de su finitud.

“... Sabemos que eso que se nos escapa, que no conseguimos decir, para lo que cualquier expresión se nos muestra insuficiente, es justo sobre lo que necesitamos pensar, para lo que tenemos que encontrar palabras y sentido. Es la tensión de la insuficiencia lo que mueve la búsqueda”.

(J. CONTRERAS, 2009⁴).

Sólo si nos aventuramos a conectar con nosotras mismas y a dejarnos dar por el otro o la otra bordearemos esta frontera y podremos acercarnos a los mundos subjetivos que cada persona vive. En la escucha vivimos una relación peculiar entre el saber y el no saber, que provoca un espacio de incertidumbre, que nos abre a lo posible, pero también a lo que nos parecía imposible, a lo que nos sorprende. Con esta disponibilidad de apertura, se está dispuesta a oír lo que no se sabe, lo que no se quiere, lo que no se cree necesitar. “¡Qué maravillosa es la incertidumbre del desvelo!”, en palabras de una alumna⁵, recogiendo lo hablado en clase.

Desvelo en el sentido de despojarse de los velos que nos dificultan ver lo que está ahí y encontrarnos con nuestro interior y dirigirnos hacia el otro desde nuestra desnudez, reconociendo nuestras vulnerabilidades. El lenguaje establecido es uno de estos velos con que nos cubrimos para intentar crear un mundo ilusorio a la medida de nuestras limitaciones.

Quizá por todo esto podemos hablar de la experiencia como un lugar de libertad. De libertad a vivir, a expresar, a compartir. Desde esta mirada, la experiencia está lejos del experimentalismo y tiene una dimensión eminentemente subjetiva.

El mundo de la educación es un mundo que debería ser un lugar de vida y de relación, que a menudo ha sido expropiado de este sentido subjetivo que tiene para cada una y colonizado por un lenguaje prestado de otros ámbitos, como la economía o la técnica. Pero, si tratamos de desvelarlo, nos aparece plagado de experiencias singulares. Son, acaso, estos espacios de los que habla LARROSA (2009), cuando dice que el mundo educativo está habitado por sujetos y experiencia abiertos, vulnerables; espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, en los que nos encontramos con el límite de nuestro saber, con lo que se puede decir y no decir.

La escuela está habitada en su mayoría por mujeres docentes y los niveles educativos iniciales, donde esta mayoría es más palpable, son los que mejor funcionan. Sin embargo, esta presencia no se considera relevante simbólicamente y se la encasilla en el concepto “feminización”. Feminización a veces explicada en términos de destino o marginación o subsumida en un neutro que oculta esta diferencia. El poder considera que el gusto y el placer por la educación que sienten las mujeres es un dato “in-significante”, es decir algo producto de su naturaleza y no del deseo. Sin embargo la experiencia vivida en relación a

mujeres educadoras nos conecta con espacios de libertad que hacen de las instituciones educativas lugares habitables y civilizadores⁶.

En la investigación ya citada que hemos realizado con mujeres docentes⁷, al ir al encuentro con disponibilidad para escuchar, su experiencia nos ha conectado con nuevos mundos, los mundos del deseo de cada una, del gusto y el placer. De este modo, el hallazgo nos visitó al emerger el deseo y la autoridad⁸ de las mujeres educadoras que pueblan nuestros centros educativos, y fue el hilo que nos guió en esta investigación que tomó como eje la experiencia.

A través de sus relatos biográficos⁹ escritos hemos encontrado palabras que nos han abierto nuevos horizontes de sentido y que nos han hecho aventurar en otros mundos posibles. Han mostrado que era el deseo y no el destino lo que las movía. Se han investido como sujetos de experiencia y sus palabras nos han llegado desde ellas y resonado en nosotras. Se ha producido un encuentro con el deseo que rebasa nuestro propio mundo interior y nos conecta con la autoría de esas mujeres.

Este deseo suyo convocaba el nuestro, pero a la vez nos provocaba inquietud en aquellos pasajes en los que ese deseo encontraba dificultades al topar con lo instituido. Había que sostener este deseo, mantenerse en el filo de esta tensión para dejarse tocar por su experiencia.

Ellas escribían en sus relatos su experiencia educativa como alumnas a través de la que hemos podido vislumbrar la importancia atribuida a la lengua materna. Una de ellas decía "No sé quién me enseñó a leer y escribir, pero me gustaría pensar que fue mi madre". En unas y otras, el eje de su experiencia educativa infantil y su posterior deseo de ser maestras tenía vínculos estrechos con las experiencias vividas de apoyo y acompañamiento de sus madres y en muchos casos también de sus padres. Esto nos hace pensar que en nuestro origen la lengua materna¹⁰ es la que establece una correspondencia entre experiencia y lenguaje.

En su infancia otro eje de sentido para algunas de ellas era el haber gozado de "lugares otros", más allá de los espacios y tiempos escolares, en los cuales habían disfrutado aprendiendo de las relaciones con sus iguales, del juego, de las excursiones. Una de las maestras recuerda vívidamente cómo su madre les dejaba jugar a "hacer cabañas". Una vez maestra, ha sido una excelente profesora de parvulario con una clase en la que las alfombras y los juegos presidían el espacio. De forma que, una vez que la visitó una inspectora, ésta le preguntó si no había más sillas y mesas "que tenía que tener los niños por el suelo". Cabañas, alfombras, juegos, etc. serían para ella esos "espacios otros".

Otra parte de sus relatos como alumnas hace referencia a la importancia de las figuras de maestras referentes que tuvieron. Casi todas las docentes expresan haber tenido alguna maestra que les ha dejado un recuerdo muy positivo en su

experiencia de aprendizaje. Eran esas maestras que conectaron con el ser de cada una. El origen de su deseo se teje en esos encuentros que para cada una tuvieron un significado propio que alumbra su experiencia como alumnas.

Coinciden en destacar como aspectos que recuerdan de estas maestras singulares "aquel saber hacer que sale de los límites de lo establecido". Es decir, recuerdan y dan valor a la experiencia con una maestra de su infancia cuando hacen cosas diferentes a las que se esperaban según las normas. Algunas dicen que sus clases eran diferentes, que no se centraban propiamente en la materia de la asignatura, sino que eran "clases que abrían los ojos, que abrían a nuevos mundos". Como si aquellas maestras a las que reconocen valor les quitaran alguna venda de los ojos, una venda que no les dejaba ver el mundo o era que les hacía mirar la realidad de otra manera, desde otra mirada, quizá una mirada propia.

Otra característica de estas maestras que recuerdan es que "les hacían sentirse protagonistas de lo que hacían, se sentían tratadas en su diferencia, se sentían particulares, especiales"... También que eran "mujeres con pasión por enseñar", que sentían la autenticidad en su modo de enseñar conectado con la experiencia: "lo que sabía lo sabía desde dentro, lo sentía, lo transmitía vivo".

La riqueza, la fuerza y la pasión que se desprenden de estos encuentros con determinadas profesoras nos indican hasta qué punto la relación educativa, cuando es amorosa y da sentido, implica una transformación profunda que crea puentes en nuestra relación con el mundo.

Respecto a su propia experiencia como maestras buscaban palabras para expresar el sentido que le atribuían a su oficio (tal como lo nombran algunas) desde el lado del arte de la relación, del cuidado, del acompañamiento. Una de ellas pone palabras a su hacer "según un estilo propio", alejado de las técnicas. Otra lo nombra como "una artesanía", que transmite con estas palabras: "Intentaba tener cuidado de mi espacio y buscaba la mejor manera de ayudar a los niños y niñas que me confiaban y me sorprendía cómo les llamaba la atención mi manera de tratarlos y la forma de intentar con ellos superar sus dificultades".

"A mi manera" es tomar el enseñar y aprender desde la experiencia, dando y dejándose dar. El arte de enseñar es un camino que hace falta que cada una se haga de una forma propia. Un arte que es denominado como una "artesanía", artesanía que, a través de sus palabras, nos acerca a la experiencia, al cuidado personal por la obra realizada, en la que la relación educativa y la subjetividad son fundamentales.

Una de las participantes en el estudio afirmaba: "Mi vida tenía un poso de lo que quería enseñar y aprender y así mi experiencia educativa se iba fortaleciendo, y también mi experiencia como mujer se iba entretejiendo en cada momento en pequeñas síntesis, que se concretaban en mi actitud hacia los niños y las niñas y en la búsqueda, aunque fuera inconsciente, de lo que era enseñar".

En esta pasión nos hacen vivir que las relaciones ocupan un lugar central, con las alumnas y alumnos, con las compañeras, compañeros...y también las relaciones que mantienen con aquellas que les sirvieron y les sirven de referentes, para ir tejiendo cada una su forma de enseñar "a mi manera".

"La experiencia no está del lado de la acción, o de la práctica, o de la técnica, sino del lado de la pasión. Por eso, la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, ex/posición".

(LARROSA, 2009.)

Si tuviéramos que resumir dónde anudaban ellas su sentido de la relación educativa, señalaríamos su ser maestra en primera persona, el deseo de singularidad y de reconocimiento de la singularidad del otro, el alumno y la vivencia del ser como un todo. Otro nudo sería el sentido del vínculo en la relación educativa, compartiendo el proyecto con las alumnas y los alumnos y las relaciones de confianza con las compañeras. La transmisión del saber aparece ligada al amor a la relación, a la vida y a la libertad de cada una.

Todos estos deseos entran muchas veces en colisión con las expectativas institucionales, con las relaciones de poder, de competitividad, con la falta de reconocimiento por parte de otros compañeros.

Estos choques engendran temores: "tienes miedo de la directora y de las demás profesoras, que están tan seguras de todo y saben evaluar sin ninguna duda". La tensión entre poder y autoridad en los centros educativos tiene su reflejo en los desencuentros a veces difíciles con el alumnado. Desencuentros que se manifiestan en dudas, vulnerabilidad, límites de uno mismo y del contexto, tristeza, dolor. "Las alumnas y alumnos me recibieron fatal. Recuerdo un día que tenía la mano en el pomo de la puerta sin atreverme a entrar. Comprendí que, si no tenía el valor de entrar, me vería obligada a abandonar la enseñanza. Y entré. Tuvimos una larga conversación. Yo les dije que estaba asustada, que no podía resistir la tensión y el enfrentamiento. Y les pedí que buscáramos juntas una forma provechosa de convivencia. Ese día aprendí mucho...".

Las palabras con las que nombraban su experiencia nos dibujaban un mundo educativo con otros contornos. Un mundo subjetivo, en el que el deseo y la pasión sostienen un "ser maestra" muy diferente del "hacer de maestra". También el temor, el desconcierto, la incertidumbre, las dudas son nombrados. Ese deseo se sostiene en el reconocimiento de unos referentes y de una genealogía femenina¹¹, que incluye las figuras de la madre y de las maestras. En este espacio de reconocimiento se ha generado un lenguaje propio, vivo, original, al margen del oficial.

El ser maestra con estilo propio aparece, así, como una experiencia facilitadora de la alteridad, nombrado como "artesanía" con un sentido de libertad, de apertura y de disponibilidad a lo sorprendente y a lo imprevisible.

Poner palabras a la experiencia transforma a quien las escucha y también a quien las pronuncia. Las maestras de nuestro estudio lo viven como un diálogo consigo mismas y con nosotras. En los encuentros presenciales lo expresan al decir que esta experiencia de escritura les ha iluminado su mundo interno. Su transformación se hace visible en el hecho de que se hacen otras preguntas, descubren sus referentes, toman conciencia de cuáles han sido sus caminos, sus logros y fragilidades y en el abrir su pensamiento a cosas que no se habían planteado hasta el momento. Todo esto queda expresado en las palabras de una de ellas: "A mí, hacer este relato me ha servido para preguntarme una cosa. ¿Yo, qué he querido enseñar? Yo creo que lo que he querido enseñar es a pensar. Y a mí me viene de la experiencia de mi propia vida".

La experiencia vivida con mujeres educadoras nos conecta con espacios de libertad que hacen de las instituciones educativas lugares habitables y civilizadores, donde el ser maestra entra en juego en primera persona y se expresa en una lengua atravesada por la pasión, con sensibilidad, con cuerpo. Y este cuerpo nos conecta con la experiencia poética, donde está en juego lo indecible.

La experiencia atraviesa los cuerpos

Hoy en día el cuerpo no acostumbra a ser vivido como sede de la experiencia, sino que existe una desconexión entre cuerpo y palabra. El cuerpo navega en solitario como imagen para ser mostrada u ocultada en el caso de que no responda a los requerimientos del imaginario colectivo. Es vivido como esclavitud más que como lugar para vivir y disfrutar.

Se parlotea mucho de "escuchar al cuerpo", pero todo lleva a que no sea considerado como clave de significado, que este significado no pueda ser expresado libremente, de manera que se transforma en fuente de tensión y de malestar.

No toda la experiencia del cuerpo es simbolizable, pero en la actualidad hay un exceso de información, una sobreestimulación, sin dejar un espacio y un tiempo que permita elaborar un mundo interno que nos dé la sensación de unicidad y de libertad. El "ruido" exterior tapa la necesidad de silencio interior y de escucha de uno/a mismo/a. Pero, si el cuerpo enmudece, aparece en el lugar de lo simbolizable la queja y el malestar, que se manifiesta de diferentes maneras.

Aparece junto a esto una instrumentalización del cuerpo, como si fuera un obstáculo a nuestro activismo sin límites, a nuestra omnipotencia más allá de la finitud de la vida, al forzamiento de tiempos y espacios. En definitiva, responde a una falta de escucha y de alienación de una misma.

Por otro lado, la ciencia moderna ha fragmentado el cuerpo en pequeños compartimentos, de forma que no hay una conciencia de que el cuerpo es

sexuado y se le da una dimensión puramente biológica a una experiencia de ser hombre o mujer que va mucho más allá o que tiene un significado simbólico que, al no poderse expresar libremente, produce también malestar.

Las mujeres tenemos una sabiduría sobre la necesidad de establecer esta conexión, porque tenemos una relación especial con la vida al tener nuestro cuerpo la posibilidad de dar luz a otro cuerpo¹². Pero esta experiencia femenina ha sido expropiada y enmudecida. Por eso el logro de la libertad femenina acontece cuando cuerpo y palabra entran en conexión, yendo al origen de la lengua materna que cada madre enseña a su criatura cuando la pone en contacto con la lengua, mostrándole así el mundo.

Cuidar el cuerpo, escuchar la experiencia que anida en él es una forma distinta de habitar el mundo, de relacionarnos con él y con las personas que nos rodean. Algo de esto intento diariamente en mis clases, con más o menos acierto. Recientemente, conversando en las clases del máster alrededor del término "libertad", pudimos vivir y poner en palabras el desplazamiento que tiene lugar en el momento en que dejamos de conceptualizar para bordear las experiencias vividas por las alumnas. Estas experiencias están fuertemente ancladas en el cuerpo con un sentido de unicidad, haciéndose la pregunta de "¿es la libertad sólo una cuestión de elección?". Esta cuestión les permitió explorar la libertad como movimiento interno, como un lugar de anclaje con uno mismo y de relación fructífera con el otro.

"La experiencia suena a finitud, hay un tiempo y un espacio particular, a cuerpo, a tacto, a sabor, olor, a placer, a sufrimiento, a caricia y a herida. (...) Y suena sobre todo a vida, a una vida finita y corporal".

(LARROSA, 2009.)

El ámbito educativo, que es un lugar de relación, tiene poco en cuenta el cuerpo y la experiencia que anida en él. Esta desconexión entre experiencia, palabra y el deseo de los jóvenes pudimos vivirla de manera muy directa en una investigación narrativa realizada con jóvenes en situación de exclusión en la escuela secundaria obligatoria¹³.

En el transcurso de esta investigación, partíamos de una situación de acogida inicial, en la que pretendíamos acercarnos a los jóvenes creyendo que existía algo que no había sido acogido en la escuela y que nosotros íbamos a desvelar. Por eso quisimos correr el riesgo creando un espacio conversacional presencial con ellos en el que nos pudieran relatar sus experiencias en la escuela. La presencia de los cuerpos nos atravesó como investigadores, nos sacó de nuestras certezas para desplazarnos hacia incomodidades que fueron productivas.

Este trayecto de relación que iniciamos con ellos nos abrió a nuevos abismos, con nosotros mismos como investigadores. Nos hizo vivir nuestras fragilidades, nos llevó a vislumbrar cosas imprevistas y nos condujo a dejar en suspenso nuestras convicciones y prejuicios.

Esta incertidumbre o fragilidad se puso ya de relieve en los primeros encuentros. "Atrapar el humo" es como nombra Alfred Porres, uno de los investigadores su encuentro con Agnès, una joven de 18 años que ha abandonado la secundaria obligatoria y que en la actualidad cursa un módulo de enfermería. De entrada, esta cita, fuera del contexto institucional y en un café lleno de humo, genera una serie de inseguridades en el investigador: "...de repente, fui consciente de un pensamiento que me había martilleado durante aquellos minutos de espera, con una cadencia que lo inundaba todo hasta hacerse imperceptible: no vendrá".

Las sensaciones corporales de Alfred cuando entra en un espacio que Agnès domina son puestas en palabras cuando expresa que la nube de humo que rodea a estos jóvenes es vivida por él como una bruma. Esa bruma da cuenta de la posición de Alfred en el encuentro: de la claridad prevista pasa a unos contornos que se le difuminan al entrar en un mundo desconocido para él; un espacio en el que Agnès se encuentra como pez en el agua.

La disposición de la persona adulta (el investigador en este caso) es exponerse a una apertura que no tiene referentes, porque la cita tiene lugar en un espacio en el que no hay un lugar previsto para él. La apertura da paso a un riesgo real, porque el encuentro se produce en un espacio donde no hay lugar para él como persona adulta. Esta situación, que él vive intensamente en su cuerpo y que da cuenta de su des/colocación, puede acercarse a la que Agnès siente en el mundo escolar del que él procede.

En todos los encuentros que se desarrollaron con los diferentes jóvenes del estudio se puso de relieve la inquietud que genera el enigma del otro. En este caso, del alumno que abandona. A partir de aquí, una vez abierta la puerta, se empezaron a desgranar los relatos.

Las palabras que ellos relataban desde su experiencia de desarraigo escolar provocaban una tensión en nuestros cuerpos. Algunas de sus palabras nos removían, conmovían, en algunos momentos se convertían en dardos que nos llegaban al corazón. La tensión era seguida de distensión cuando sus expresiones eran vividas en el cuerpo como algo que se podía acoger; es decir, cuando eran expresiones de vida y no de decepción, desaliento, hostilidad. Pero sobre todo nos llegaba un sufrimiento más allá de la palabra, más allá de lo decible, porque palabras como "hostilidad", "marginación", "soledad", "temor" quedaban pequeñas ante lo que nos transmitían.

A la vez, también aparecían palabras que expresaban ganas de hacer cosas, posibilidades abiertas. Como personas adultas, lo que nos estaban diciendo nos golpeaba, nos retaba, pero a la vez, su confianza nos rebasaba y algo en nuestro interior se rompía.

"Toda mi vida suspendido": así se narra el joven Kevin para hablarnos de su suspenso en la ESO y de su tránsito que le mantiene también en espera, suspendido hacia un futuro incierto que sitúa en lo laboral. Un tránsito que

comparte con otros jóvenes, que quedó marcado al tener que abandonar la ESO. Una mirada hacia sí mismo que comparte con otros jóvenes y que fluctúa entre lo que quieren ser y la falta de expectativas generada por su inadecuación a lo educativo institucionalizado.

Tránsitos que a veces se complican con un cambio de país u otras rupturas como la separación de sus padres. Son experiencias que MAGNO nombra como “Estar en el medio”.

Un cambio de país al ser adoptada fue lo que también le sucedió a Itzíar. Al principio todo iba bien, “estaba superbién”, la escuela de primaria le agradaba, su nueva familia también. Estaba tan emocionada que nos dijo que hasta enfermó. Pero todo empezó a torcerse, como sucede a tantos otros de los jóvenes con los que hemos conversado, cuando pasó de primaria a secundaria. “Se reían de mí”, dice Itzíar, y no había personas adultas que mediaran.

El lazo entre rigidez curricular y dificultad en la relación queda en evidencia en David. “Tú no me vas a engañar con esa carita de bueno”,... “siempre desconfía de mí” dice de la profesora de Matemáticas.

Las palabras de los jóvenes ilustran las vivencias que marcan su cuerpo en el “no-lugar” en el que viven su escolarización. Al ser puesta en palabras su experiencia subjetiva, que implica el cuerpo de quien la vive, una nueva dimensión aparece entre nosotros.

Un saber que nace del encuentro

Investigar la experiencia educativa implica una disponibilidad para aventurarnos y acercarnos al saber de la experiencia de quienes habitan los espacios educativos, dejarnos tocar por ella, intentar construir un sentido compartido con las protagonistas (educadoras, alumnado, etc.). Acercarnos de este modo a los relatos trenzados con las educadoras y con los jóvenes nos ha colocado en una escucha para quizá captar la vida, hacer emerger el sentido que da lugar a un saber inédito en cada encuentro.

Es un saber que nace del movimiento de escuchar y escuchar-se para tratar de aprender algo de la experiencia de los otros y de sus saberes. Es el misterio del otro y el nuestro propio el que mueve esa búsqueda en la que siempre encontramos algo inasible, algo que se nos escapa. Esa misma insuficiencia es la que hace que la búsqueda continúe siempre abierta. Porque es un saber que no busca unas respuestas cerradas a las preguntas. Porque no todas las preguntas tienen respuesta y a veces nos llega una respuesta antes de que nos hayamos formulado una pregunta.

Un saber que nos muestra una relación singular con el mundo. De esta relación subjetiva particular puede extraerse saber para otras situaciones en las que cada uno estamos inmersos. Partir de sí para ir al encuentro del otro, de la otra, e ir más allá está así alejado del solipsismo y del aislamiento, sino que es

mostrar el camino necesario de quien vive la experiencia y el lugar desde el que se experimenta el mundo. Es un saber con sujeto, contextualizado, pero a la vez siempre nuevo y abierto al imprevisto.

Podemos hablar también de un saber en contacto con las verdades de la vida (N. PÉREZ DE LARA, 2009)¹⁴, que no se deja domesticar ni por las creencias ni por la teorías. Es un saber que parte de la subjetividad para dialogar con la realidad y darle un significado propio en el que se pueda conectar con otros saberes. Por eso, la relación experiencia-saber no representa una dicotomía entre teoría y práctica, porque la experiencia está casi siempre ligada al saber, el saber que se relaciona con el acontecer de las cosas.

Su autenticidad, paradójicamente, está relacionada con su provisionalidad, pero puede vincularse a otros saberes y resonar en nuevas experiencias.

La sabiduría que emana no depende de la acumulación de experiencias sino de su significación subjetiva. Un profesor me comentaba el otro día que él llevaba 30 años en educación y no había sido hasta ahora cuando iba tomando conciencia subjetiva de los frutos de su experiencia educativa, inmerso como estaba en el "activismo" de la educación reglada.

Escuchar a las educadoras en la investigación ya citada supuso un encuentro de los que dejan huella. Una huella conectada con su deseo de ser maestras desde un lugar propio. Acompañar sus trayectorias de vida educativa nos abrió a sentidos nuevos que aportan los relatos de su experiencia y nos permitió abrirnos a la necesidad de una inscripción simbólica de estas experiencias singulares. Mostraron un deseo de construirse a sí mismas como profesionales con estilo propio, alejado como hemos visto de la concepción tecnocrático-científica que trata de llevar a la uniformidad.

Su implicación en el "ser" maestras y no "hacer de" maestras evoca las palabras de María ZAMBRANO (2002), cuando hace referencia a la vocación del maestro...: "Y que la vocación del maestro es entre todas la más indispensable, la más próxima a la del autor de una vida, pues que la conduce a su realización plena". Eran maestras en las que el deseo era el motor enraizado en sus referentes educativos y proyectado en el gusto por hacer crecer a sus alumnos. Son maestras y profesoras porque sienten un placer en ello. Quizá esto sea algo que mostrarán a sus alumnos.

El saber del amor toma cuerpo en sus palabras. Un saber del amor que se pone en juego en la relación educativa entre enseñar y aprender, orientado por la pasión por el conocimiento de sí y del mundo y por el convencimiento del valor de la relación. Un deseo de transmitir a sus alumnas y alumnos una apertura al mundo, tal como les ha sucedido a ellas con sus profesoras referentes, "que les comunicaron la fascinación por enseñar y la necesidad de comprender a la criatura que tenemos delante".

En esta búsqueda de un estilo propio y personal aparecen también algunas tensiones entre deseo y realidad. Entre el deseo de comprender al alumno o

alumna, el deseo de ser aceptadas por ellos y las dificultades de mantener un lugar como maestras. Entre el deseo de transformación, de búsqueda de cambios positivos para las nuevas generaciones, la posibilidad de ser creativas en el trabajo, de iniciar proyectos e ideas, de hacerlos caminar y los límites burocrático-institucionales. Esta tensión se manifiesta entre el deseo de compartir un trabajo común con compañeras y compañeros y el individualismo imperante en los centros educativos.

Otra de las tensiones que produce sufrimiento es el conflicto entre autoridad y poder. Hay un juego entre ambos que se manifiesta como un flujo y reflujo entre inseguridad y certeza, capacidad de aceptación y necesidad de dominio, deseo de protagonismo y necesidad de reconocimiento desde sí y hacia el otro.

Me vienen a la cabeza las palabras de María ZAMBRANO (2002) de que:

"... en este enfrentarse entre maestro y alumno no se produzca la dimisión de ninguna de las partes. De que el maestro no dimita, arrastrado por el vértigo, ese vértigo que acontece cuando se está solo en un plano más alto del silencio del aula y que no se defiende del vértigo amparándose en la autoridad (poder)¹⁵ establecida".

Como ella misma comenta más adelante, la dimisión, en el caso del maestro, le llevará a situarse en el mismo plano del discípulo o a defenderse intentando dominar e imponer lo que hay que hacer.

Las maestras nos hablan del difícil equilibrio que implica colocarse en un lugar propio y, a la vez, poner en juego una autoridad mediadora y relacional, sin apoyarse en el poder establecido de las notas, exámenes, los castigos disciplinarios, etc.

Vemos que así emerge el conflicto entre una soledad necesaria inherente al acto educativo, una soledad como espejo de libertad, que no se vive contrariamente a la necesidad del otro y al gusto por la relación, pero que a menudo genera conflictos y malentendidos que sólo las relaciones de confianza en el otro permiten atravesar.

La complejidad de las palabras de estas educadoras se refleja en que no hay separación entre mundo interno y mundo externo y en que hay muchos mundos en un único mundo, que es el mundo de la enseñanza. Que existen espacios de libertad con educadoras que aman lo que hacen y resuelven las tensiones que se producen. Precisamente estas tensiones nos muestran las contradicciones y paradojas de nuestras instituciones educativas.

En el ojo del huracán de estas problemáticas se sitúa el trabajo ya citado que realizamos con jóvenes en situación de abandono escolar. Investigación que supuso un viraje en nuestra trayectoria investigadora y en nuestra mirada hacia los jóvenes.

Esos encuentros, esos espacios de relación con los jóvenes nos llevaron a darnos cuenta de que nosotros mismos como personas adultas no teníamos demasiada idea de cómo eran los jóvenes; que hablábamos de ellos por inercia. Por tanto, aprendimos a des-prendernos de evidencias y a entrar en el terreno

más sinuoso de las distintas experiencias de los jóvenes, de sus diversidades y disparidades, de las dificultades de comprender qué les está pasando, ya que sus formas de responder se escapaban de las respuestas previstas por el sistema, y de las nuestras que también estaban atravesadas por esas explicaciones que buscaban causas determinantes en su "abandono escolar". Una cuestión que se abrió con estos relatos es cuál era el significado que para la vida de los jóvenes tenía el que no se acomodaran a lo que se esperaba de ellos.

Pudimos entrever una tensión entre la negación de sí reflejo de la mirada en ellos de lo instituido y lo que hemos denominado "espacios de ser", con los que nombramos los deseos más genuinos de cada uno de ellos. Esta tensión nos llevó a situarnos en otro registro. Tensión que se refleja también entre lo que demandaban a la institución y lo que sentían que se les ofrecía desde el espacio escolar. Su experiencia de vida iba más allá de la escuela y lo que sucedía realmente en el espacio educativo desbordaba su búsqueda de sí, dejando al descubierto las paradojas de su tiempo vivido y del reglamentado en la escuela, lejano a sus expectativas... "Saber cosas del mundo" o "aprender cosas de la vida"; o lo enigmático de "lo bonito de ser arquitecto" que uno de ellos tampoco encuentra en la escuela.

No había un espacio ni un tiempo educativo preparado para acoger sus verdaderos deseos. En cierto modo, la escuela secundaria era un tiempo de espera para muchos, de espera a su inserción laboral, y con ello se convertía quizás en un espacio de ficción alejado de la vida real.

Esta tensión, entre esos saberes propios de cada uno y los saberes más académicos u oficiales que les marcaba la escuela desde el inicio de su escolarización, hacía difícil un anudamiento entre ambos. Percibimos también tensión entre la necesidad de acreditación (obtener el título de la ESO para ulteriores trabajos) y su deseo de seguir la escolaridad. Tensión que era muchas veces una experiencia compartida seguramente también por aquellos no excluidos del sistema.

Nos movimos en la perplejidad de encontrarnos con unas vidas llenas de estímulos, intereses y desafíos que no habían encontrado su lugar en la escuela secundaria. Al adentrarnos en sus saberes vinculados a sus experiencias de subjetividad, vislumbramos la necesidad de re-conceptualizar el abandono escolar más allá de los términos éxito-fracaso y la necesidad de una manera de contarlo y de entenderlo que dé cuenta de esta realidad viva. Realidad viva que emergió al analizar una relación simbólica activa y temporal, de un sujeto singular que se encontraba inscrito en una relación social.

Se nos abre la pregunta de cómo serían las cosas si los ámbitos institucionales se flexibilizaran, si los espacios de libertad se ampliaran y se diera un encuentro entre el deseo de enseñar de esas docentes (algunas de ellas de secundaria) y el deseo de aprender cosas de la vida de estos jóvenes.

La investigación como cuestión de existencia

El trayecto seguido en la investigación me ha llevado a considerarla como una cuestión de existencia. Es decir, algo íntimamente relacionado con mi ser —en este caso, mujer— y el ser del otro o de la otra que colabora conmigo.

Mi interés se ha ido desplazando a querer entender cada vez mejor a los seres humanos a partir de la realidad experiencial de sus mundos vitales. Esto significa plantear la investigación desde una perspectiva relacional, no como una apropiación del saber y del lugar del otro o de la otra, sino reconociéndolo como distinto de mí y aprendiendo de esas diferencias.

De la práctica política de las mujeres aprendí la figura del “partir de sí”, como una forma de hablar desde mí, que es muy diferente de “hablar de mí”. Esta colocación simbólica implica entrar en juego en primera persona para ir al encuentro de otro, ponerme en conexión en su manera de vivir y experimentar el mundo y, como consecuencia, hacer emerger un saber vinculado a la vida. Esta colocación simbólica tiene consecuencias epistemológicas: el saber ya no responde a algo absoluto sino a algo vinculado y que da sentido a la experiencia.

La forma en que entramos en juego en las relaciones con las personas que colaboran con sus relatos implica una disponibilidad o posición de apertura a la experiencia del otro. Sostener el encuentro para que la experiencia tenga lugar y haya una transformación mutua. Se trata de una relación delicada, en la que resulta difícil no “tapar” al otro con nuestras propias preguntas. Es preciso cuidar y mimar la distancia que nos separa y nos une, cuando nos disponemos a caminar junto al otro y no sobre el otro.

La investigadora, con el relato de la experiencia, hace de pasaje en una tentativa de transmitir el saber que emerge del encuentro. Todo ello implica que se genera un espacio formativo en el que se da un camino de aprendizaje para ambos. Esto da lugar a que haya una cierta semejanza entre relación educativa y relación investigadora cuando el eje que las mueve es la experiencia. Tanto en una como en otra se da la apertura a algo nuevo cuando en el espacio de la conversación surge un hallazgo.

Como dice FRANKL, “la educación debería impulsar en los jóvenes un proceso de descubrimiento del sentido. La educación no puede dar sentido. El sentido no puede ser dado porque el sentido hay que descubrirlo.” (E. LUKAS, 2008). Cuando se produce este hallazgo o esta elaboración conjunta de sentido —sea en la relación investigadora, sea en la educativa— se da un encuentro entre ser y saber.

Por eso, lo subjetivo de la experiencia dibuja un contexto educativo en el que toman forma experiencias y palabras que habitualmente tienen lugar fuera de lo instituido de la educación. Transformar y transformarse es lo que hace aparecer un espacio educativo que se crea porque lo que estaba fuera tiene un lugar: un lugar de deseo y un lugar de ser alguien.

Como señala Max VAN MANEN (2003), esto nos lleva a un tipo de investigación capaz de respetar la unicidad de lo investigado, que busca un contacto con el mundo más que intentar explicarlo o dominarlo por medio de explicaciones teóricas. Una investigación en la que quien investiga pone interrogantes desde el fondo de su ser, que busca la cercanía y no el alejamiento, que se deja tocar por el sentido y que, por tanto, demanda “no sólo técnicas que se pueden enseñar y conocimientos especializados, sino también habilidades que tienen que ver con capacidades discrecionales, intuitivas, páticas y con el tacto”. Porque la investigación como experiencia no separa teoría y práctica, ni mundo interior y exterior, ni pensamiento y vida, porque **investigar desde la experiencia es un movimiento interior de vida.**

Bibliografía

- ARENDT, Hannah (1996): Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política, Barcelona. Península.
- DIOTIMA-AUTORÍA COMPARTIDA (1999): El perfume de la maestra, Barcelona. Icaria.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (coord.) (2009): “Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d’exclusió”. Proyecto ARIE. Informe inédito.
- LELARIO, A., COSENTINO, V. y ARMELLIN, G. (1998): Buone notizie dalla scuola, Milán. Nuove pratiche editrice.
- LÓPEZ CARRETERO, A. (coord.): “Enseñar y aprender: una mirada desde la diferencia sexual” (Informe inédito entregado en el Instituto de la Mujer, 2003).
- LUKAS, E. (2008): Viktor E. Frankl, el sentido de la vida, Barcelona. Plataforma editorial.
- MAASCHELEIN, J. y SIMONS, M. (ed.) (2008): Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie, Barcelona. Laertes.
- MECENERO, C.: “Cerca del comienzo”, en Duoda, no 25, 2003, Las relaciones de autoridad y libertad en el mercado de trabajo.
- MURARO, L. (1995): El orden simbólico de la madre, Madrid. horas y HORAS.
- RIVERA GARRETA, M. (2005): La diferencia sexual en la Historia, Valencia. Publicacions de la Universitat de València.
- SALZBERGER-WITTENBERG, I., HENRY, G. y OSBORNE, E. (1998): L’experiència emocional d’ensenyar i aprendre, Barcelona. Edicions 62.
- SKLIAR, C. y LARROSA, J. (comp.) (2009): Experiencia y alteridad en educación, Rosario, Argentina. Homo Sapiens.
- VAN MANEN, M. (2003): Investigación educativa y experiencia vivida, Barcelona. Idea Books.
- Zambrano, M. (2002): L’art de les mediacions (textos pedagògics), Barcelona. Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- (2004): Hacia un saber sobre el alma, Madrid. Alianza Literaria.

- 1 J. CONTRERAS (2009), "Prólogo" a C. SKLIAR, J. LARROSA (comp.), Experiencia y alteridad en educación, Rosario, Argentina. Homo Sapiens.
- 2 N. PÉREZ DE LARA (2009): "Escuchar al Otro dentro de sí", en C. C. SKLIAR, J. LARROSA (comp.), op. cit.
- 3 Se trata de "Enseñar y aprender: una mirada desde la diferencia sexual" (Informe inédito entregado en el Instituto de la Mujer, 2003), coordinado por Asunción LÓPEZ CARRETERO con Remei ARNAUS I MORRAL, Marta CARAMÉS I BOADA, Caterina LLORET I CARBÓ y Nuria PÉREZ DE LARA; y, por otro lado, "Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió". Proyecto ARIE; coordinador: Fernando HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, 2009 (realizada en el marco del grupo de investigación consolidado ESBIRINA).
- 4 J. CONTRERAS (2009), op.cit.
- 5 Emma, alumna de la asignatura "Diferencia y subjetividad en la práctica educativa".
- 6 Del buen funcionamiento de los niveles educativos iniciales hay diferentes estudios. Quiero destacar el de Antonietta LELARIO, Vita COSENTINO y Guido ARMELLIN, Buone notizie dalla scuola, Milán: Nuove pratiche editrice, 1998. También el de Cristina MECENERO, "Cerca del comienzo", en Duoda, no 25, 2003, Las relaciones de autoridad y libertad en el mercado de trabajo.
- 7 "Enseñar y aprender: una mirada desde la diferencia sexual", op. cit.
- 8 Utilizo la palabra "autoridad" en el sentido de Hannah ARENDT (1996), Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política, Barcelona: Península. La "autoridad" requiere de un reconocimiento como referente libremente aceptado, a diferencia del "autoritarismo" y del "poder", que implican la utilización de la fuerza y el sometimiento. Esta figura ha sido recuperada y desarrollada como forma de intercambio por la política de las mujeres.
- 9 Se trata de relatos biográficos escritos acompañados de encuentros presenciales para compartir el sentido de los mismos. Para iniciar el relato se les había invitado a narrar su experiencia como alumnas y como profesoras, tomando los nudos que para cada una de ellas eran significativos en su trayectoria.
- 10 Luisa MURARO (1995), El orden simbólico de la madre, Madrid. horas y HORAS, cap. 3: "La palabra, don de la madre". La madre, introduciendo el lenguaje, hace de mediadora entre cada criatura y el mundo.
- 11 Utilizo el concepto de "genealogía femenina" en el sentido en que lo hace Luisa MURARO en "Il concetto di genealogia femminile". Traducción de Mina Brescia y Mariana Barberá Durón para "Creatividad feminista", en http://www.mamametal.com/creatividadfeminista/articulos/genealogia_1.htm
- 12 Así es como lo nombra Milagros RIVERA: la capacidad de ser dos, sin determinar nada.
- 13 "Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió". Proyecto ARIE; coordinador: Fernando HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ".
- 14 Nuria PÉREZ DE LARA (2009), op. cit.
- 15 El paréntesis es mío, puesto que María ZAMBRANO utiliza la palabra "autoridad" como sinónimo de "poder instituido".

Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia

Por Montse VENTURA ROBIRA

Universidad de Barcelona

El lugar desde donde hablo

A través de la escritura autobiográfica el profesorado tiene la oportunidad de dejar de verse como un sujeto que ejecuta prescripciones diseñadas por agentes externos para poder convertirse en constructor de su saber y hacer profesional. Y así descubrir quien es, hacia dónde va y cuáles son sus desafíos frente a la sociedad actual sometida a profundas transformaciones sociales, económicas y culturales.

Actualmente trabajo como profesora en la facultad de Pedagogía y también como asesora psicopedagógica del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Anteriormente había trabajado como psicóloga en una escuela de educación especial y unos años más tarde ocupé una plaza de psicopedagoga en un centro público. Tanto en aquellos tiempos como ahora siempre he tratado de acompañar al profesorado en procesos de cambio vinculados a la innovación y mejora de la escuela.

Debo decir también que, a lo largo del tiempo, me he ido centrando en el estudio, investigación y divulgación de la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo¹ dentro de esta perspectiva, uno de los recorridos formativos (tanto como docente o como asesora) al que dedico más atención, está relacionado con el proceso de reconstrucción biográfica. Una tarea que inicié en el contexto de investigación, concretamente en mi tesis doctoral (VENTURA, 2008) en la que me propuse indagar y conceptualizar mi itinerario asesor desarrollado a lo largo de los últimos 25 años. Ello me permitió reflexionar acerca de mi experiencia profesional y también personal. Posteriormente la narración de todo este complejo proceso reflexivo, me ayudó a plantear los relatos de experiencia² la forma de enfocar las clases de la Universidad y en los asesoramientos en las escuelas.

Así pues este escrito muestra cómo he ido aprendiendo, en los últimos años, formas de enseñanza y aprendizaje vinculadas a los contextos, acontecimientos y las vidas de las personas.

Investigación autobiográfica, investigación de otros y otras mediante los relatos de experiencia

La investigación autobiográfica me ha permitido dar significado a la experiencia que he vivido, reconstruir mi práctica asesora acompañada de otras personas, y mostrar la recopilación y reflexión de mi itinerario. Estos aspectos me fueron orientando, desde un principio, hacia los relatos de experiencia para representar el proceso de búsqueda de sentido de mi práctica.

Así pues, cada vez que recuerdo mi recorrido, estoy más convencida de que la escritura autobiográfica me ha ayudado a encontrar mi camino interpretativo. Un camino que, como dice ZAMBRANO (1989), se debe recorrer una y otra vez, para clarificar los objetivos y examinar detenidamente las consecuencias de la intervención educativa. Este conocimiento fue el que me llevó a introducir cambios en mi forma de enseñar y de asesorar, al mismo tiempo que iba avanzando en la investigación. De esta forma intento acortar la distancia entre la universidad y la escuela creando con el profesorado un espacio de reflexión y revisión de lo que ocurre en las aulas.

A lo largo del tiempo los relatos de experiencia me han mostrado las posibilidades que tiene la narratividad más allá de la investigación. Los hallazgos que he ido encontrando en la reconstrucción de mi experiencia vivida, y los referentes que he ido (y voy) contrastando (BOLÍVAR, MORTARI, MURARO, SPENCE, CONLE, RICOEUR...), me han ido evidenciando que había todo un mundo interpretativo que se abría frente a mí cuando exploraba mi trayectoria profesional.

Uno de los momentos más significativos de mi investigación se dio en el momento en que pude integrar las adversidades como procesos de aprendizaje, convirtiéndolas así en oportunidades de reflexión. Oportunidades que me han permitido desarrollar nuevas rutas de investigación, a través de las cuales he podido interpretar las transformaciones profesionales y personales por las que he ido pasando a lo largo de mi vida. Este largo proceso narrativo me ha permitido repensar mi práctica docente; ordenar mis ideas tomando en consideración otros puntos de vista y ampliar mis referentes teóricos. Porque, como escribe ARENDT (2001), incluso en los momentos de oscuridad tenemos el derecho a esperar cierta iluminación. Y como expone FREIRE (1969) se trata de convertir las dificultades en posibilidades, porque el conflicto hace crecer. Marta, una profesora de secundaria, comentaba que a lo largo de su trayectoria había vivido muchos momentos de desfallecimiento, pero que a pesar de ello la necesidad de cambiar e innovar le daba coraje para seguir adelante. Ahora pienso que no podría ayudar

a las demás personas (estudiantes o docentes) a narrar su experiencia en relación a su trayecto profesional de cambio, si yo no hubiera elaborado el mío, pues creo que hay que llevar a cabo este proceso narrativo para poder plantearlo en la formación inicial y en la permanente.

Comparto con RIERA (2010) que los inicios de los cambios empiezan cuando somos capaces de imaginar nuevas posibilidades que antes habían sido impensables, es decir, una posibilidad que no había formado parte de nuestro conocimiento. Para ello es necesario crear un distanciamiento para poder ver desde fuera creencias y conocimientos que nos han acompañado a lo largo de nuestra vida. Y es desde este distanciamiento como tenemos la oportunidad de repensar nuestra trayectoria, entrever cambios que forman parte de nuestro proyecto pedagógico de futuro que genere una dinámica pedagógica y social integradora.

Estas interpretaciones me han ayudado a profundizar en algunos de los obstáculos del profesorado, nombrados por SANTOS GUERRA (2000), como la actitud defensiva del profesorado, conservadurismos, dificultad de observación de la tarea profesional que se dan en los momentos de cambio en la institución escolar. Tal como he dicho anteriormente muchos de los asesoramientos que realizo están vinculados a la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo. Integrar las nociones esenciales de esta perspectiva (acoger identidades de los chicos y las chicas, escuchar interpretativamente sus necesidades e inquietudes y relacionarlas con las problemáticas del mundo actual) a través de los relatos de experiencia me ha permitido analizar crítica y reflexivamente los objetivos, los compromisos, las resistencias, las actitudes y las conexiones entre teoría y práctica de la tarea docente. Aspectos que tienen que ver no solamente con la institución, sino también con las personas.

Actualmente la noción de distanciamiento, la aceptación de adversidades y la distinción entre obstáculos internos y externos, forman una parte esencial de proceso de formación propia y ajena (basado en la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia) que se complementa con los aspectos que voy a resaltar a continuación.

El primer aspecto destaca que la narración es como un doble paisaje, tal como dice BRUNER (1988), el paisaje de la acción (lo que sucede) y el paisaje de la consciencia (lo que los protagonistas piensan y sienten en relación a lo que les sucede); y también la tensión entre esos dos paisajes. Integrar estos paisajes en mi trayectoria me ha permitido:

- integrar mis vivencias, descubrimientos, dificultades o preocupaciones que se han ido produciendo a lo largo de mi vida;
- tratar de afrontar el reto de “pensar por mí misma” para poder narrar las relaciones que existen entre mi experiencia y mi práctica educativa;
- concebir la investigación (la docencia o el asesoramiento) como una necesidad de indagar todo el saber que forma parte de mí.

A través de la conexión de estas ideas he podido rehacer mi larga y compleja trayectoria experiencial, explicitar no solamente intenciones, a través de acontecimientos en tiempos y lugares, sino también ir más allá de lo que ocurrió, narrar como me he sentido en relación a las decisiones que he ido tomando. Decisiones que desde un inicio han estado relacionadas con mi práctica y que anteriormente no me había entretenido en analizarlas. Parte de este análisis me permitió pensar estrategias narrativas asesoras que ayudasen al profesorado a reconstruir un problema, a buscar interpretaciones alternativas o sugerir nuevas posibilidades de actuación alternativas a la práctica educativa que se estaba realizando en aquellos momentos. Estrategias que me han facilitado la incorporación en mi enfoque metodológico de interrogantes como el que presento a continuación ¿Cómo se puede ir más allá de la descripción de fenómenos y entrar en la complejidad de diferentes versiones y visiones que puede tener un mismo fenómeno? Incluir la narración en el proceso de discusión y análisis de los interrogantes con el equipo docente me permite, por un lado incluir inquietudes del profesorado como “la programación por competencias” o “el curriculum integrado: los proyectos de trabajo”, y por otro establecer conexiones y prospecciones con la metodología que se lleva a cabo en las de las aulas.

El segundo aspecto está relacionado, como dice RICOEUR (1996), con la ordenación de mi experiencia, incrementando así mi capacidad reflexiva, y sobre todo pensar nuevas maneras de interpretarla. De esta forma he podido vincular la escritura autobiográfica y la investigación narrativa, intentando desmenuzar argumentos y realidades que ilustran una forma de colocarme, con los demás y conmigo misma, en relación a la realidad actual. Todo ello me ha permitido abrir, como expone EISNER (1998), nuevas vías de pensamiento y realizar un complejo rastreo en el que no he pretendido ofrecer alternativas, o soluciones, sino plantear una conversación más amplia acerca de mi pensamiento político y práctico.

Estas nuevas vías de pensamiento me han ido mostrando cómo colocarme en los diferentes contextos formativos en los que trabajo, en los que se combina lo social, con lo institucional y lo personal. De esta forma, a través de los relatos he tenido la oportunidad de:

- mostrar trayectorias, fruto de las relaciones aprendidas en la práctica (asesora y docente) tanto de los contenidos como de las formas de relación creadas. Tienen un significado aglutinador de vivencias;
- hacer visibles percepciones, opiniones, sentimientos que emergen en las relaciones con las demás personas; fruto de esta contrastación se puede incluir, recordar, integrar, recuperar un pasado que desde el presente adquiere nuevos significados;
- dar a conocer las concepciones implícitas y explícitas docentes sobre el hecho de enseñar, las actividades y propuestas prácticas, las acciones del alumnado, las relaciones con las familias y otras instituciones;
- mostrar las relaciones con los otros/as, no como fuente de información sino como una posibilidad de dialogar y convertir en narración la experiencia compartida con coherencias, omisiones o

repeticiones;

Estas ideas se convierten en una guía de diálogo donde se dan a conocer trayectorias llenas de éxitos, errores, aciertos o dificultades que conviven en las formas de concebir el hecho de enseñar y de aprender. Muestran también cómo nos formamos y cómo formamos, y ponen especial atención a las áreas de controversia e incertidumbre. Es pues un camino formativo que establece puentes entre lo consciente y lo inconsciente, algo absolutamente necesario para enseñar y aprender, o sea para cambiar.

El tercer aspecto tiene que ver con poder ir más allá de la exploración de significados de los recuerdos, al indagar las creencias involucradas cuando se rehace la trayectoria. Un trabajo de indagación que permite también plantearse, como dice HERNÁNDEZ (2008), cuestiones relevantes y mirarse en ellos a modo de espejo que nos interroga. Todo ello me ha comportado crear un complejo entramado que ha sostenido mi camino de aprendizaje repleto de vivencias, actitudes, sentimientos, conceptos, ideas, modelos, referentes, temas, problemas, descubrimientos, dudas e incertidumbres.

También he querido tomar en consideración nociones del constructivismo social (BRUNER y VYGOTSKY) que piensan que la relación con el "otro" y los fenómenos que de ella surgen, son una construcción, algo nuevo, emergente y diferente de la realidad previa de los participantes. Una convicción que da lugar, como expone GRONDIN (1999), a la hermenéutica universal donde no hay hechos, hay interpretaciones. Y como plantea GEERTZ (1973), citando a Max WEBER, los hechos no están sencillamente y ocurren, sino que tienen una significación y ocurren a causa de esa significación. Y la significación no es un problema de verificación; es una cuestión de interpretación.

El cuarto aspecto está vinculado con la idea de RICHARDSON (1994) en la que expone que la investigación narrativa es una oportunidad para plantear la escritura como un método de descubrimiento y análisis de la experiencia vivida porque "se escribe para aprender algo que antes no se sabía". La exploración de la historia personal, a través de la escritura autobiográfica requiere, como dicen CLANDININ y CONNELLY (2000), un gran esfuerzo para entender en qué medida lo que somos, tiene relación con lo que valoramos y lo que hacemos, algo que está presente cada día en nuestra vida.

Todos estos aspectos me permitieron elaborar mis relatos de experiencia que ahora actúan como guía interpretativa de los relatos que planteo a los docentes y estudiantes. En ellos siempre tengo presente que la persona que investiga está dentro de la investigación, pues sostiene su propia historia, como me había pasado a mí. Y que al contarla a los demás, se convierte en algo educativo, porque van más allá de escribir "sobre sí", ya que las demás personas escuchan y responden, y esto que hace posible pensar una nueva interpretación que abre posibilidades a los cambios e innovaciones. Como expone Pau, un profesor de secundaria: "los relatos de experiencia me han ayudado a comunicarme con mis

compañeros intercambiando puntos de vista que nunca había compartido anteriormente”.

Sobre lo que significa la inclusión de la investigación autobiográfica mediante los relatos de experiencia en mi enfoque práctico formativo trata el siguiente apartado.

Enfoque narrativo: Los relatos de experiencia concebidos como un modo de escritura autobiográfica

Incluir todo este entramado de ideas pensadas en relación a los aspectos expuestos en el apartado anterior (basadas en la narración de la acción y de la consciencia, la ordenación y análisis de la experiencia y de la exploración de los recuerdos), me he ido alejando de concepciones pedagógicas (docentes/investigadoras/asesoras) que creen que las cosas se suceden de forma secuencial, que van por una vía de dirección única, en la que la acción de uno sobre el otro se encadena formando una causalidad lineal.

Todo ello me ha llevado a la elaboración de un enfoque narrativo que se basa en los siguientes argumentos.

El primer argumento se sostiene en la suposición de que no se parte de ideas prefijadas, ya que acepta la incertidumbre, busca significado en la acción, da valor al saber precedente, no como sondeo de ideas previas, sino como una indagación en profundidad del pasado de cada persona como aprendiz o docente. Una tarea difícil, ya que los humanos tendemos a ser excesivamente crédulos, cuando recibimos explicaciones que creemos que nos permiten salir de la incertidumbre de no entender. Muchas veces la urgencia que tenemos para entender y superar la incertidumbre nos hace vulnerables y tendemos a idealizar que existe alguien supuestamente muy sabio que posee la explicación de nuestros interrogantes.

El segundo argumento tiene en cuenta las interpretaciones sobre las experiencias ya que pueden llegar a desvelar una parte nuestra en la cual podemos reconocernos, no como algo externo, sino como algo que está dentro de nuestro yo, que forma parte de nuestra identidad, y que puede salir a la luz a través de la narración al visualizar trayectos, documentar itinerarios y entramar nuevas rutas que nos representan. Hay quien cree que ésta es una labor más de índole terapéutica que pedagógica. Sin embargo todas aquellas personas, que la hemos llevado a cabo en la formación docente, sabemos que si bien es cierto que de esta exploración emerge un conocimiento vinculado a una parte de nuestra vida personal y profesional, que suele quedar silenciada, cabe señalar también que no tiene una finalidad curativa (pues ésta aborda los síntomas que dificultan el vivir) sino que tiene una finalidad interpretativa y sumamente reflexiva, centrada en cómo se aprende y sobre cómo se puede enseñar. Se crea así un espacio de formación en el que los sujetos puedan pensar experiencias

vividas para dar a conocer el itinerario construido a lo largo de los años, y así poder incluir nuevas ideas y ampliar sus concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Desde mi punto de vista es una tarea apasionante pues posibilita conocer las diferentes formas de indagación y de representación que cada persona lleva consigo que al compartirlas, pueden dar pistas o sugerencias para otras personas y ampliar las formas de pensar la práctica educativa. Como exponía Adela, una maestra de primaria: “a través del relato me he dado cuenta que mi práctica docente ha ido desarrollándose a medida que he cuestionado todo aquello que era inamovible, que no me dejaba crecer profesionalmente y que no me permitía pensar en posibles cambios en mi aula. No me sentía segura y ante la inseguridad optaba por continuar planteando las mismas actividades todos los años, pensando que con mi conocimiento sobre las materias ya era suficiente para enseñar”.

El tercer argumento se fundamenta en una forma de construir la realidad que pone el pensamiento en movimiento y conexión vital. Pues, como dice BRUNER (1988), el pensamiento se lleva a cabo expresando, a través del relato, la singularidad de las vidas desplegadas en sus múltiples relaciones, con otras personas, saberes o instituciones, y en definitiva, con el mundo. Sin olvidar que la experiencia, como escribe CIFALI (2005), sólo nos resulta beneficiosa cuando va de la mano de una movilización constante de saberes que ella autoriza ya que produce un saber de referencia que cualquier situación nueva puede desequilibrar, pero al mismo tiempo hace que cada cual sea capaz de discriminar lo que desea incluir o excluir.

El cuarto argumento destaca la idea de compartir conocimientos, interpretar diferentes situaciones que tienen lugar en los encuentros formativos (reuniones o clases), y hacer comprensible el proceso de cambio que se va llevando a cabo. Para crear espacios de comunicación y de intercambio, que den consistencia a las producciones intersubjetivas (pactos, acuerdos o ilusiones compartidas) y valoren las intrasubjetivas (miedos, resistencias o imaginaciones).

Estos argumentos (centrados en la suposición de que no se parte de ideas prefijadas en la aceptación de la incertidumbre, de que podemos reconocernos a través de las interpretaciones que hagamos de nuestras experiencias, en que poner el pensamiento en movimiento y conexión vital y que es necesario compartir conocimientos) me han permitido integrar las nuevas formas narrativas, que reclaman como plantea DENZIN (1997):

- prestar atención a los diferentes puntos de vista de las personas donde emergen historias escritas que resaltan la importancia de las escenas vividas;
- integrar la innovación, el cambio, la mejora en la enseñanza y el aprendizaje, como ejes para presentar escenas de experiencia, en las que las dudas, los contrastes, los interrogantes, las afirmaciones o negaciones también forman parte de las escenas;
- posibilitar compartir experiencias y producir verosimilitud, pues el hecho de ir al pasado y reescribir la experiencia vivida desvela y evoca nuevas y viejas emociones;
- abrir la posibilidad de crear un nuevo texto (y también un nuevo yo) que pueda evocar emoción, y
- ayudar a capturar las emociones a través de las conversaciones y los diálogos para poder revivir y

sentir lo que ocurrió desde la complejidad experiencial.

Los relatos de experiencia ha sido (y son) para mí los medios privilegiados para conocer y dar a conocer, pues como dice MORTARI (1999), es necesario relatar para crear un estilo nacido de la experiencia y que así conserve todo su valor. Ya que las estrategias que la estructuran constituyen la forma emergente de una práctica de reflexión acerca de todo aquello vivido. Lo que significa ir más allá de la vivencia, pues ésta puede ser vivida pero no pensada, y la experiencia además de ser consciente, puede ser pensada. Aspectos que permiten conocer un sinfín de intuiciones docentes que tienen lugar cada día en las aulas, que suelen pasar desapercibidas, y que no se aprovechan como oportunidades de reflexión sobre la práctica.

Actualmente todo este trabajo de investigación y formación me ha posibilitado entender la reconstrucción de la experiencia vivida, como un recurso interpretativo que ayuda a referirnos a nosotros mismos y a nuestros cambios de concepciones. Pues según ZAMBRANO (1989), la experiencia se puede narrar solamente cuando es vivida, no aprendida. Y también explorar desde dónde sabemos y cómo construimos nuestro saber experiencial. Para poder darle, como dice MURARO (1995), sentido y valor. De alguna forma lo que pretendo es que cada persona sea intérprete de su propia experiencia y que llegue a sentirse plenamente implicada en su narración. Ya que es una forma de explicitar lo que una sabe, como lo sabe y de dar a conocer a los demás cuáles son sus referentes y argumentar por qué los incluye.

Una situación real me ayudará a explicar mejor lo que estoy planteando. Pedro, alumno de 1º de formación del profesorado, empezó a escribir su relato de experiencia a regañadientes, no creía que aquello tuviese relación con la carrera de maestro que estaba iniciando. Poco a poco fue entrando en la propuesta pedagógica y empezó a desmenuzar su trayectoria escolar, la narración le ayudó a recordar los momentos difíciles que había vivido en la escuela. Se dio cuenta que las influencias de los grupos marginales con los que había crecido en su conflictivo barrio de Barcelona, le habían dejado una profunda huella. Hasta aquel momento siempre pensó que su pasado era algo negativo del que se tenía que alejar y ocultar. Sin embargo al compartir sus vivencias con los demás estudiantes y conmigo, pudo ver que aquella experiencia le ayudaba a repensar su forma de estar en las aulas. La narración le mostró cómo, y por qué, se acercaba a los niños y niñas con necesidades educativas especiales (marginales), y les ayudaba a aprender y a crecer. Dar sentido a su forma de concebir la enseñanza a través de su relato de experiencia, le permitió establecer puentes entre su pasado y su presente, y ver, entre otras cosas, que la vergüenza que él sentía de su trayectoria personal, no era algo que tenía que esconder, sino una plataforma para su futuro, especialmente para pensarse como docente al permitirle conceptualizar su propio modelo de inclusividad desde su experiencia vivida. Un modelo que tenía que ampliar y profundizar pero que ya contaba con

un punto de partida vinculado a su vida.

Como voy mostrando, este enfoque me ha permitido construir una narrativa docente alternativa en la formación, tal como esbozo en el siguiente apartado.

Los relatos de experiencia en la formación

Tal como voy exponiendo, a través de los relatos de experiencia las personas pueden recordar lo vivido, repensar el presente y hacer prospecciones hacia el futuro. Se trata de una forma de entrelazar nuevos conocimientos a lo que ya se sabe. Sé que no estoy diciendo nada nuevo, no es esta mi pretensión, lo que deseo mostrar es cómo lo llevo a la práctica. Para ello me sostengo en una idea, sobradamente conocida, que dice que “una enseña tal y como le enseñaron” y que yo añado, “a no ser que se pueda narrar, y compartir, la experiencia de aprendizaje que lleva consigo cada sujeto” ya que así cada sujeto podrá tomar decisiones sobre qué incluye (o excluye) en su forma de enseñar. Cada sujeto toma sus propias decisiones, fruto de trabajo personal y grupal.

Se trata también de atrevernos a hablar de nuestras debilidades, de nuestros progresos, aperturas o resistencias vencidas. En el mundo de la enseñanza el error o la duda no se hacen públicos, pues sigue prevaleciendo la idea de que es mejor no traslucir nada pues podría ser utilizado en contra nuestra. Estamos, tal como escribe CIFALI (2005), aprisionados en encrucijadas que nos impiden hacer públicas nuestras dudas y nuestros fracasos. Cuando el fracaso es precisamente el que nos permite aprender, escribir y construir.

Los relatos de experiencia posibilitan la creación de un lugar, como dice ARENDT (1993), para el diálogo en el que podemos mostrar quiénes somos.

Aunque cada contexto tiene su especificidad voy a mostrar a continuación los contextos en los que trabajo.

Los relatos de experiencia en la formación permanente del profesorado (asesoramiento)

Desde que voy planteando los relatos en los asesoramientos he percibido la relevancia que tiene poder guiar a los maestros y maestras en las reflexiones e interpretaciones que van emergiendo cuando éstos se comparten en los equipos docentes. Como lo ilustra este texto colectivo de un equipo docente de una de las escuelas que he asesorado.

Transformar la experiencia vivida en saber subjetivo y compartido nos ha posibilitado conectar (también juntar, integrar e incluir) y contrastar (diferenciar, alejar, separar o excluir) todo lo que sabíamos y que aprendíamos de nuevo, y repensar “los porqués ” de los criterios de elección de unos determinados contenidos, de la elección de unas metodologías o de la opción de una manera de evaluar. Toda una oportunidad para reflexionar sobre la propia práctica, pensar los instrumentos que teníamos que adquirir o replantear la manera como establecíamos relaciones con los demás.

Entender las conexiones entre el presente y el pasado es sentir que el presente emerge de la

experiencia personal. Estos sentimientos nos han acercado no solamente a transformaciones personales, sino también al estudio de transformaciones sociales, económicas o tecnológicas y sus influencias en el contexto escolar.

Este camino narrativo abre, desde mi punto de vista, la posibilidad de analizar aspectos involucrados en los cambios en la enseñanza, como pueden ser las inercias, las rutinas, los errores, los miedos o las deserciones. Se trata de buscar las esencias que permiten explorar los enrevesados caminos que tienen los efectos de las innovaciones en las trayectorias personales e institucionales. La reconstrucción del pasado, tal como sostienen GIDDENS y TURNER (1990), va unida a la anticipación de la posible trayectoria vital en el futuro. Y esto es algo que quizá se puede llevar a cabo de forma individual, pero si alguien te acompaña, el viaje se hace sin duda más llevadero. Ya que la reconstrucción narrativa se convierte en una forma de entrelazar la teoría y la práctica, la vida y la profesión. Es pues una oportunidad, tal como dice CONLE (2000), de relatar la experiencia práctica y conceptualizarla.

Cuando en el asesoramiento se incluyen los relatos de experiencia el espacio se concibe como un espacio relacional donde es posible pensar y sobretodo sentir la teoría y la práctica, la ética y la política o la ciencia, la subjetividad y la objetividad. Pues se trabaja con aquello que está integrado en la vida de los (y las) docentes, y lo que sucede no solamente dentro de la escuela sino fuera de ella. El hilo que sostiene esta práctica, como ya expuse en otro lugar (VENTURA, 2008), me permite transitar por los cambios a través de una acción compleja que supone: conocer y dar a conocer prácticas que se estén dando en las aulas y que puedan ser relevantes e interesantes para ser compartidas, buscar diferentes argumentos sobre aquello que ocurre y pensar acciones diferentes para la práctica, plantear nuevas sugerencias sobre las experiencias presentadas.

Incluir el enfoque narrativo en el asesoramiento ha ido tejiendo nuevas formas de comunicación con los demás, que me han despertado la necesidad de indagar, con más detenimiento, las distintas formas de compromiso, en relación a las rutas que se quieren trazar, como una comprensión más dentro del asesoramiento. En los últimos años se está insistiendo en la idea de que la mejora de la escuela supone compromiso, pero tal como dicen FULLAN y HARGREAVES (1997), no se trata de un estado al cual se llega, sino de algo que hay que construir de forma permanente, en el marco de las relaciones, de la interacción, pero sin olvidar la presencia de lo colectivo y sobre todo lo institucional, como decía Silvia, una maestra de primaria, que cuando compartía su relato de experiencia con sus compañeros y compañeras, sentía que su narración favorecía potenciaba un espacio de encuentro dentro de su camino de investigación profesional y de compromiso social con su escuela.

Potenciar las formas de compromiso en el asesoramiento, significa potenciar la capacidad de ir hacia delante, de tener el coraje para defender lo que se considera importante, respetar la profesionalidad de los docentes. Desde mi

visión, incluir todas estas ideas, significa recuperar los aspectos más emocionales, más fundamentales de nuestras vidas, donde nuestras preferencias, gustos, disgustos, animadversiones, forman parte también de nuestro saber profesional. Establecer un vínculo entre nuestro pensamiento y nuestras emociones (VENTURA, 2009). Desde aquí emergen multitud de sugerencias para hacernos pensar las cosas que hacemos de forma más reflexiva lo que implica para mí, entre otros aspectos:

- Afinar las inquietudes docentes, hacer emerger problemas y actitudes.
- Reconocer las dificultades que supone cambiar todo aquello que está establecido.
- Ver las nuevas prácticas como un camino para poder mejorar el estancamiento que sufre la escuela en la actualidad.
- Analizar los cambios sociales, tecnológicos o culturales que existen en el mundo actual y sus repercusiones en la escuela.
- Reflexionar y compartir situaciones vividas.

Se trata, como dice DENZIN (1997), de reexplicar la experiencia, de yuxtaponer voces, temporalidades y puntos de vista que permiten explicitar el conocimiento relacional que tiene cada persona y qué lugar ocupa en su práctica cotidiana. Este conocimiento nos facilita la conexión entre lo explícito y lo implícito. Una conexión que, como dice RIERA (2010) se puede hacer a través de la narración. Como algo que constituye el valor que tiene formar parte de un colectivo de personas que aprende en compañía y que puede integrarse con la comunidad para poder trabajar juntos propósitos comunes que se convertirán en un horizonte de posibilidades.

Actualmente estoy asesorando un centro de secundaria donde parte del equipo docente desea compartir sus prácticas en las aulas; desea hablar de sus aciertos y desaciertos. El debate que se genera posibilita la participación y aportación de sugerencias por parte de todo el grupo. Algunas personas comentan la importancia que tiene para ellas haber creado un espacio de diálogo para hablar de sus miedos, inquietudes, preocupaciones, deseos o expectativas sobre algunas de las situaciones que se dan en las aulas. Emergen así, desde la escucha comprensiva, nuevas propuestas metodológicas que van más allá de las asignaturas que imparte cada uno. Si bien es cierto que no estamos trabajando los relatos de experiencia con toda su complejidad, pues no disponemos de mucho tiempo para esta formación ya que el departamento de educación solamente nos ha concedido 10 sesiones a lo largo del curso, a pesar de ello se están incluyendo algunas de sus ideas esenciales. Y así se pueden construir saberes docentes que van más allá del saber académico (contenidos, disciplinas, notas, trabajos, competencias...). Es pues muy importante tomar en consideración que el saber sobre la práctica difiere del saber técnico que aborda la realidad como observador. Se trata de investigar quién somos, hacia dónde vamos o cuáles son los desafíos que nos plantea la sociedad actual en constante proceso de cambio.

Asesorar, desde este enfoque, implica hacer una reflexión crítica de la institución que se asesora; valorar las relaciones entre los docentes, las familias, los alumnos, el entorno; tener en cuenta cómo afrontan las directrices del Departamento (o Ministerio) de Educación a nivel curricular; explicitar y consensuar cómo se incluyen las voces de los diferentes, las inquietudes de los niños y niñas, las preocupaciones de las familias o los intereses del profesorado. Se trata de consolidar un proyecto político y educativo a nivel institucional que genere una dinámica integradora social y pedagógica que analice los principios educativos, las ideas guía y los instrumentos que permiten evaluar situaciones educativas. Y así poder tomar decisiones que posibiliten llevar a la práctica un curriculum inclusivo que vaya más allá de la organización de contenidos, que apueste por una cultura de centro que acoja las identidades de los niños y niñas, que escuche y tenga en cuenta sus inquietudes, que favorezca la convivencia entre las personas a través de la participación y el diálogo, y que genere narrativas de aprendizaje que ayuden a los niños y niñas a interpretar el mundo actual. Narrativas que cruzan las experiencias del saber con las experiencias del ser.

Esta forma de concebir el asesoramiento, complejo e incierto en muchas ocasiones, no me ha hecho dimitir de mi labor, ni delegar en los otros mis responsabilidades, más bien me ha evidenciado la necesidad de continuar indagando situaciones vividas en el asesoramiento (Ventura (2009), que me ayuden a:

- Vivir la experiencia en situaciones complejas.
- Situar los aprendizajes en relación al mundo actual.
- Iniciar nuevas exploraciones de representación del conocimiento.
- Romper las estructuras rígidas de organización del tiempo y del espacio en las escuelas.
- Dejarme interrogar por la diversificación, entender los fragmentos como relaciones de saber y de actualización.

A través de estos aspectos he podido indagar, tal como dice CONTRERAS (2005), el sentido y el valor en relación a las experiencias que podemos y deseamos tener con los demás, y sobre el valor humano que puedan tener para nuestro crecimiento las experiencias y las relaciones. Pues la verdad narrativa, según SPENCE (1982), es una verdad sentida, captada y expresada. Tal como narra una maestra "el sentido del relato está en la relación personal de cada uno con la institución, en la que se proyecta la diversidad de la experiencia y la complejidad. Con el tiempo, los relatos se transforman, pues son un compromiso con nuestro día a día, y nos ayudan a trazar procesos y recorridos. También nos permiten imaginar qué puede haber más adelante. No podemos buscar formulas mágicas, se requiere una actitud, reflexión y conciencia para que los relatos lleguen a ser realidades".

Es un modo de dar a conocer experiencias docentes, construidas desde el deseo de crear y narrar, que permite compartir estrategias que pueden ayudar a

mejorar las prácticas de enseñanza. Emergen así saberes profesionales que no verían la luz, si no fuera a través de los relatos docentes. Se forman otros escenarios que, tal como dice NAJMANOVICH (2005), permiten desplegar la actividad subjetiva y la transformación del mundo experiencial como un acercamiento a la complejidad institucional escolar.

Los relatos de experiencia en la formación inicial en la universidad

Incluir los relatos de experiencia actualmente en las clases de 1º del grado de formación del profesorado³ en las asignaturas de “Procesos educativos y práctica docente en educación primaria” y “Planificación diseño y evaluación del aprendizaje y la actividad docente” me plantea la constante preocupación de buscar con los estudiantes interpretaciones a su trayectoria de aprendizaje. Aunque debo decir que para ello necesito disponer de tiempo, para estar con ellos y ellas, un tiempo no pragmático y no instrumental, sino de disposición, de inspiración, de dedicación, de apertura a lo que acontece. Algo difícil de llevar a cabo en el mundo acelerado en el que vivimos.

A pesar de estas adversidades continúo planteando la narración de la experiencia vivida a los estudiantes. El relato se lleva a cabo dentro de una tarea más amplia titulada “la maestra o maestro que quiero ser” que a su vez esta incluida en la carpeta de aprendizaje⁴. BUENO (2002) dice que la utilización de relatos relacionados con la trayectoria escolar en los cursos de formación de profesores trae contribuciones para la constitución de esos sujetos. Ya que ofrece a los futuros maestros la oportunidad de reflejar los procesos de su formación y adquirir un mejor conocimiento de sí mismos. Ya que sostiene que esta estrategia les permite proyectarse como profesionales y reconocerse como maestros.

Desde este planteamiento, durante el curso, como parte del trabajo y aprendizaje de las dos asignaturas, cada estudiante realiza un proceso de elaboración y escritura (su relato), que tiene como objetivo esencial posibilitar la comprensión, organización, reflexión, síntesis y conclusiones sobre su trayectoria escolar, desde cuando los estudiantes eran niños y niñas, mediadas por diversas instituciones y momentos de sociabilidad con la producción cultural.

Así pues a medida que los estudiantes van relatando su experiencia vivida en relación a los modelos de enseñanza recibidos, o en lo que creen que son sus formas de aprender, se va generando un complejo entramado de ideas que permite visualizar opiniones, percepciones y sentimientos que van emergiendo a lo largo del proceso de narración.

Para aportar más luz a lo que estoy planteando expondré un ejemplo. Carla, una de mis alumnas de la Universidad, siempre había tenido aparcado su

doloroso pasado. Su padre había abandonado a su madre cuando ésta tan solo tenía 18 años y estaba embarazada de Carla. Nunca se había detenido a pensar que su rebeldía frente a las normas tenía que ver con su pasado. Cuando planteé al grupo de 1º de formación del profesorado la posibilidad de establecer puentes entre el pasado y el presente a través de los relatos de experiencia, como una parte de su carpeta de aprendizaje, se quedó sorprendida, y me hizo notar que no estaba de acuerdo con mi planteamiento, ya que creía que esta tarea no tenía que ver con el contenido de la asignatura de didáctica. Los días pasaban y ella continuaba teniendo una actitud reacia frente a todo lo que íbamos trabajando en clase. Las conversaciones que solíamos tener las dos tampoco la ayudaban demasiado. No obstante, antes de las vacaciones de Navidad se produjo un cambio en su actitud, me comentó que estaba pensando en buscar un elemento aglutinador de toda su carpeta, un hilo conductor que diera sentido a su recorrido como estudiante. Que quería reflejarlo en su relato. Transcribo textualmente un fragmento.

En relación a un debate que tuvo lugar en la clase me di cuenta que lo que quería abordar como tema esencial era la inercia colectiva. Concretamente esto surgió el día que abordamos el tema del castigo, en la que expusimos experiencias vividas desde los dos lados, es decir, desde la experiencia de castigar al otro y de ser castigados. Así pues del tema derivó un debate entre nosotros sobre la sociedad que vivimos y cómo los padres castigan a sus hijos según su experiencia vivida y según los actos que permite la propia comunidad.

Sin duda, desde pequeña tenía decidido que mi labor en el mundo sería ayudar al resto, aportar cosas positivas a mi comunidad social. Estos valores, el espíritu de coraje que se necesita para no tener miedo al cambio, me lo inculcó mi padre (padastro). Mi familia siempre ha sido diferente y esta misma diferencia me ha hecho ser como soy hoy en día.

Luchar a contra corriente, contra lo que no es la inercia o la rutina, éste es uno de los valores que como maestra quiero transmitir a mis alumnos, que sean críticos con aquello que nos rodea. Deseo luchar contra todos aquellos elementos manipuladores que quieren que hagamos todo lo contrario de lo que pensamos.

Me queda mucho camino por recorrer para poderme posicionar con conocimiento y con sentido de causa, comparto con FERNÁNDEZ (2003)⁵, que la realidad no es algo fijo e invariable, sino que es algo muy complejo y polidrico, es decir que no solo se puede analizar desde un solo punto de vista.

La apuesta tan grande que hago para entender el mundo, para aprender a hacerme entender y para hacer llegar a mis alumnos una visión del mundo, una forma de ser y pensar que sin duda puede enriquecernos a todos, tiene que ver con mi responsabilidad y mi compromiso que tengo con la sociedad sobre todo con la diferencia.

El relato de Carla muestra una vez más la importancia que tiene poder relatar la experiencia en la práctica educativa. Creo que los enfoques narrativos, derivados de las perspectivas relacionales que he tenido en cuenta, permiten elaborar nuevos relatos y cruzar, contrastar e interpretar diferentes experiencias. Y buscar otras maneras de mirar y representar la experiencia. Y sobre todo validarla, teniendo en cuenta cada contexto, ya que la experiencia se forma a partir de los contextos relacionales en los que vivimos.

Aquí los relatos de experiencia están vinculados a la tutoría individual. Esta vinculación me permite una relación más próxima con cada estudiante y así puedo orientar sus inquietudes y necesidades. La tutoría me ayuda a enfocar mejor los temas y estructurar las ideas iniciales. Un trabajo que favorece la

relación entre conceptos, bibliografías y biografías. Y que también fortalece el tejido de aprendizaje de cada estudiante.

La relación entre los relatos y la tutoría favorece la inclusión de temas como el respeto, el diálogo, la formación de la identidad; o el incentivo a la autoría, con el objetivo de crear más unidad entre las dimensiones intelectual y afectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Y así, narrando su experiencia, los estudiantes pueden integrar recuerdos y sensaciones aisladas. Una integración que da sentido al pasado y posibilita repensar el presente para acercarse a formas de comprensión, a su metacognición y crear una trama narrativa donde puedan explicitar sus conocimientos. Todo ello suele ser una buena pista para reconocer formas de sentir y pensar sus formas de aprender. Y representa todo un desafío a la dificultad que supone revisar sus convicciones teóricas. Ya que elaborar una teoría educativa que esté cerca de la experiencia supone repensar las formas de enseñanza de cada sujeto. Una manera de buscar cómo cambiar (ampliar y profundizar) su modelo de aprendizaje, algo que es esencial para poder enseñar. Ya que la narración, como dice ANGUITA (2009), es una forma de representación donde no se procede de manera fragmentada, lineal y descontextualizada, como sucede en otras aproximaciones curriculares, sino de manera compleja e integradora, donde se evidencian los vínculos creados en el camino.

Síntesis, los relatos de experiencia en la práctica asesora y docente

Hasta aquí mis argumentos sobre un enfoque narrativo que empezó con la investigación de mi experiencia y que se ha ido extendiendo hacia la formación. Lo que en un principio fue una manera de narrar mi experiencia, con el tiempo ha ido estructurándose en un aspecto esencial de mi forma de enseñar y asesorar. Difícilmente, en estos momentos, podría ejercer mi profesión sin incluir los relatos de experiencia, ya que día tras día adquieren más relevancia en mi práctica docente. La oportunidad de que cada persona hable en primera persona, que se dé cuenta de los beneficios que conlleva ser consciente de los aprendizajes que va llevando a cabo a lo largo de su vida, posibilita una mayor capacidad reflexiva.

La reconstrucción narrativa nos hace crecer profesionalmente. Un crecimiento que no busca la explicación como fin en sí misma, sino que se construya en el transcurso del relato. Es una práctica de reflexión conjunta que genera un profundo sentido de la identidad. Para ello es necesario que las personas en proceso de aprendizaje se sientan validadas y puedan tener sus propios criterios interpretativos críticos sobre como enseñar a aprender en relación a los aspectos sociales, culturales y científicos del mundo en que vivimos.

El reto de incluir los relatos de experiencia en la práctica docente y asesora

me ha mostrado un “algo más” en la formación. Este “algo más” me posibilita ir más allá de la transmisión de teorías, de la reflexión de la práctica educativa, de la interpretación de acciones innovadoras o del intercambio de experiencias en la formación.

En este sentido los relatos de experiencia pueden favorecer momentos en que las personas puedan sentirse ilusionadas con su narratividad, pues se les brinda la oportunidad de ir más allá de la verificación de la práctica y poder pensar en un futuro no rutinario. Ya que se va creando (y recreando), con diferentes lenguajes, la trama de los cambios de cada sujeto, porque la narración que se va construyendo esta hecha de descubrimientos y de dudas.

Bibliografía

- ANGUITA, M. (2009): Com aprenen els nens i les nenes des de la perspectiva educativa dels projectes de treball? Com aprenen els mestres? Com aprèn l'escola? Licencia de estudios (no publicada).
- ARENDT, H. (1993): La condición humana. Barcelona-Buenos Aires-México. Ediciones Paidós
- (2001): Hombres en tiempos de oscuridad. Barcelona. Gedisa.
- BRUNER, J. (1988): Realidad mental y mundos posibles. Barcelona. Gedisa.
- BUENO, B. (2002): O método autobiográfico e os estudos com história de vida de professores: a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, nº 1, págs. 11-30, enero/junio, 2002.
- CIFALI, M. (2005): “Enfoque clínico, formación y escritura”. En PAQUAY, L. y cols. (coords). La formación profesional del maestro . Estrategias y competencias. México. FCE.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. (2000): Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. San Francisco. Jossey-Bass.
- CONLE, C. (2000): “Thesis as Narrative or What Is the Inquiry in Narrative Inquiry?”. En: Curriculum Inquiry. Malden, EUA. Blackwell Publishers, núm. 30, vol. 2.
- CONTRERAS, J. (2005): “Estudiants que investiguen: Un camí de llibertat”. En: Papers d'Educació. Revista electrònica de la Universitat de Vic, núm. 2, págs. 1-13.
- DENZIN, N. (1997): Interpretative Ethnography. Londres. Sage.
- EISNER, E. (1998): El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona. Paidós.
- FREIRE, P. (1969): La educación como práctica de la libertad. Madrid. Siglo XXI.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (1997): La escuela que queremos. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- GEERTZ, C. (1973): La interpretación de las culturas. Madrid. Gedisa.
- GIDDENS, A.; TURNER, J. (1990): La teoría social hoy. Madrid. Alianza.
- GRONDIN, J. (1999): Introducción a la hermenéutica filosófica. Barcelona. Herder.

- HERNÁNDEZ, F. (2008): La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, no 26, págs. 85-118.
- MORTARI, L. (1999): El perfume de la maestra. Pensar haciendo. Barcelona. Icària.
- MURARO, L. (1995): El orden simbólico de la madre. Madrid. horas y HORAS.
- NAJMANOVICH, D. (2005): "Estética del pensamiento complejo". En: Andamios. Revista de Investigación Social. México. Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, junio, año 1, no 2.
- RICOEUR, P. (1996): Sí mismo como otro. Madrid. Siglo XXI.
- RIERA, R. (2010): La connexió emocional. Barcelona. Octaedro.
- SANTOS, M. A. (2000): La escuela que aprende. Madrid. Morata.
- SPENCE, D. (1982): Narrative truth and historical truth: meaning and interpretation in psychoanalysis. Nueva York. Norton.
- RICHARDSON, L. (1994): "Writing: A Method of Inquiry". En: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (eds.). Handbook of Qualitative Research. Londres. Sage.
- VENTURA, M. (2008): "Asesorar es acompañar". En Repensar el asesoramiento en educación: ¿Qué prácticas para los nuevos retos? Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol 12, nº (abril 2008).
- (2008): L'assessorament davant del canvi curricular a les escoles. Tesis doctoral (no publicada).
- (2009): Contexto educativo, contexto relacional. El asesoramiento en la escuela. Clínica e investigación relacional. Revista electrónica de psicoterapia. Vol. 3 (3). Octubre 2009, págs. 673-683.
- ZAMBRANO, M. (1989). Notas de un método. Madrid. Editorial Mondadori.

¹ La perspectiva educativa de proyectos de trabajo se considera una estrategia para replantear las relaciones pedagógicas y cuestionar el currículum por materias y la relación entre información, conocimiento y saber.

Se realiza un proceso de investigación, donde se buscan y seleccionan diferentes fuentes de información; se establecen criterios de ordenación e interpretación de las fuentes; se incluyen dudas y preguntas de los estudiantes; se establecen relaciones con problemas, se representa el proceso de conocimiento que se ha seguido; tiene presente el análisis y autoexploración de ideas y creencias; conecta los contenidos conceptuales clave del currículo con el conocimiento experiencial; trata diferentes formas de buscar y analizar situaciones problemáticas.

Sitúa el diálogo como motor de aprendizaje, tiene presente la escucha docente interpretativa y resalta la importancia de la complejidad y problematización para poder comprender el mundo y las personas. Favorece la creación de un tejido de deseos e interrogantes que potencian las relaciones entre las personas con los saberes y los conocimientos. La organización del currículum por proyectos de trabajo. HERNÁNDEZ y VENTURA, M. (2008). Barcelona. Octaedro.

² Los relatos son una selección de situaciones, más que un intento de componer toda la trayectoria de vida. Se trata de "porciones" o "unidades significativas" en la trayectoria, pero sin intención de

reconstruirla por completo. Elegidas en función de que reflejan un nudo, un hallazgo, un acontecimiento relevante, un giro en el curso de la vida, o bien, un ejemplo representativo de aspectos de la vida o de modos de enfrentar o enfocar circunstancias, entre otros aspectos.

Entiendo los relatos de experiencia como una narrativa autobiográfica que da cuenta de los conocimientos pedagógicos subjetivos relacionados con la comprensión, reflexión e interpretación de la práctica docente. Los relatos son una representación de recuerdos, emociones, conocimientos, imágenes y palabras que nos constituyen donde cada archivo, acontecimiento o encuentro nos invita a crear una nueva narrativa que se convierte en un momento de reaprendizaje.

Los relatos de experiencia tienen un carácter autobiográfico pero no son una autobiografía.

3 Antes planteaba los relatos en la asignatura de Didáctica General y Atención a la Diversidad.

4 El planteamiento teórico-metodológico de la carpeta de aprendizaje permite repensar la relación pedagógica desde la reconstrucción de la trayectoria escolar de cada estudiante, la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las escuelas de hoy y la indagación continua de los referentes teóricos que permiten profundizar en este tema.

5 FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (2003). El estudio sociológico en la educación. Sociología de la Educación. Madrid: Pearson Educación S. A.

Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía

Por José CONTRERAS DOMINGO

Universidad de Barcelona

"Cuando me encuentro a mí misma desesperada como profesora, no son las paradojas de mi profesión las que me llevan a esta situación. Normalmente, lo que me hace sentir desesperada es la forma en que la cultura de la enseñanza se las ingenia para ignorar, negar o pasar por alto sus propias ironías e imposibilidades".

(Elizabeth ELLSWORTH, 2005, pág. 143.)

La educación como paradoja

La preocupación por la pedagogía de la experiencia tiene muchos posibles caminos por recorrer. Uno de ellos podría ser el de mostrar cómo la idea en sí de la experiencia está asociada a la educación: podríamos decir que toda experiencia es formativa, al conducir a una transformación de sí. Desde este punto de vista, hay una pedagogía de la experiencia que puede ser estudiada atendiendo a lo que las experiencias hacen en las personas, lo que les supone como manera de construcción y transformación, y el modo en que todo esto puede ser interpretado como trayectorias educativas, atendiendo a las claves pedagógicas de las mismas. Otro posible camino podría ser el de acudir a los espacios reconocidos como educativos para tratar de ver qué de lo que allí ocurre y se vive constituye realmente experiencias para sus protagonistas, esto es, para tratar de ver qué de lo que ocurre en los espacios educativos es realmente educativo o podría serlo y de qué depende. Pero el camino que me gustaría explorar es aquel que está más conectado con la actividad docente, cuando uno querría que lo que ofreciera a sus estudiantes estuviera ligado a la experiencia. Y me interesa especialmente este abordaje de la pedagogía de la experiencia, porque dudo de si no será esta expresión una contradicción: ¿Puedo yo acaso ofrecer experiencias?, ¿es acaso la experiencia algo que se puede enseñar u ofrecer?, ¿será acaso una experiencia para nuestro alumnado aquello que hemos decidido ofrecerles? Si la experiencia es lo que irrumpe, lo imprevisto, lo que te

obliga a pensar, precisamente porque te coge por sorpresa, porque no entraba dentro de lo ya sabido, y no sabemos adónde nos conducirá; si reconocemos el lugar de la experiencia como allá donde se vive lo educativo tanto para el alumnado como para los docentes, ¿acaso puede el espacio preparado y planeado para lo educativo, como lugar de expectativas de ciertos procesos y resultados, como algo anticipado y guiado, ser un lugar de experiencia, allá donde lo imprevisto irrumpe, donde “algo sucede”?

Si hemos convertido a la Pedagogía en un modo de proceder planificado, secuenciado, guiado, del que se pretende ciertos resultados, ¿tiene sentido hablar de una pedagogía de la experiencia? ¿O podría, a lo mejor, la noción de experiencia, como aquello que está en el núcleo de lo educativo, como la sustancia de la que se compone lo educativo, ayudarnos a restituirle un sentido quizás perdido a lo pedagógico?

Entiendo que la Pedagogía no queda resuelta con la posesión de discursos acerca de la educación, sino que necesariamente es un saber que reclama la experiencia educativa, esto es, un saber que ayuda a situarse ante ella y a vivir de un modo orientado las situaciones educativas en las que uno se halla inmerso como educador o educadora. Pero es probable que estemos atrapados en una contradicción: la práctica educativa pretende cosas que no se pueden anticipar, ni asegurar. Y, a la espera de que “algo suceda”... me puedo pasar todo el curso. Realizar mi trabajo como educador me exige desarrollar espacios de actuación, definir propuestas, iniciar encuentros, planear realizaciones. Y a la vez sé que, aún así, puede no pasar nada, o nada de lo previsto. Como enseñantes sabemos que podemos estar desarrollando nuestro programa, siguiendo nuestros planes, realizando las actividades previstas; nuestros estudiantes pueden estar llevando a cabo todo lo que esperábamos, y aún así no haber nada vivo, ni interesante, ni relevante en todo ello. Podemos estar ocupados en el desarrollo de programas y actividades para la enseñanza, tratando de conducirnos según un plan, y en el fondo, lo que se está dirimiendo en el mundo de significados y sentidos de lo que ocurre en el aula, en nuestro alumnado y en nosotros mismos, está en otro lugar, en otra cosa.

Lo fundamental de la enseñanza transcurre por terrenos sutiles y misteriosos. Lo que se capta, lo que llega, lo que queda, lo que nutre, lo que marca, lo que de verdad se aprende y desde dónde se hace (desde qué lugar de colocación personal, en qué cualidades de las relaciones, desde qué sucesos que captan y atrapan a unos sí y a otros no), en el fondo, si lo sabemos, sólo es retrospectivamente, y como mucho, sólo veremos la punta del iceberg. No estamos, pues, sólo ante la posible contradicción de pretender algo que es imprevisible e inesperado como es la experiencia. Estamos ante el hecho más general de que la relación educativa “es impredecible, incorregible, incontrolable, rebelde, desobediente” (ELLSWORTH, 2005, pág. 18): no sabemos nunca lo que va a pasar, ni lo que va a dar de sí aquello que ocurra. Más allá aún, no sabemos

nunca lo que nadie va a aprender. Podemos ejercer control sobre la obtención de las respuestas que queremos oír; pero no sabemos lo que de verdad alguien aprenderá. Como señala ELLSWORTH (2005, pág. 55), la pretensión de la pedagogía de buscar un encaje entre lo que se enseña y la comprensión del estudiante es una perspectiva estrecha de la propia experiencia de la enseñanza. La relación que cada uno establece con lo que se enseña es desordenada, imprevisible, inconsciente, y excede tanto la comprensión como la incomprensión o la equivocación. En realidad, dice nuestra autora, enseñamos sin ninguna certeza sobre cuáles serán las consecuencias de nuestra acción como docentes. "La pedagogía, cuando 'funciona', es irrepetible y no se puede copiar, vender o intercambiar, 'no tiene valor' en la economía de lo explicable en educación" (ibid., pág. 26). "El aprendizaje llega —dice citando a Shoshana FELMAN— como una sorpresa; una sorpresa no sólo para los otros, sino también para uno mismo" (ibid., pág. 27).

Pero lo desesperante de todo esto, como plantea Elizabeth ELLSWORTH, no es tanto que esto pase, sino que desde la Pedagogía queramos directamente obviarlo, cuando no enfrentarlo y resolverlo por la puerta falsa. Frente a lo misterioso y sutil, o bien se mira a otro lado, o bien se quiere gestionar y controlar, o bien, acostumbrados en educación a una mirada y a un lenguaje de lo oficial y de lo administrable, directamente no lo percibimos, o no lo significamos como relevante¹. Ante la consciencia de que en la enseñanza se juegan muchas cosas para cada estudiante, de que son muchos los planos y los modos de relación que se establecen, en vez de explorar lo que esto significa, en vez de intentar entender y asumir la no continuidad entre enseñar y aprender (con la presencia de subjetividades singulares, los misteriosos procesos de los múltiples deseos, o lo que imprevisiblemente emerge en las relaciones), lo que han surgido son categorías de planificación y control de la enseñanza con las que se pretende no sólo que el alumnado aprenda lo que se espera de ellos, sino además, obtener su consentimiento: no sólo que aprenda, sino que le guste y le interese (POPKWITZ, 1994; 1998; DA SILVA, 2000). En vez de aceptar y afrontar, en el modo de vivir y realizar la docencia, el conflicto inherente a la naturaleza de la enseñanza, se quiere trampear mediante un sistema de obediencia y transparencia. Al erigirse lo pedagógico como el modo de gestionar la educación, en vez de situarlo en el modo de profundizar y de asumir en el hacer la propia naturaleza de la experiencia educativa, hemos interiorizado la aspiración a aquel conocimiento que entiende la educación como acción controlable que garantiza resultados, y esto nos ha entorpecido otros modos de pensar la educación como relación abierta y no resuelta, como experiencia paradójica, como un estar y actuar en una situación que no puede ser mirada ni de modo lineal, ni de modo mecánico, como si de un conjunto de acciones y reacciones se tratara.

He comenzado preguntándome por una posible contradicción entre "pedagogía" y "experiencia educativa". Pero, ¿se trata de una contradicción, o de

una paradoja? Tanto si se trata de una como de otra, nos encontramos ante una extraña oposición; pero mientras que la primera incomoda, la segunda puede resultar estimulante; mientras que la primera se vive como algo que debe ser resuelto o eliminado, la segunda acepta que se trata de algo inherente a un fenómeno, algo que puede ser fructífero, porque nos enseña a mirar nuestras vidas y lo que en ellas vivimos y pensamos con más apertura hacia lo que no podemos controlar en un sistema "bien ordenado". Porque, como dejó dicho María ZAMBRANO, "la vida se nutre de paradojas"². Una paradoja formula algo que no parece encajar, pero no aspira a ser resuelto; más bien somos nosotros quienes aspiramos a saber vivir con ella, a extraerle sus sentidos, a poder avanzar algo más en la comprensión de las cosas y en nuestros modos de vivir, a pesar de que no lleguemos a entenderla del todo. La paradoja expresa un misterio no paralizante, sino movilizador; un misterio de aquellos que te empujan a seguir sondeando, a entender qué significa vivir sabiendo que estas paradojas están insertas en la vida y que precisamente porque no se resuelven estando en un lado o en otro de la misma, nos mueven, nos llevan a ir y venir, a alimentar la potencialidad de la propia paradoja. Las paradojas no se resuelven, sino que se profundizan. No nos resuelven, sino que nos profundizan.

Y a mí me preocupa profundizar en esta paradoja; necesito hacerlo, no tratando pues de resolverla, sino de avanzar en su sentido, en lo que ésta tiene que decirme para entender algo de mi propio oficio docente. Necesito hacerlo como modo de explorar en la naturaleza de mi propia tarea: ¿qué relación puedo establecer entre lo que pretendo de mis clases y lo que en ellas pasa?, ¿puedo proponerme y realizar una enseñanza que cuenta con y acepta lo imprevisible de la misma?, ¿cómo hacerlo de tal forma que no suponga una renuncia a nuestra pretensión pedagógica? No se trata sólo de saber navegar en lo imprevisible, sino de poder buscar algo de sentido en esa relación. ¿Qué podemos pretender cuando sabemos que lo que ocurra está indeterminado, y cuando nuestro deseo no es caminar por esta paradoja de la relación educativa haciendo como si la resolviéramos, eliminando su imprevisibilidad, su sorpresa, su propia naturaleza, que es la que acepta el moverse entre la aspiración y lo impredecible? Si la experiencia significa novedad, ¿nos podemos mover pedagógicamente hacia ella? Si la experiencia supone la irrupción de lo imprevisto, ¿sólo tiene sentido hablar de una pedagogía de la experiencia como algo ya vivido, ya pasado, dando cuenta de cómo en alguna ocasión se produjo algo que tuvo valor educativo?, ¿o hay una relación posible con la previsión, con la preparación, con la anticipación?

¿Cuál es el saber de la Didáctica?

Es evidente que éstas son cuestiones que me preocupan en relación a mi propio quehacer docente. Pero hay otra razón por la que estas preguntas me reclaman más pensamiento, más profundización, más clarificación en la

naturaleza estimulante y fructífera de su paradoja. Soy profesor de Didáctica en la formación de profesorado. Para mí la Didáctica se ha convertido en una disciplina no sé si contradictoria o también paradójica; un campo minado, acosado por muchas tensiones y trampas. Por un lado, se espera de ella cierta claridad en relación a la práctica docente; algo que tiene que ver con el hacer y con el saber qué y cómo hacer. Pero por otro lado, estoy convencido de que esta es una aspiración sobre la que se puede avanzar, pero que no se puede resolver. La Didáctica tiene que ver con el hacer pedagógico de educadoras y educadores, pero ¿qué relación guarda con ello? Se nos aparece aquí la misma paradoja de lo que he formulado como Pedagogía, pero con el énfasis en que la Didáctica no tiene escapatoria, ya que se representa a sí misma como un saber para orientar la práctica docente o educativa en general. Y como asignatura en Magisterio, se encuentra sometida a una exigencia: proporcionar urgentemente respuestas prácticas para unos estudiantes que ven muy cerca hacerse cargo de un grupo de alumnos y alumnas en un aula.

Hay una ilusión por parte de los estudiantes de que existen respuestas claras, unívocas, eficaces y comunicables, que si las supieran les evitarían las incertidumbres ante lo imprevisible, porque saben que es eso lo que necesitan atender y a la vez lo que les produce temor: ¿qué hacer ante lo que no sabes qué hacer? De igual manera, hay un vacío entre cualquier propuesta para la enseñanza (necesariamente genérica y con elementos de vaguedad, porque tiene que ser "rellenada" de uno mismo y de la situación concreta que se vaya a vivir) y su realización, imaginada y temida, por uno mismo como docente en ciernes; y ese vacío produce un vértigo que uno querría ahorrarse con instrucciones claras, ciertas y seguras sobre qué hacer. Sé que es una ilusión; y sin embargo, también sé que tengo que tomármela en serio, porque revela una necesidad de sentido para orientar el hacer, a la vez que sé que tengo que conseguir que, entendiendo yo su necesidad, ellos entiendan que la cuestión de ser docente está algo más allá. Tengo que ir más allá, justo para atender su demanda (el miedo a "darse la torta"), porque si atendiera a su ilusión (que existe una respuesta técnica unívoca y eficaz), se la darían.

Siento no poder defender ante mis estudiantes una Didáctica de las seguridades y las certezas. Porque la enseñanza supone situarse ante una realidad para la que hay que estar preparado para acoger lo que pase, captando y vivificando el sentido que aquello pueda tener, más allá de los procedimientos metodológicos que podamos plantearnos, y abiertos siempre a la pregunta acerca de qué es lo adecuado en esta situación (una pregunta que necesariamente hay que resolver personalmente, desde lo que para cada uno tiene sentido y está en condiciones de hacer). Y así y todo, quisiera atender sinceramente a la pregunta que les urge de qué hacer, cómo afrontar lo que surja, cómo reaccionar a lo que ocurra, cómo conversar con las situaciones que emergen.

¿Cómo es esa Didáctica que quisiera comunicarles? Una Didáctica que no queda resuelta con la recopilación de planes de acción, de metodologías, entendidas como paquetes de decisiones para organizar la actividad docente; pero que tampoco quiere instalarse en la abstracción, colocando la cuestión de la práctica en ideales, principios y argumentos que, si bien permiten mantener el debate y cuestionar las soluciones técnicas, le siguen dejando a uno desasistido ante un grupo de criaturas en una clase. Porque efectivamente, estos son dos caminos de la Didáctica, puede que necesarios, pero claramente insuficientes, y que pueden convertirse en falsas soluciones, ante la imposibilidad de resolver sus tensiones; caminos que yo mismo he recorrido, en los que me he visto envuelto y que ahora percibo como insatisfactorios para mí, porque los vivo como insatisfactorios para mi propia docencia: por un lado, tender hacia la abstracción, en las explicaciones sobre los condicionantes de la enseñanza, en los análisis críticos sobre sus modos de organización, o en los estudios que pretenden concluir con declaraciones sobre un abstracto “lo que habría que hacer”, pero sin que sepa uno cómo recorrer realmente el camino hasta el aula; y por otro, elaborar procedimientos prefijados, un cómo hacer que se ahorra las preguntas por el sentido, por el sí mismo como docentes y por la mirada y la escucha hacia quien tiene uno delante como alumnos y alumnas.

Son dos caminos que a mí se me representan ahora —ya sea en tanto que lector o en tanto que autor— como impersonales: en el fondo no sé quién habla; o al parecer, habla “el conocimiento”, pero no quién lo sostiene, y cómo lo sostiene en cuanto que orientación para la acción; y habla en nombre de una idea, o de un modo de actuación, para que otro lo realice, pero sin mostrar qué significa moverse en la búsqueda de un hacer, sin mostrar el rostro de quien sabe lo que realmente supone ese hacer como complejidad, como tanteo, como búsqueda, como interrogante, como un caminar en la sombra, como vivencia real de la paradoja de la educación. Y el efecto normal de esta manera de concebir el saber pedagógico es que se convierte siempre en un saber “sobre el otro” (lo que pasa en las clases, o lo que les pasa a los alumnos, o a los docentes) y en un saber “para los otros” (lo que los enseñantes tienen que hacer en las clases, o lo que tienen que hacer los alumnos). Sin embargo, cada vez más me descubro en la necesidad de aquel saber didáctico que nace de la relación entre lo que se dice y lo que se vive; un saber que explora en esa verdad, que no es la correspondencia entre lo que se dice y lo que pasa, sino la búsqueda de la relación entre lo que alguien vive (lo que a alguien le pasa) y lo que piensa y expresa a partir de ello. Un saber, pues, que explora la relación pedagógica, la práctica educativa, como una cuestión que implica personalmente, que intenta decir algo, no como idea para los demás, sino como idea, en primer lugar, para sí, para la propia experiencia educativa; que expresa como verdad precisamente que hay una conexión personal entre lo que se dice y lo que se vive. Y un saber que, sin despreciar los otros, yo necesito como profesor.

En vez de atender a los auténticos interrogantes pedagógicos, y de hacerlo desde su naturaleza pedagógica, sutil y escurridiza, que tiene que formularse y responderse de tal modo que nos ayude a colocarnos en el hacer educativo, en la Didáctica hemos imitado en sus exploraciones e investigaciones el proceder de las ciencias sociales y la aspiración a un conocimiento científico-técnico. Pero así se asienta una forma de entender el conocimiento didáctico que no consigue tocar el núcleo de lo que hay realmente en juego en las relaciones educativas. Hay una dependencia del conocimiento pedagógico que, al modo de las ciencias sociales, es entendido como posesiones conceptuales que explican, y/o que se aplican en, la realidad; pero la experiencia de la educación como paradoja no encaja bien en estos supuestos³.

Parte de lo que necesitamos como saber tiene que ver con el sustrato pedagógico personal, por debajo de las explicaciones y de las propuestas de actuación. Tiene que ver con lo que sostiene las relaciones, con la sustancia, de difícil precisión, pero necesaria, y siempre personalmente sostenida, que hay por debajo de cualquier propuesta o modo de actuar, aquello que da cualidad y continuidad a la relación, lo que nos hace perceptivos y sensibles a lo que pasa (ARNAUS, 2008; VAN MANEN, 1998; 2004).

¿Qué tipo de saber es entonces el de la Pedagogía o la Didáctica, una Pedagogía o Didáctica que reconoce la naturaleza paradójica de la educación y que coloca en el eje de su interés, de su preocupación, de su búsqueda y de su aspiración, la experiencia, la oportunidad de la experiencia? Si me hago esta pregunta no es sólo porque necesito responderme acerca del contenido de la asignatura que enseño; la pregunta es siempre también, a la vez, una pregunta acerca de mi propia docencia como profesor, en este caso, de Didáctica. Así pues, tengo dos preguntas, o quizás dos modos de encarar lo que en el fondo, no es sino una única cuestión: la de cuál es el saber didáctico (o pedagógico) para orientar nuestro hacer como docentes. ¿Cuál es, por tanto, el saber que necesitan mis estudiantes, futuros docentes, para encaminarse hacia su tarea, para guiarse en el encuentro intencional, pero no determinado, con sus futuros alumnos? ¿Y cuál es, entonces, el saber pedagógico que a mí me permite orientarme en mi tarea como formador de docentes?

Saberes pedagógicos, saberes paradójicos

Efectivamente, si miro en mí, en mi propio hacer docente, puedo plantearme la pregunta ¿qué saber es el que me orienta, qué saber es el que necesito? Es porque me hago la pregunta, porque miro a mi propio quehacer, porque me doy cuenta de que la realidad de la enseñanza trasciende al plan de enseñar, por lo que puedo intuir tanto la naturaleza paradójica de la educación como el modo de ponerme a buscar el saber que necesito. Es por eso por lo que puedo entender la pedagogía como un saber en medio de la paradoja, entre saber qué hacer y

aceptar no saberlo. Sería tanto como disponer de un saber para lo imprevisto y lo desconocido, para atreverse a caminar a tientas, y así y todo, tener una idea de por dónde se va o hacia dónde nos podemos dirigir. Es como un orientarse en la acción sin saber qué hacer; o un saber hacer que deja abierto lo que tiene que ser aprendido cada vez, lo que tiene que ser escuchado y visto cada vez por primera vez. Pero esto siguen siendo ideas que necesitan más cuerpo, más contenido material y concreto. Necesito más carne para realmente encontrar una expresión en donde las paradojas nutran la vida y no sólo la sobrevuelen, necesito una expresión de este saber paradójico que me permita profundizar las paradojas de la educación y que éstas me profundicen. En la medida en que resuelvo esto para mí, ¿lo resuelvo en relación al saber para mis estudiantes? O al revés: si encuentro caminos para el saber necesario para mis estudiantes, ¿obtengo para mí algo que me clarifique y me oriente en mi propio quehacer docente?

Tengo una idea de lo que voy buscando. Estoy buscando expresiones, textos pedagógicos, para esa paradoja de la pedagogía de la experiencia. Son expresiones de un saber que no suponga colocarse en las divisiones habituales de la pedagogía entre teoría y práctica, o entre las dimensiones explicativa y normativa, pero que tampoco se convierta en un ejercicio de trazar puentes entre ambas orillas, sino que signifique colocarse en otro lugar; en otro lugar del pensar y del vivir, del ser y del saber, del decir y del hacer. Una pedagogía que pueda reconocer, explorar y expresar el vínculo inherente y necesario entre experiencia y saber⁴. Un saber, pues, que parafraseando a María ZAMBRANO, evite las antinomias de las formulaciones pedagógicas, para poder habitar mejor las paradojas que nutren la vida educativa. Estoy buscando una pedagogía que me oriente, que me ayude a constituir un sentido del qué hacer y cómo vivir la relación educativa, pero sin que me diga “lo que hay que hacer”, que no se presente como una respuesta metodológica, como un plan de acción. Y necesito esto porque, detrás de ello, para mí, pero también para mis estudiantes, como futuros docentes, voy persiguiendo una idea: necesitamos una pedagogía que no nos robe la pregunta personal por el sentido de lo que hacemos, y por la búsqueda subsiguiente que despierta; una pedagogía que nos mantenga en la pregunta por nosotros mismos en nuestra experiencia educativa, por el modo en que vivimos la relación, por la forma en que nos abrimos a la escucha y por quiénes nos vemos llamados a ser como docentes para nuestros estudiantes. Una pedagogía, pues, que mientras nos muestra un camino, no nos ahorra ninguna de las preguntas de las que ese camino es ya un modo de tomarlas e ir las respondiendo. Necesito un saber pedagógico que más que decirme qué hacer, me prepare para estar atento, para estar a la escucha y para plantearme todas las preguntas mientras hago; por lo tanto, no me dice qué hacer, pero requiere de mí un hacer que no tape, que no impida, que no me dificulte esta escucha atenta y este interrogarme. Paradójicamente, un saber que aunque no

me dice qué hacer, me coloca en una dirección para ello: para un hacer que requiere generar nuestro hacer en el propio hacer.

Voy buscando un saber que no nos coloque en la posición de “aplicarlo a la práctica”, sino en la de vivirnos desde lo que ese saber nos ilumina de nosotros mismos, de los otros y de nuestra relación. Un saber que no nos sustraiga de tener que vivir experiencias y pensar de nuevo. Que no nos responda quiénes somos y a qué podemos aspirar, sino que nos sitúe en estas cuestiones como un modo de vivirnos en relación. Quiere ser un saber que no elimina la paradoja, sino que cuenta con ella como lo propio de la educación, como lo que nos indica, según sugiere ELLSWORTH (2005), las direcciones en las que podemos ir, si queremos explorar una pedagogía de la experiencia. Que acepta que no se sabe lo que pasará, pero que se prepara para acogerlo. Que no quiere anticipar lo que tiene que pasar, sino que nos ayuda a prepararnos para el encuentro, para estar presentes, para mostrarnos. Una pedagogía que quiere vivir la relación en lo que tiene de encuentro verdadero, de auténtica conversación (GADAMER, 1977, págs. 461ss⁵; LARROSA, 2008). Que acoge las vidas de quienes se encuentran, sus mundos, sus saberes, sus miradas; que las despierta y alienta para que, en el encuentro, fructifiquen recorridos. Una pedagogía que es también un incitar a preguntarse: “Y esto, ¿qué sentido tiene? ¿Es por aquí por dónde tengo que ir?”. Una pedagogía, en fin, que no teme tanto al error, a la confusión o a la pérdida como a no reconocerlos.

Entiendo que se trata de una búsqueda, esto es, de un estar en el camino atendiendo a lo que éste me va diciendo de lo que busco, pero que no se resuelve habiendo llegado a un lugar en el que te está esperando la composición acabada y resuelta de esa pedagogía. En cuanto que búsqueda, se trata de un interrogarte como modo de irte comunicando con los hallazgos que encuentras; y son hallazgos, porque hacen algo en ti, porque te resuenan. Y en este sentido, la búsqueda, es comunicable y compartible, pero en su significado y valor es siempre personal: probablemente cada uno necesitamos cosas diferentes para seguir y encontrar nuestro camino de interrogación acerca de nuestro hacer como docentes. No sólo ideas pedagógicas diferentes, sino registros distintos respecto a cómo esto que nos ilumina y nos inspira en nuestro hacer debe ser expresado. Reconocer esto plantea en mi propia búsqueda una dimensión especial a la que debo estar atento; quizás una nueva paradoja: busco, por un lado, aquel saber que me ayuda a orientarme educativamente, a la espera de que sea un saber que también puede orientar a mis estudiantes; pero a la vez reconozco que ellos pueden estar necesitando distintas cosas, distintas posiciones y registros para ello, que pueden ser además distintos a los que yo necesito. Estar atento a mis estudiantes, estar a la escucha, tiene que ayudarme a explorar esta cuestión abierta.

A la búsqueda de textos pedagógicos

Guiado por la intuición, voy buscando, leyendo a algunas educadoras y educadores en quienes percibo eso que busco: clarificar-me mejor en esta pedagogía de la experiencia. Y reconozco si lo que voy leyendo tiene que ver con lo que busco, observando el eco que hace en mí; viendo qué hacen esos textos en mí como profesor; atendiendo a si encuentro en ellos un modo de orientarme, o una fuente de inspiración, y si me clarifico respecto a lo que trato de hacerles llegar a mis estudiantes, mientras intento atender a lo que les inquieta. No busco teorías, sino textos. No busco una escritura que se presenta como un compendio del saber, sino aquella que se sitúa simplemente como un texto, desde el deseo de contar, desde la no clasificación de aquello que se escribe como teoría o como práctica. Y sobre todo, busco textos con un autor o autora que tiene algo que decir respecto a lo que le pasa con su experiencia como educador o educadora; me interesa esa visión de quien hace, crea, escucha, piensa, y va haciendo emerger algo que nace de ese escuchar, pensar, mirar lo que hace. Precisamente porque estoy buscando aquel saber que no se coloca por encima de lo que se vive, y que no se desconecta de quien lo vive, me interesan los textos de quienes cuentan desde su experiencia docente. Me interesan los textos de educadoras y educadores que están interesados en contar lo que les pasa... incluido lo que les pasa por la cabeza, a partir de lo que les pasa en sus vidas como educadores. Sobre todo, busco estos textos: los de quienes tienen algo que decir a partir de lo que viven, sin escaparse, por vía del discurso, hacia territorios que ya no se sabe qué relación guardan con lo que les pasó. No escritos que cuentan informes de experiencias, o teorizaciones de las mismas, sino aquellos que guardan "una relación pensante con el acontecer de las cosas" (MORTARI, 2002, pág. 155). Busco textos que supongan una búsqueda, esto es, aquello mismo que yo pretendo hacer. En este caso, mientras que esos autores y autoras buscan en sus vidas con su alumnado el significado de lo que hacen y de lo que (les) pasa, yo busco, aquí y ahora, qué textos representan aquella pedagogía que yo necesito. Mientras que estas educadoras y educadores me presentan la experiencia de la pedagogía, yo busco en ellas y ellos, pedagogías de la experiencia: Busco textos que me muestran experiencias que me colocan en la disposición de vivir mi propia experiencia.

En este caso, el propósito de este texto mío no es tanto exponer estas pedagogías (lo cual sería demasiado pretencioso), como intentar acercarme a su experiencia buscando entender y expresar la naturaleza de ese saber, de lo que hace conmigo como profesor y de lo que me reporta para intentar acercarlo a mis estudiantes. Quiere ser, pues, una aproximación a la forma en que escriben y a cómo resuelven la relación experiencia-pedagogía, así como un tanteo acerca de cómo leer para conseguir ver estas pedagogías como un saber bueno para mí como docente, y un saber que pueda ser valioso para mis estudiantes, porque

les puede ir bien para su irse haciendo maestras y maestros.

Son muchos los textos, o los autores que podría haber elegido para estudiar, porque han sido muchos quienes se han adentrado en la educación con una inquietud por entender aquello que estaban viviendo y lo que esto tenía que decirles, lo que les hacía pensar, guiados por el deseo y la necesidad de iluminar algo en su camino acerca del sentido y el valor educativo de lo que hacían y vivían con niños, niñas o jóvenes. Hay muchos textos escritos así, al hilo de lo vivido, haciendo del propio escribir un ejercicio también vivo de significación, de pensamiento que acompaña a la experiencia, preguntándose por lo que ésta tiene por comunicar. A lo largo de la historia siempre ha habido educadores o educadoras que han necesitado pararse a pensar en lo que estaban viviendo, que han necesitado relatar y hacer públicas sus experiencias, ya fuera porque querían hacer llegar algo de lo que se esconde detrás de la formalidad de sistemas, instituciones y planes de enseñanza, algo del mundo real de prácticas, pensamientos, expresiones y acciones de la infancia, para plantearse así la práctica educativa desde el deseo de entender y comunicarse con ese mundo vivo que su alumnado mostraba. O ya fuera porque necesitaban reflexionar sobre su relación con la infancia y su trabajo como educadores; o bien porque enfrentaban dificultades insospechadas, en medios de extrema adversidad, de desencuentro con el alumnado a su cargo, de tal manera que su obra se convierte tanto en una denuncia del sistema escolar, como en el desarrollo de una pedagogía que permita revertir la situación, como es el caso del diario escrito por Albino BERNARDINI (1974).

En ocasiones, el propio planteamiento educativo con el que orientaban su práctica, como ocurría con los seguidores del movimiento Freinet, partía de, y contaba con, lo que niños y niñas tenían como mundo propio, como saberes y experiencias, y el trabajo escolar se organizaba a partir de ahí; por tanto, la práctica docente contaba con evolucionar a partir de lo que tenía que surgir en las propias clases. Esto conducía a estos docentes a expresar y compartir la experiencia vivida, tanto para tratar de entenderla mejor, como para compartirla con otros docentes, así como para poder defender y argumentar la validez de estos planteamientos docentes frente a una escuela autoritaria y burocrática. El mejor exponente, con toda probabilidad, de esta perspectiva es Mario LODI. A lo largo de sus libros (LODI, 1973; 1974; 1982; TONUCCI, 1981), muestra tanto sus vicisitudes como docente en relación a este contar con lo que los niños y las niñas llevaban a clase, como su propia experiencia de escucha y descubrimiento de los niños; de tal manera que se podría decir que lo que sobre todo reflejan sus libros es este ejercicio de escucha, su receptividad para que sean los propios niños y niñas quienes le muestren —sin etiquetas, sin estereotipos sobre lo que son y puede esperarse de ellos—, las vidas que viven, los sentidos que construyen, las cosas que les preocupan, sus posibilidades y necesidades, sus caminos recorridos y por recorrer. Y él, como maestro, lo que está ofreciendo es

esta escucha confiada para que puedan llevar esto que ya tienen (sus vidas vividas, sus anhelos y sus dificultades) un paso más allá, expresando y dando sentido a quienes son, a lo que les pasa y a lo que quieren⁶.

Por otro lado, han sido también muchos los textos en los que la necesidad de dar cuenta de la experiencia surge de una práctica educativa que no se ha atendido a lo escolarmente instituido⁷. En ocasiones se ha tratado de relatos y reflexiones de experiencias que se salían de lo que reconocemos como espacio escolar, al incluir elementos terapéuticos, como la experiencia de Bonneuil, desarrollada en los años setenta por la psiquiatra Maud MANNONI (1982), o el asilo para adolescentes abandonados, después de la 2ª Guerra Mundial, de Fernand DELIGNY (1971). Pero también podemos recoger aquí los textos de experiencias de educación alternativa. En este caso, al ser escuelas en donde niños y niñas deciden en qué actividades se implican, o qué prefieren hacer, lo que ocurriera no se podía prever; lo que pasara en estos espacios era, de algún modo, una invención de los modos de relación y de actuación tanto por parte de niños y niñas, como por parte de los adultos; y esta novedad ha conducido a la necesidad de pensar lo que ocurría, lo que significaba, y al deseo de contar otra posibilidad de lo educativo, nacido de otro modo de entender lo escolar y las relaciones. Así es, por ejemplo, en el intenso relato de Georges DENNISON (1972), como lo es también, por poner otro ejemplo, éste reciente, pero también de gran intensidad, el texto de Chris MERCOGLIANO (2004)⁸. En ambos casos, son los propios educadores quienes están tratando de dar sentido a lo que les ocurría, y buscan destilar lo que estas experiencias les han permitido entender de la infancia, así como acerca de cuál entienden que es el cometido de la escuela como lugar para la convivencia, el aprendizaje y el crecimiento de niñas y niños, acompañados por adultos. Y es la hondura de sus relatos y de sus reflexiones lo que permite aproximarse a otras maneras de entender la educación escolar, consiguiendo ver otras cosas en la infancia, otras necesidades e ilusiones, así como sus recursos y sus dificultades; como también permite aproximarse a la no siempre fácil experiencia para los adultos de acompañar esas vidas, cuando sobre todo se trata —como en estas dos últimas referencias— de infantes con difíciles historias personales, familiares o sociales, y cuando el reto asumido es llevar a cabo ese acompañamiento no desde la decisión por el otro, sino desde la experimentación de la libertad y de las relaciones, desde el profundo respeto a sus vidas, desde la comprensión sutil y amorosa de quienes son y del aliento para que puedan abrir posibilidades para quienes quieren ser.

Todos estos textos son ejemplos de una literatura pedagógica que nace de la necesidad de pensar-se en relación a lo vivido, de la necesidad de clarificarse, de preguntarse por el camino que se estaba recorriendo, de intentar dilucidar lo que estaban haciendo y lo que (les) estaba pasando. Podríamos decir que se trata de una literatura de la duda, del tanteo, del mucho preguntarse, del reconocimiento

de las equivocaciones y los fracasos; son textos escritos no tanto con el deseo de mostrar una pedagogía eficaz, como de contar una pedagogía verdadera (y son por eso mismo, textos sin jerga pedagógica); más preocupados por compartir vivencias y reflexiones que vale la pena tener y meditar, que no por mostrarse como “buenos maestros”. Y así y todo, a pesar de sus dudas y fracasos, nos están diciendo que, de un modo u otro, es ese el camino por el que hay que transitar, que no se trata siempre de si acertamos en nuestras actuaciones, o de si conseguimos salvar con satisfacción las situaciones, sino más bien, de asumir que mantener relaciones educativas significa enfrentar estos conflictos, cuidar el espacio en el que cada uno puede, en primer lugar, ser quien es y ser visto y reconocido como tal; que la experiencia educativa nos requiere escuchar, mirarnos en esa relación, pensar en lo que estamos poniendo en ella y atender a lo que allí (nos) ocurre.

Una gran parte de esta literatura es más del pasado que del presente, y habría que preguntarse por qué⁹. ¿Será que antes había más experiencias abiertas a la escucha, a la relación no predeterminada, al encuentro no programado, mientras que ahora domina más una idea de pedagogía entendida como el plan a seguir, como la consecución de lo ya previsto? ¿O será que ha habido en el pasado más educadores que se han preguntado por su papel, mientras que ahora éste parece estar ya fijado? ¿Quizás es que ahora tenemos un sistema educativo que deja poco margen, en el que ya todo está establecido, programado, controlado, y en donde es necesario siempre dar cuentas de todo lo hecho o por hacer, de tal modo que ese rendir cuentas se acaba convirtiendo en un sistema de autocontrol y de acatamiento de lo programado, y en un modo de pensar lo vivido de acuerdo con ese código? ¿Podría ser que se ha producido una pérdida de atención hacia la infancia, en el supuesto de que ya no nos interesa tanto atender a lo que viven y tienen que decirnos, como a lo que pretendemos obtener de ellos? ¿O no será, quizás, que lo que hemos perdido sea la potencia de la literatura en educación, esto es, los modos de escribir que están atentos a las palabras y a su fuerza exploratoria y expresiva, aquella escritura como modo de indagación en las vidas que vivimos y en el lenguaje que nos ayuda a percibir, a pensar y a crear? ¿No será que el propio lenguaje de la pedagogía y, por tanto, la posibilidad de pensar y hacer en educación, se ha identificado cada vez más con los modos de administrar el sistema, más que con las formas de atender y de entender a la infancia y a la juventud y a nuestra relación con ellas?

La búsqueda pedagógica de Vivian G. PALEY

La potencia literaria de los textos es una de las razones por las que, a pesar de que podía haber elegido muchos otros textos o autores, he optado por centrarme en Vivian G. PALEY, una educadora estadounidense: porque al

sumergirme en sus textos, encuentro cualidades de su hacer y pensar, y calidades en su modo de contarlos, que me han llegado especialmente. Cuando digo potencia literaria no estoy pensando tanto en sus cualidades como literatura, sino en su forma de escribir como un modo de pensar en lo que vive, lo que hace, lo que le llega de los niños y niñas con quienes comparte su quehacer cotidiano y en la forma en que su escritura alcanza aquel nivel de reflexión en vivo que te coloca como lector en ese pensar tú aquello que ella está planteándose. Encuentro en sus libros la expresión y profundización de su experiencia, abriéndose a lo que acontece, dejándose decir, recibiendo cada cosa que pasa o hace, y cada cosa que observa o que le dicen los niños con los que trabaja, como una novedad que está aún por conocer, a la que no le aplica sus esquemas preconcebidos; por el contrario, recibe todo esto como algo que necesita ser pensado y, al pensar eso que necesita ser pensado, descubre su necesidad de pensarse a sí misma en relación a eso que vive. Y por esto mismo, su escritura es un modo de hacer experiencia; y su lectura se convierte para mí en una experiencia.

Vivian PALEY es una maestra que a partir de los 50 años empezó a escribir acerca de su experiencia con niñas y niños de educación infantil en las escuelas en las que ha trabajado a lo largo de su vida profesional. Y aunque hace ya años que está jubilada (nació en 1929), sigue pensando, visitando escuelas, compartiendo tiempo, preguntas y preocupaciones con muchas maestras y sus alumnos, y recuperando historias e inquietudes de todos sus años como maestra. A lo largo de este tiempo ha publicado muchos libros alrededor de sus preocupaciones como maestra, en relación a lo que para ella ha llenado de sentido su trabajo con la infancia: la importancia del juego, la imaginación, los cuentos, y todo aquello que da vía libre a que niñas y niños, en su hacer cotidiano, exploren y expresen su sentido de las cosas, sus pensamientos y sentimientos, sus relaciones y dificultades, su lenguaje, su lógica, sus conversaciones; y todo ello, respetando el modo en que los niños, las niñas, exploran sus mundos de significado, en donde el juego y la fantasía, más que un alejamiento de la realidad, es su forma de explorarla, de manejarla, de vivirla, de expresarla, de compartirla. Y ella, está allí, con la curiosidad de quien quiere conocer y comprender mejor lo que en ese mundo ocurre, convencida de que lo que tiene para ofrecer es la creación de espacios para que niñas y niños puedan vivir esto que ya hacen espontáneamente, amplificándolo, y proporcionando la oportunidad para que puedan crear nuevos vínculos en aquello que ya está allí vivo.

Así, por ejemplo, practica con ellos el que lean cuentos que ella transcribe, y que después los puedan representar; en el propio contarle a ella los cuentos (con la presencia de otros) y representarlos nacen nuevas situaciones que relacionan su mundo de fantasía con sus formas de interpretar las cosas, o con los vínculos que establecen entre relatos y juego, o entre unos relatos y otros (ya sean de su

invención, o bien cuentos que ella les narra o les lee), o entre unos niños y otros al decidir quién representa qué personajes en qué historias, etc. De esta manera, en el seno de la vida del grupo hay como hilos flotando que van creando lazos entre sucesos, juegos, historias y relaciones; o también entre imágenes potentes que se establecen entre ellos, en conversaciones que se producen o que ella suscita al hilo de todo este mundo que comparten.

Pero en ningún momento está ella centrada en explicar un plan preciso, qué es lo que hace, cuál es su método. No, PALEY no está tratando tanto de explicar un proceder metódico, como de relatar otra cosa (si bien, en la manera en que da cuenta de lo que va ocurriendo, está claro que es todo esto que hace en relación al cuento, el juego y la representación, lo fundamental para ella de lo que explora con sus críos en clase). Sus libros son siempre relatos, en donde entrelaza transcripciones de lo que dicen los niños, conversaciones que mantiene con ellos, o con sus colegas docentes, o con estudiantes en prácticas (ya que, como confiesa, siempre lleva consigo una grabadora), así como sus propios pensamientos, y algunos de los cuentos que ella crea para contar en clase. Pero no se trata de relatos sueltos, no son colecciones de anécdotas. Al contrario, tras cada libro hay una indagación, una exploración o profundización de algo que le interesa o le preocupa, de algo que le da que pensar alrededor de lo que vive con sus niñas y niños, de tal manera que cada libro tiene, dentro de esa combinación de fuentes, registros y lenguajes, un claro hilo conductor, por el que ella se va conduciendo en sus reflexiones y que nos conduce a nosotros como lectores, traspasándonos de este modo su indagación. Así, el foco será unas veces la historia de un niño en su clase que a ella le ha despertado la necesidad de entender algo especial sobre ese niño, pero en general sobre la infancia (PALEY, 2006a); otras será el relato de un curso en el que ocurrieron cosas excepcionales al dejarse llevar (ella, pero también las niñas y niños) por un interés que fue cobrando forma y fuerza en la clase (PALEY, 2006b); otras veces será un estudio concreto sobre su preocupación educativa ante un problema (PALEY, 2007a), o bien, ante una cuestión que le suscita la necesidad de pensarla y explorarla (PALEY, 2007b)¹⁰.

En cualquier caso, lo que le guía siempre es el sentido de una búsqueda¹¹: un profundizar, un querer saber más de los niños y niñas con los que está, o bien de la infancia en general, esto es, del hecho de ser niña, niño (y sobre todo, de lo que supone ser niña o niño en el mundo de la escuela, un mundo especialmente particular y extraño en la vida de los niños); y también un querer saber más de la enseñanza y de ella misma, así como del juego y de los cuentos. O quizás debería decirlo de otro modo: quiere saber más de la infancia, de la enseñanza y de ella misma a través de los cuentos, los juegos, la fantasía y los relatos. O quizás sería mejor decir que quiere saber más del cuento, del juego y de la vida, a través de los niños y niñas, de ella misma, y de lo que les pasa en

el aula.

PALEY suele ser presentada y citada por su visión sobre la importancia educativa del juego y de los relatos. Sin mermar el valor de estas aportaciones, yo quisiera, sin embargo, fijarme en otros aspectos que a mí se me han revelado de mucho más alcance. Si hay algo que por encima de todo esto me ha llegado de su obra es la forma en que ella convierte lo que vive y comparte con su alumnado en una oportunidad y una necesidad de pensar, de pensarse. Lo que me interesa y me atrapa de Vivian PALEY es el modo en que hace de su experiencia, de la manera de contarla, de preguntarse por ella, de volver a ella y de aceptarla, una forma de saber que no se desliga de lo vivido, que se mantiene apegada a su propia subjetividad, como un saber íntimo, que conserva su sabor de lo concreto y de las reacciones y sentimientos que ha despertado en ella; pero que a la vez, aunque mantiene este carácter de lo íntimo, puede ser comunicado, siendo válido para otras y otros. Sin embargo, es un saber que no se reduce a los primeros pensamientos que le ha provocado una vivencia; por el contrario, toda su obra es el producto de un ir más allá, intentando entender lo que no entiende, ya sea en los niños, o en sí misma y en sus reacciones; su escritura es una exploración en sus prácticas y en sus pensamientos, para abrir una nueva comprensión en su quehacer, una nueva mirada en lo que vive con sus niños y niñas y en lo que estos le dan que pensar.

Me doy cuenta de que hablo de su saber de la experiencia y en realidad esta expresión podría inducir a confusión. "Saber" aquí no es un conjunto estructurado de argumentos, de ideas o de teorías, sino un estado en permanente apertura de pensamiento; el hecho de que aparezca escrito crea necesariamente la sensación de un pensamiento estabilizado de la autora; sin embargo lo que percibo en sus textos es, más bien, lo mismo que podemos encontrar cuando mantenemos una conversación, en la cual surgen muchas ideas pero que aún conservan su dinamismo, como saber que está emergiendo pero no intentando fijarse. Desde este punto de vista, la cuestión no es pues tanto su saber, como el hecho de que en esta conversación que me genera el leerla, en este intercambio que me surge leyéndola, lo que capto es algo que está de algún modo en mí; esto es, el saber que a mí me provoca leerla. En la relación que genera en su hilo reflexivo entre acontecimientos, conversaciones múltiples y pensamientos, la autora me está queriendo hacer llegar algo concreto sobre la forma en que ella va pensando, indagando, ampliando el sentido y la comprensión de lo que se ha propuesto profundizar. PALEY está cavando, quitando capas para ver más hondo; y yo, leyendo, voy asomándome en esa profundidad que ella está desbrozando. Y creo que lo que hace no es sólo ayudarme a ver lo que hay en el fondo, sino sobre todo, animarme a que yo mire más hondo. Como deja dicho en uno de sus libros, se trata más de quitar capas que de caer en una red concreta de significados (PALEY, 2006b, pág. 61).

No me veo, pues, explorando su obra, para descifrar su saber de la

experiencia; tarea que, más allá de que sea más extensa de lo que puedo aquí hacer, probablemente sea de naturaleza equivocada: el saber de la experiencia no se descifra, sino que tan sólo se comunica “por simpatía”; de lo que en realidad podemos hablar es de la resonancia que tiene en nosotros. Lo que a mí me gustaría explorar no es tanto su obra, como algo de lo que ésta hace en mí. Y al decir esto, estoy intentando expresar algo que voy descubriendo de lo que me preocupaba respecto a la pedagogía de la experiencia: el saber que esta pedagogía tiene por comunicarme sólo existe en una relación de simpatía, de resonancia. No existe, no funciona, como saber en sí, saber fijado, sino en la relación que, por un lado, quien cuenta establece entre su experiencia y el pensar que la acompaña y que la reelabora para darle sentido; y, por otro, en la relación que quien escucha establece entre su experiencia vivida y por vivir y los efectos que aquello que le cuentan hace en él, para abrir nuevos significados y potencialidades a su hacer.

Quisiera, por tanto, decir algo sobre el modo en que para mí cobra forma su saber de la experiencia. No se trata de cómo me lo apropio, o de cómo lo aplico, sino de cómo conduce mis reflexiones y disposiciones pedagógicas en la conversación que yo establezco (pero que ella propicia por su modo de escribir) entre sus textos y mi modo de pensar sobre mi experiencia. Y esto a sabiendas de que es algo delicado y difícil, porque hay capas en el saber que no operan de modo racionalizable: sé, por ejemplo, que los textos de PALEY hacen efecto en mí, pero no siempre lo sé explicar, y no siempre ni siquiera lo llego a apreciar de un modo claramente consciente. En cualquier caso, es esta capacidad de transferencia que tienen sus textos, así como el modo en que yo los tomo, lo que explica que, aunque ella sea una maestra de educación infantil y yo lo sea de universidad, estos textos provoquen en mí un sinfín de reflexiones, de identificaciones, de nuevas inquietudes, o que me remuevan algunas antiguas, pero ahora renovadas, o contempladas bajo un nuevo prisma. Los textos de PALEY me señalan algunas de las preguntas que yo debo hacerme en relación a mi propia experiencia.

“Nadie enseña en abstracto”

Nadie es docente, ni aprende a serlo, en abstracto. Ser docente es siempre una historia personal, no sólo porque es el reflejo de un recorrido singular, sino porque se hace siempre en relaciones concretas, con estudiantes singulares; en las situaciones concretas, con lo que uno ha entendido o no de lo que pasaba, o de los alumnos que tenía, haciéndolo mejor o peor. Y siempre, en un movimiento, en una dirección u otra, a partir de lo que ha ido viviendo.

Una de las características de la forma en que Vivian PALEY relata sus historias como maestra es que nunca intenta situarse en un plano de superioridad moral o profesional. Al contrario, suele dar cuenta de sus estados de confusión, o de sus

actuaciones discutibles, cuando no de sus “meteduras de pata”. Y lo hace, entiendo yo, no por falsa modestia, sino por puro realismo: porque no está intentando mostrar lo bien que lo hace, sino lo que le ocurre, lo que hace y lo que pasa, lo que va descubriendo, o lo que no, lo que ve y lo que se le escapa, etc. En este sentido, lo que cuenta de ella le ayuda a entender qué de lo que hace le permite ver y qué se lo dificulta, qué abre su escucha y qué la interfiere. Lo que le interesa es explorar su escucha a la infancia y, con ello, tratar de entender cuál se supone que es su tarea como maestra. Y por eso, como investigadora honesta, no tiene reparos en mostrar cuándo escucha bien o sesgadamente, cuándo entiende y cuándo no, y cómo, en ese discernir su escucha, va tanteando lo que le permite definir su papel como maestra. Como también permite entender que el trabajo docente se mueve inevitablemente en un camino no siempre acertado, y que lo interesante es poderse mirar sin preocupación, pero con sinceridad, poder percibir lo que hacemos para podernos preguntar si es eso lo que tenemos que hacer.

En algunos de sus textos cuenta la forma en que empezó siendo maestra, las cosas que le preocupaban entonces y cómo fue evolucionando su perspectiva. Y lo que sale a relucir en su relato, tiene que ver con algo que afecta directamente a mi oficio en la formación del profesorado:

“Casi todo lo que me enseñaron durante mis estudios de magisterio me llevó a creer que todas las preguntas surgían de mí. Preocupada por mis propias preguntas, no me daba cuenta de que los libros que con tanto entusiasmo les leía a los niños no eran la única —y ni siquiera la principal— fuente de las historias que se contaban en el aula. De hecho, los niños eran narradores natos, que creaban literatura con tanta facilidad como yo volvía las páginas de un libro... Rara vez me detenía a escuchar las narrativas que florecían por doquier en el jardín de infantes en el que pasaba mis días. Consideraba que era yo quien otorgaba el lugar y la pertenencia, el currículum y las prácticas, y con demasiada frecuencia no percibía la delicada red que los niños construían, en su constante intercambio de ideas, tan pronto como yo dejaba de hablar y ellos volvían a su juego”.

(PALEY, 2006c, págs. 30 y 33-34.)

Un aspecto importante de lo que nos muestra es este lugar asentado en la docencia, y reforzado generalmente en el período de formación, de que las preguntas, las propuestas, los planes surgen de los docentes; que enseñar tiene que ver con marcar un recorrido para que los estudiantes lo sigan, al precio de tener que renunciar éstos a los propios pensamientos y preguntas, a las ideas y a las sensaciones, a la imaginación y a la exploración con las que realmente viven¹². Ella reconoce cómo su formación le había permitido “teorizar” acerca de todas las dimensiones formativas que el juego potenciaba; y sin embargo, nos dice, era insuficiente:

“Lo que advertí es que el juego de los niños favorecía el desarrollo de una larga lista de habilidades sociales, emocionales, verbales y físicas sobre las que yo era capaz de hablar de una manera bastante clara y directa. Sin embargo, mi análisis pasaba por alto el resultado final, un fenómeno difícil de incluir en una lista”.

(Ibid., pág. 30.)

Efectivamente, podía disponer de recursos teóricos, pero le faltaba algo más sutil que le hacía perderse lo esencial: escuchar lo que verdaderamente decían los niños, el contenido de sus juegos, los mundos que construían y en los que se sumergían, y lo que todo ello permitía plantearse acerca de la infancia y de su relación con ella. Porque “es precisamente por medio de sus temas, personajes y tramas como los niños explican su pensamiento y nos permiten preguntarnos quiénes podríamos llegar a ser como maestras”. (Ibid., pág. 21).

Y en otros textos continúa explicando la forma en que encontró un modo de explorar su camino como maestra:

“Cuando me [titulé] de maestra, yo no era una buena oyente ni una hábil cuentista. Las cosas que a no dudar sabía en mi niñez estaban enterradas bajo pilas y pilas de información inconexa. Era, en el aula, una forastera que desconocía el pensamiento de los niños. Mi conocimiento de mí misma no era mayor que el que tenía de los niños. ¿Qué debía hacer? ¿Cómo podía saber qué decirles a todos esos niños, cuando no recordaba casi nada de lo que mis maestras me habían dicho a mí? Paradójicamente, cuando dejé de pensar en mí y me puse a pensar en los niños (¿qué significa ser un niño y en qué piensan los niños cuando están en el aula?), empecé a ver con más claridad en qué consistía mi rol”.

(PALEY, 2006a, pág. 31.)

“Mi propio despertar como maestra se produjo cuando empecé a oír las mismas historias que los niños quieren oír. Sus voces fueron las que me ayudaron a no perderme en el salón de clases. A fin de captar más de lo que se decía, dejaba que los niños siguieran jugando, y en forma inevitable el juego mismo se convertía en una historia que podía ser relatada una y otra vez”.

(PALEY, 2007b, pág. 77.)

“Hasta que me sentí en condiciones de formular mis propias preguntas, de observar mi propio conjunto de sucesos y de combinar a mi manera todo eso con la enseñanza, fue muy poco lo que aprendí”.

(PALEY, 2006a, pág. 33.)

Las cuestiones que hay detrás de la forma en que PALEY fue encontrando su camino como docente pueden ser muchas y pueden formularse de muchas maneras, pero a mí, en la medida en que las puedo convertir en preguntas para mí, se me representan fundamentalmente las siguientes: ¿qué significa escuchar?, ¿qué significa ser una maestra o un maestro que escucha?, ¿cómo se llega a ser maestro a partir de escuchar? ¿Hasta qué punto las teorías que enseñamos en el período de formación, con sus clasificaciones y categorías para la observación e interpretación, dejan de lado lo fundamental, lo único que sólo puede obtenerse atendiendo a lo que nuestro alumnado dice, no al ámbito (a la casilla) a la que pertenece lo que dice? ¿O hasta qué extremo, nuestra preocupación por introducir a nuestros estudiantes en lo que tienen que hacer para enseñar, dificulta lo que tiene que estar antes: prestar atención? Porque es la escucha y la atención a lo que realmente expresan, les pasa, les preocupa y nos dicen nuestros alumnos, lo que no puede nunca ser resuelto suficientemente con una teoría, sino que requiere nuestra presencia y atención personal, nuestra implicación subjetiva. Es la escucha, en definitiva, lo que impide que la

enseñanza se haga en abstracto, lo que nos conduce a que enseñar sea algo concreto. Pero escuchar, prestar atención, significa en realidad anteponer lo que nace de aquí, al programa preparado.

En el fondo, estas cuestiones no dejan de ser otra vez las preguntas iniciales acerca de si podemos ejercer nuestra tarea abiertos a lo que no está programado, atentos a lo que nuestros alumnos piensan, hacen, les preocupa y tienen que decirnos. La respuesta de PALEY a estas preguntas son su propios libros. Efectivamente, estos no son otra cosa que ejercicios de escucha (o de la consciencia de no conseguir hacerlo) y de intentar encontrar ella su propio sentido, la naturaleza de su tarea en ese espacio, que intenta cuidar y alentar, de niños y niñas expresando su modo de ver las cosas, mientras que busca descubrir y ampliar las conexiones entre los mundos que los niños aportan al aula. Más que dar por supuesto en qué consiste ser maestra, ella está dispuesta a explorarlo siempre de nuevo, a la luz de lo que le pasa con sus niños y niñas en su aula. Esta pedagogía de PALEY, que nace de la escucha, supone haber entendido el potencial pedagógico de lo que ya hay, de lo que ya está vivo, ampliándolo y conectándolo, buscándole una posibilidad de expresión y desarrollo al modo en que niñas y niños viven y necesitan experimentar, expresar, pensar. Respetando lo que hay y abriendo oportunidades a que eso pueda expandirse y evolucionar, pero sin violentarlo. Y desde esta perspectiva, aprender a ser docente implica aprender a escuchar, a conectar, a dar continuidad y a amplificar (o a facilitar que nuestro alumnado preste atención, conecte, dé continuidad y amplitud) a lo que viven y conocen. Tanto ellos como yo, tenemos como tarea acompañar la expansión de las relaciones entre experiencia y saber.

De alguna manera, en la respuesta a estas preguntas que constituyen sus libros, hay algo que yo puedo aportar como salida o solución a mis propios estudiantes: pueden leer los libros; o también puedo llevar yo a clase relatos suyos, o parecidos, en los que puede apreciarse la manera de escuchar, de aprender a escuchar. Y sin embargo, considero insuficiente esta solución. Lo es, porque con ella sigo eludiendo la cuestión de mi escucha a mis estudiantes: ¿hasta qué punto estoy tan preocupado por lo que les quiero enseñar (aunque sea la importancia de la escucha), que no los percibo, no los entiendo, no llego a saber lo que les inquieta, o les preocupa? Estoy tratando de hacerles llegar una pedagogía abierta a la infancia, que cuenta con su propio mundo, como un modo de desarrollar propuestas escolares, pero a veces tengo dificultades para que me expresen, o para yo oír, sus dudas y temores a todo esto que intento plantearles. ¿Qué significa para mí abrirme a la escucha de mis estudiantes? ¿Cómo tener en cuenta lo que tienen que decirme en las propuestas que yo tengo para ellos y ellas en el trabajo del curso? La cuestión de la escucha apela a no convertirla en una idea, sino a conseguir hacer de ello una vivencia, una experiencia. ¿Qué espacios de escucha y qué modos de atención experimentamos en nuestras propias clases? ¿Y qué puedo hacer yo con ello

como profesor? ¿Me permitiría esto —parafraseando a PALEY— preguntarme quién podría llegar a ser como formador de docentes?

Los misterios de la infancia... y el espacio antinatural de la escuela

PALEY se plantea escuchar a sus niños y a sus niñas. Pero nunca da por supuesto que los conoce y los entiende. Quizás ni siquiera se plantea tanto el conocerlos, como saber comunicarse con ellos y ellas. Y es que hay algo insidioso en aquel discurso pedagógico que habla de conocer y comprender a los niños, aquel que se basa en el estudio y comprensión de la infancia para, a partir de ahí, proponerse qué hacer: conducirlos. Tal y como lo ha expresado Agustín GARCÍA CALVO (1997):

“La educación parte de una idea fundamental, tan firme como estúpida: que se sabe lo que es un niño. Lo saben porque saben el futuro de ese niño, porque ellos van a formarlo y conformarlo y todo eso por su pretendido bien... Se pretende conocer ese misterio siempre imprevisto y escurridizo de un niño. Porque no se sabe lo que es un niño; y ese no saber del niño está enseñando al maestro: se aprende de los niños. Pero en vez de aprender de ellos, a cada momento se les enseña lo ya sabido... Un maestro ha tenido primero que sufrir muchas pedagogías, muchas malas creencias que le convenzan de que es eso lo que tiene que transmitir a los niños, sin permitirse cuestionar la pertinencia de esos saberes y esas ideas. Pero ahí están los niños: están para escucharlos y aprender de ellos, y esa debería ser la primera y más honesta tarea de un maestro: saber oír, cosa que nunca hacemos”.

Y sin embargo, paradójicamente quizás, nuestra autora ha podido plantearse su propia práctica docente porque comenzó a fijarse y a escuchar a sus niños, y algo empezó a entender sobre ellos. Aunque más bien, lo que entendió es que tenía que prestarles más atención. O quizás habría que decir que la naturaleza paradójica de su saber pedagógico es que, a la vez que llega a saber más de la infancia, de lo que es fundamental para ella, de la forma en que las criaturas humanas contemplan el mundo y lo exploran, lo que esto le comunica es la necesidad de escuchar más y reconocer que en realidad siempre hay que empezar de nuevo con cada uno, intentado acercarse a su mundo particular y a la especial manera que tienen de ponerse en relación a partir de él; preguntándose continuamente, y en muchas ocasiones, con perplejidad, como le ocurre en la historia en la que se basa su libro *La niña del lápiz marrón*: “¿Quién es esta niña?” (PALEY, 2006b, pág. 40). Probablemente, la comprensión de la infancia que tiene sentido pedagógico se parece al aprendizaje de lenguas, cuyo dominio no exime de atender a las conversaciones y textos que en ella se expresan; al contrario, aprendemos una nueva lengua, para acceder a lo que nos puede ser dicho con ella. Y PALEY parece interesada en entender la lengua en la que se expresan los niños, pero para dedicarse con más detalle a explorarla y a atender a lo que con ella dicen. De la misma manera que conocer una lengua no anticipa los discursos que con ella pueden escucharse, así tampoco la

comprensión de la infancia nos anticipa ni nos ahorra la relación ni la atención singular, así como las sorpresas que nos depararán, en la seguridad de que, en el fondo, nunca conocemos a los niños, como nunca conocemos de verdad a nadie.

En sus textos, Vivian PALEY expresa continuamente estas sorpresas, como advierte ante los peligros de una pedagogía que dé por supuesto lo que es un niño, cómo aprende y cómo hay que enseñarle:

“¿Por qué los niños se toman sus juegos tan en serio? ¿Qué era lo que producía tanta concentración y tanto compromiso emocional? En alguna parte del juego hay explicaciones muy profundas, fuera de la comprensión de los adultos, que tal vez han olvidado las preguntas”.

(PALEY, 2007b, pág. 78.)

“Los docentes que se atreven a ‘enseñar’ no deben imaginarse que saben cómo comienza a aprender cada niño... Los niños, a diferencia de los envases de semillas, no vienen con un calendario impreso que indique cuándo un concepto determinado germinará y luego florecerá para ellos... Nadie puede decir cuándo otra persona, y ni siquiera uno mismo, hará progresos decisivos”.

(PALEY, 2006a, págs. 110, 174.)

Hay por tanto una dimensión de misterio, de algo en lo que podemos profundizar, pero no resolver. Y esto es lo que convierte, para PALEY, la actividad docente en algo que tiene su propia dificultad, a la vez que su propio interés: es este misterio lo que hace que la enseñanza sea siempre un caminar a ciegas; y esto puede vivirse como un interés añadido: el del propio encuentro, la sorpresa de irse conociendo, de ir averiguando lo adecuado a cada ocasión, o con cada niño, aceptando el misterio, y en el fondo, confiando en él:

“Me gustaría decir más sobre Timmy, pero nada de lo que pudiera decirle a Minna se hubiese acercado a la verdad. Si supiera con precisión por qué Timmy se reía, habría podido, tal vez, reordenar mis pensamientos. Si supiera por qué Tovah bailaba o por qué Edmond tenía que incluir a Teddy en su relato, entonces, quizá llegaría a comprender de qué modo todo concierne al mundo moral. Si supiera por qué Harry corrió por el pasillo para llevarle galletitas a Martin, y por qué Damone interrumpió todo lo que estaba haciendo para decirle a Albert las palabras que necesitaba, si supiera todas esas cosas, ¿podría, aun así, nombrar lo innombrable? Por otro lado, si supiera las respuestas a estas preguntas, se acabaría la historia. Todavía no ha llegado el momento de que cierre la puerta del aula”.

(PALEY, 2007b, pág. 135.)

Pero también puede vivirse este no saber como inseguridad, y con la consiguiente tentación de resolverla a base de modificar la propia naturaleza de la relación educativa. Por ejemplo, interpretando que cualquier falta de encuentro, de adaptación de los niños a las actividades propuestas refleja un problema del niño, algo que debe ser diagnosticado y tratado. En este supuesto —cada vez más extendido, como observa la autora—, hay menos interés en atender a lo que los niños tienen por mostrar, que en conseguir acomodarlos a los supuestos del programa:

“En gran medida, la posibilidad de llevarse una sorpresa ha desaparecido. Ya no nos preguntamos ‘¿Quién eres?’, sino ‘¿Qué puedo hacer para corregirte?’”.

PALEY tiene además muy claro que lo que llega a saber de los niños está mediatizado por el entorno en el que se produce el encuentro: la escuela. Un medio no natural, a la vez que, a estas edades, el primer lugar en el que empiezan a vivir una vida pública, fuera del entorno familiar. Pero ella es consciente, y lo expresa en distintas situaciones que describe en sus libros, que para los niños, la escuela es un lugar normalmente de soledad e incompreensión: "Los niños ingresan a una nueva clase como extranjeros que llegan a una tierra desconocida" (PALEY, 1998, pág. 145). Un lugar en el que deben labrarse, cada uno a su modo, un reconocimiento, una relación de confianza, seguridad y respeto; algo que no todos encuentran fácilmente. Como deben adentrarse, cuando son más mayores, también en modos de saber en los que pueden sentirse extranjeros.

¿Qué tiene para decirme a mí todo esto? ¿Qué tengo que tomar como propio del misterio de la infancia y del hecho de que es en el espacio escolar en el que nos relacionamos?

Para PALEY, los niños son misteriosos porque los adultos nos hemos alejado del juego y de la fantasía, y en nosotros han quedado enterrados sus significados profundos y se nos han convertido en difíciles de descifrar: "En alguna parte del juego —nos decía— hay explicaciones muy profundas, fuera de la comprensión de los adultos, que tal vez han olvidado las preguntas". Para mí, mis estudiantes son también misteriosos por sus silencios, por su reserva y preservación, por lo que esconden de sí ante mí. Como lo son también porque se mueven en un mundo de preocupaciones, deseos, contradicciones que ya no son los míos, ni por edad, ni por diferencia generacional: son hijos de otra época; miran al mundo de una manera que es distinta a la que yo tenía a su edad; y cada una, cada uno, de una forma tal que me muestra lo que, por otro lado, debería ser evidente en cada relación: que no son como yo.

PALEY muestra cómo, en definitiva, la tarea docente se hace con uno mismo, con quien uno es y con lo que uno tiene como bagaje, disposiciones, deseos, capacidades, recursos, etc. Por eso, entiendo que la formación del profesorado tiene que movilizar ese sí mismo, tiene que contar con lo que cada uno es y tiene, así como lo que cada uno desea, quiere y necesita. Por eso quiero en mis clases abrir la puerta a esa exploración de sí y ese contar, para las propias clases, con uno mismo, en su momento, en su interés, en sus dudas y temores, en sus deseos y capacidades. Pero ellos, lógicamente, se protegen, se preservan. Defienden su intimidad, como están a la espera de encontrar la confianza suficiente como para hacer visible algunos procesos y algunas experiencias personales, con la seguridad de que exponerse no sea penalizado. ¿Cómo exponer los propios pensamientos, las dudas y temores, o las discrepancias con el profesor, cuando la relación institucionalizada de la enseñanza escolar les hace sospechar que lo que muestren de su auténtico pensamiento, si es contrario al

pensamiento del profesor, puede ser arriesgado, y cuando en nuestra cultura actual no parece razonable dar señales de debilidad? (CIFALI, 2005) ¿Cómo defender yo la exposición de sí, cuando sé que en las prácticas institucionalizadas se camina por un filo peligroso entre el trabajo personal y libre de sí, y los modos de obtención del consentimiento del otro, o las “tecnologías del yo”?, (FOUCAULT, 1990).

Y lo cierto es que, cuando he explorado con mis estudiantes modos de exposición (oral o escrita) con implicación personal, si se ha dado ese clima de confianza, he podido descubrir en bastantes de ellas y de ellos, que tienen no sólo su propio pensamiento, sino experiencias valiosas (sobre todo, por lo que han podido extraer y comunicar de ellas), así como, en ocasiones, su propio bagaje intelectual, que no suele responder a las claves intelectuales o culturales dominantes en la universidad, pero a partir del cual han desarrollado su propia mirada al mundo y su comprensión de la vida. Un bagaje, me doy cuenta, que despreciamos y desperdiciamos en la universidad. Como tienen preocupaciones hondas acerca de su lugar en el mundo, o su modo de ir encarando y preparándose para asumir su vida como adultos, algo que damos por supuesto, pero que requiere un recorrido y una necesidad de compartir y profundizar, para las que no siempre encuentran los espacios necesarios, ni la universidad, lugar de formación superior (¡ni siquiera las facultades de formación pedagógica!), les ayuda a desarrollar las claves necesarias para ello, cuando se trata de algo que, como docentes, está antes que la propia práctica del oficio; porque sólo habiéndose situado como adultos podrán asumir su papel docente; esto es, podrán responder a una pregunta fundamental: quiénes, como adultos, quieren ser para la infancia. ¿Qué saber pedagógico ponemos a su alcance para poderse responder a esta pregunta?

Jason: Los niños que no responden a las expectativas del docente

En El niño que quería ser un helicóptero, Vivian PALEY narra la experiencia de un curso en el que tiene como alumno a Jason, un niño que le rompe los esquemas (un niño que vive desde su ser un helicóptero, retirándose a menudo a un aparte porque sus palas necesitan ser reparadas). Dice la autora: “Para mí él es el extraño por excelencia... lo que lo separa de nosotros es la imagen que tiene de sí mismo y que lo define”, (PALEY, 2006a, págs. 15-16). Pero sigue así:

“A Jason se le podrían asignar rótulos, pero nosotros no lo vamos a definir ni a clasificar. No se nos puede conocer indagando en conjuntos de tareas ni en listas de atributos; lo que nos da a conocer es el despliegue de nuestra historia singular en el contexto de los acontecimientos cotidianos... Él es el niño que debemos aprender a aceptar si queremos que nuestra cultura escolar sea una isla de seguridad y sensibilidad para todos. Lo que le ocurra a Jason entre nosotros será un reflejo del contexto moral de la escuela”.

(Ibid., pág. 16.)

Todo el libro es un ir mostrando las perplejidades que le produce este niño, lo que pasa con él en el aula, lo que va descubriendo ella de sí misma cuando acepta no entender a este niño, pero sin intentar convertir ese no entenderlo en un problema del niño: el problema es suyo, nos dice, porque es ella la que no le entiende. Y en este moverse entre entender y no entender, en el fijarse en la forma en que prejuzga, va abriendo sus interrogantes para comprender algo no sólo de este niño, sino del enseñar y aprender y de las relaciones y de lo que significa la escuela como experiencia para niños y niñas:

“¿Hasta qué punto se puede confiar en mis teorías si no son aplicables a Jason?... Nadie enseña en abstracto. Nada arroja más luz sobre un estilo de enseñanza que los alumnos que no satisfacen las expectativas del docente. Estos son los niños que permiten comprender mejor lo que ocurre en el aula”.

(Págs. 50 y 28.)

Y muestra también cómo este ir transformando su mirada va haciendo que este niño tenga su propia oportunidad de construir a su modo su experiencia de la escuela, para ir abriendo su capacidad de relación, de comprensión, de lenguaje, de manejo del mundo de la escuela, etc. Pero en el modo de pensar y actuar de la maestra, lo que va emergiendo, más que solucionarle los problemas, la preparan para abrirse a que algo pueda pasar; que algo pueda pasar en ella, como también en Jason y en los demás niños y niñas. Porque como ella misma nos aclara, la enseñanza no es una cuestión de resolución de problemas, sino de participar en un modo de vivir que nos tiene siempre preguntas por hacer, significados que explorar, modos de actuar que requieren nuevas pruebas:

“Los problemas no están destinados a ser resueltos. Los tenemos para practicar con ellos, para considerar posibilidades, para que nos ayuden a estudiar la relación de causa y efecto. Los problemas importantes no pueden ser resueltos con un plan grandioso ni en el transcurso de un año escolar. Algunos nos acompañan toda la vida, vuelven bajo distintas apariencias y requieren nuevas maneras de comprender”.

(Ibid., págs. 113-114.)

Tengo la sensación de que lo fundamental de lo que nos aporta la autora en esta historia tiene más que ver con lo que no hace que con lo que sí: PALEY parte de no pensar que a Jason “le pasa algo”; de no pensar que Jason es distinto a los otros niños:

“Algunos podrían sostener que el comportamiento de Jason es propio de un niño muy pequeño... ‘Inmaduro’ es el rótulo negativo más común de los que se aplican en la escuela. En mi opinión, esos rótulos son inútiles. Un niño está siempre en un determinado punto complejo de desarrollo. Al igual que Jason, cada uno de ellos, en cada uno de sus intentos, seguirá usando técnicas del pasado para tratar de comprender y de hallar modos de vivir sin riesgos en el presente” (Ibid., pág. 194) “Jason no es un aprendiz lento; es un investigador cauteloso”.

(Pág. 185.)

Y parte también de no pensar que a ella no le pasa lo mismo que a Jason: ella también tiene sus dificultades, incluso, a su manera, las mismas dificultades que él, o en algún momento de su vida profesional como maestra ha cometido los mismos errores:

“Lo mismo me ocurrió a mí, pero durante años, no meses. Créeme: yo tuve mis propias casas de helicóptero... La casa de helicóptero de Jason lo ha aislado de las fantasías ajenas, y en mis primeros años como maestra, los ejercicios y exámenes tuvieron ese mismo efecto [no tener en cuenta las fantasías de los niños]”.

(Ibid., pág. 181.)

Es decir, Vivian PALEY mira la realidad de su aula desde un punto de vista muy diferente a aquel que normalmente se suele dar por supuesto: a Jason le pasa algo, yo lo puedo percibir, desde mi normalidad y superioridad, desde mi no mostrarme, que es tanto como mostrar una mirada desde la perfección. Por el contrario, ella se plantea su tarea desde el deseo de relación con Jason, de su amor por él. Y el amor es aceptar el misterio del otro, a la vez que el deseo de la relación. En el libro, la autora va extrayendo las lecciones fundamentales desde el tratar de entender a quien nos desconcierta y entendiendo que el desconcierto es nuestro problema. Pero también entendiendo que transitar por el desconcierto, primero, nos hace más humildes, menos prepotentes; y segundo, nos permite (nos exige) pensar de nuevo y mejor, con más cuidado, lo que siempre hay que plantearse en primer lugar: ¿cuál es nuestra tarea en relación con nuestros chicos y chicas? ¿Qué tipo de relaciones son fructíferas para el crecimiento? Y nos muestra que plantearse estas preguntas ante quienes nos resultan más difíciles, nos puede ayudar a abrir nuevas posibilidades para nuestro hacer educativo.

“Nunca llegamos a conocer del todo los problemas esenciales de cada niño ni a crear un entorno absolutamente seguro. Lo que hacemos es mostrar continuamente el proceso de búsqueda de soluciones. Es en este punto donde el estudio se convierte en enseñanza”.

(Ibid., pág. 84.)

Un mensaje que, evidentemente, a mí me obliga a mirar de nueva manera a mis dificultades como docente; sí, justo a aquellas que los profesores solemos poner en nuestros estudiantes; cuando en realidad, lo único que están haciendo esas supuestas dificultades de nuestros estudiantes es señalarnos aquello a lo que debemos prestarle más atención. Y en mi caso, tengo también que acoger aquellas incomodidades de mis alumnos, cuando sienten que aquello que les ofrezco (la perspectiva y la experiencia de PALEY, por ejemplo) sigue creándoles la sensación de inseguridad, de una exigencia, entereza y capacidad de respuesta para la que no se sienten aún preparados. Sigo pues necesitando más estudio, nuevos caminos en esa delgada línea fronteriza entre respuestas orientadoras y tranquilizadoras para sus inquietudes, y aceptación (para ellos y para mí) de que las respuestas, en última instancia, no vendrán de las teorías, sino de nuestra propia búsqueda.

Una perspectiva narrativa en la enseñanza

Vivian PALEY basa gran parte de su modo de proceder con su alumnado en los relatos: observa las historias que se cuentan mientras juegan, y analiza y piensa lo que estas historias reflejan de sus estados vitales, así como de la necesidad de las mismas como modo de relacionarse con la realidad; cuentan cuentos y conversan sobre ello, e inventan historias y las representan. Pero para ella, la perspectiva narrativa con la que concibe su tarea como maestra va más allá de los relatos en los que se basa gran parte de su quehacer. Más allá de una enseñanza basada en la narración, al estilo de las propuestas de Kieran EGAN (1994), lo que PALEY tiene en mente es el hecho de que la vida del aula debe ser concebida en una perspectiva narrativa:

“¿Qué significa enseñar en forma narrativa? Si la esencia de la narración es la voz singular dentro de un contexto cultural, entonces, como en una pieza dramática, cada uno de nosotros debe encontrar sus propias maneras dramáticas de conectarse con los acontecimientos sociales, emocionales y académicos de la vida de nuestros estudiantes, como también de nuestra propia vida. Cuando compartimos una vida comunal, cada relato empieza en medio de otro relato. Se trata de un proceso abierto y exento de error, y mientras más gente cuente historias mayor será el número de conexiones que se establezcan”.

(PALEY, 1998, pág. 145.)

Así pues, los relatos que componen sus libros, no son sólo investigaciones en el sentido de profundización en un tema, sino que lo son también en el sentido de la búsqueda del hilo narrativo con el que conecta las vidas de sus niños, con la propia y con los sucesos que viven. La pedagogía de la experiencia supone dejar emerger y expresar las propias vidas, en el cruce con otras, con las circunstancias vitales personales, atravesando mundos (los de la escuela, los de cada cual, los del mundo exterior, lo que nos atrae o nos reclama).

Como docente suelo estar preocupado por el argumento que sostiene el curso; pero soy consciente de que para mí suele ser esta una idea más relacionada con la base racional en que se sostiene, que no con la base relacional y dramática que construimos en el transcurso de la convivencia del curso. Y sin embargo, lo que seguramente queda con más fuerza en cada curso realizado es su esencia vital: lo que nos pasa en él; lo que pasa entre nosotros, o entre nosotros y las ideas sobre las que trabajamos, si es que éstas traspasan realmente la corteza personal para ser algo vivido; lo que traspasa y conecta entre nuestra experiencia y lo que aprendemos; lo que difumina la frontera entre ser y saber. ¿Cuál es pues la historia de un curso? ¿Cuál es la historia que imaginamos para él, y la que vivimos? ¿Cuál es mi historia en ese curso, y cuál la de cada uno de mis estudiantes? ¿En qué acontecimientos se aproximan y en cuáles se alejan? ¿Acaso llegamos a vivir todos el mismo curso?

Indicaciones

“El sabio no dice ni oculta: indica”.
(HERÁCLITO¹³.)

Entre las historias que nos conectan y nos separan es como probablemente se compone el sentido dramático de la experiencia de un curso, así como la propia trayectoria personal de formación. Y en lo que sé y capto de algunas de esas historias vividas por mis estudiantes, descubro algo del camino que tengo aún por recorrer. Como en los relatos de Vivian PALEY, en donde aparecen tantas vidas cruzadas, percibo la riqueza de una enseñanza viva y recojo lecciones para mí, para mi propio saber docente y para el que tengo que acercarles a mi alumnado. Recojo al menos, inquietudes, interrogantes, miradas, reflexiones, posibles caminos, y una actitud que me habla íntimamente de algo que yo debo madurar y dejar que germine en mí. Me interesa y me preocupa más esto, este dejar que haga efecto en mí, que no obtener respuestas concretas que pueda controlar racionalmente. Cuando la leo, no estoy tan preocupado por elaborar un discurso (a pesar del ejercicio balbuceante que acabo de hacer con sus textos), como por verme en situación y tratar de moverme con el impulso que me comunica el texto. No la leo buscando conclusiones del pensamiento, o pautas para seguir, sino que lo hago como una manera de abrir mi propio proceso, mi imaginación, mi intuición. Estoy convencido de que si me dejo decir por el texto lo que no sé qué me dirá, algo puede ocurrir que no está en el plano tan sólo de la captación cognitiva, sino en el de la apertura personal para buscar algo propio y nuevo en las propias vivencias y experiencias. Por eso, más allá de lo que he conseguido expresar en mi lectura de PALEY, lo fundamental para mí no es sólo qué nuevas cosas comprendo o me planteo, sino qué posibilidad nace en mí de vivir una nueva experiencia por mí mismo, de que las cosas me signifiquen, de que lo que ocurra me afecte, de que ante lo que vivo, algo nuevo pueda haber en mi percibir y recibir, y en mi mirar, responder, sentir, hacer.

Y en mi trabajo como formador de profesorado, entiendo que mi tarea fundamental es la de acercar a mis estudiantes textos y experiencias como las de Vivian PALEY. Concibo mi tarea en gran medida como la de mediación entre mis estudiantes y aquellas experiencias que permiten percibir una pedagogía (esto es, modos de estar en la relación educativa, o en particular, en la tarea docente, que muestran, a la vez que un modo de conducirse en ella, su sentido pedagógico). En realidad, en el caso de PALEY, la mediación ya la hace ella: explica lo que hace con un sentido que, sin ser prescriptivo, orienta en un modo de entender la tarea docente; sin componer un plan de acción, orienta el modo de moverse en ella y seguir buscando. Quizás, como el sabio de Heráclito, no dice, en un sentido fuerte, pero indica. Yo lo vuelvo a hacer; hago un ejercicio de mediación, creando el vínculo con lo que ella (u otros docentes que hablan desde su experiencia) nos plantea, haciéndolo mío, viviéndolo, traduciendo claves para ayudarles a entrar en estas ideas y modos de hacer, conectando sus preguntas y el momento en el

que se encuentran, con lo que yo veo en estos relatos, pero que a lo mejor ellos todavía no.

En su necesidad de respuestas que les orienten y que rebajen su temor a perderse, su inseguridad ante el no saber cómo actuar, la mediación que yo procuro se basa en extraer de las experiencias modos de enfocar la actuación y la relación que les puedan ayudar a afrontar las situaciones docentes con cierta orientación, pero a la escucha, abiertos al encuentro y a lo que en él ponen de sí. Procuro hacerles ver que tienen que pensar en lo que ponen de sí en la relación y cómo alimentan esto suyo que tienen que poner; cómo lo alimentan culturalmente, pero también en capacidades de relación, de comprensión de sus futuros alumnos, de acompañamiento no invasivo, en donde sus alumnos puedan mostrarse y nosotros entender algo de eso. Y que, en todo ello, puedan estar preguntándose siempre (más que dando por supuesto la respuesta): ¿Qué tipo de relaciones son fructíferas?

En cuanto que educadores, van a involucrarse como personas, como adultos que tienen que ir labrando el modo en que van a formar parte de relaciones de influencia sobre las que van a asumir una responsabilidad (VAN MANEN, 1998, págs. 29ss.), una tarea que requiere experiencia y madurez. ¿Cómo orientarla?

¿Cómo hacer de la formación la oportunidad de una experiencia de maduración personal? Son precisamente las pedagogías de la experiencia las que permiten nutrir la sabiduría necesaria para ello. Porque no se basan en la intervención sobre el otro, sino que nacen de la relación con el otro, que siempre retorna sobre ti. La apertura de la experiencia es siempre simultáneamente hacia afuera y hacia adentro: hacia afuera, más allá de los límites del programa y del aula, de lo previsto e instituido; hacia adentro, en las recónditas conexiones personales. La enseñanza, vista así, no circunscribe ni el aprender ni el ser a fronteras establecidas, ni a supuestos previos de dónde están las claves de lo que aprender, ni en qué, ni dónde, ni cuándo se producirá el “clic”. Y la pedagogía de la experiencia muestra esta tensión creadora entre lo que se hace y lo que mueve este hacer, hacia adentro, profundizándolo, y hacia afuera, ampliándolo y transformándolo. Por eso, la pedagogía de la experiencia es materia viva, más que sistema establecido de ideas y prácticas. Y al estar siempre en movimiento, pidiendo volverse a pensar, actúa sobre la propia práctica no tanto porque dictamina qué hacer, sino porque ayuda a madurar.

Pero la paradoja en los procesos de formación que tenemos institucionalizados es que se basan en modos de transmisión de saberes constituidos, en vez de en permitir que puedan germinar y madurar los saberes de la experiencia (CIFALI, 2005). ¿Qué posibilidad de mediar entre unos y otros? ¿Puede ser la Didáctica otra cosa que un saber constituido, una disciplina con una organización estructurada de conocimientos? (CONTRERAS, en prensa).

Las pedagogías de la experiencia no componen tratados sistemáticos. Los textos de PALEY muestran precisamente esto: que no se pueden resumir, no se les

puede extraer el esquema; ni siquiera entresacarle las lecciones del “¿qué hacer?” Por supuesto, hay unas ideas básicas. Pero más allá de eso, todo lo que nos dice, opera como la posibilidad de labrar en nosotros una disposición, una oportunidad de pensarse y una colocación y una apertura para poder confiar en lo que pueda nacer de nosotros como modo de afrontar la práctica y lo que ocurra en ella; un modo de enfocar la manera de aprender de lo que nos pase.

Cualquier propuesta pedagógica tiene que ser siempre “rellenada” por uno mismo; todas tienen un vacío constitutivo que sólo pueden resolverse en la experiencia concreta. Pero las pedagogías de la experiencia nos muestran lo que uno tiene que rellenar, lo que uno tiene que trabajarse de sí para abrirse a esa relación incierta. Como expresa María ZAMBRANO (2000, pág. 85), el saber de la experiencia “es comunicativo y enigmático, sin contradicción”. No es absoluto en lo que dice, y es más siempre lo que insinúa que lo que declara. Porque lo que está buscando no es decir lo que hacer, porque pretende que quien escucha “encuentre dentro de sí, en status nascens, la verdad que necesita”.

La mediación que como profesor de Didáctica busco en mis clases no tiene que ver con transformar el saber de la experiencia en otra cosa, sino en facilitar la conexión con él. Y entiendo que eso supone no sólo transformaciones y traducciones de este saber, para que puedan establecer conexiones conceptuales, o sentir que tienen un modo de imaginar su actuación, sino que sobre todo requiere una confianza muy especial en ellos mismos para atreverse a andar un camino incierto, escuchando y aprendiendo. Pero lo que muestran los textos de PALEY es que esa confianza en sí que requiere la pedagogía de la experiencia es la misma que ella intenta cuidar con sus alumnos y sus alumnas. La pregunta es pues siempre la misma: ¿Qué les da a nuestros alumnos y alumnas fuerza, sentido de sí, apertura, imaginación, conexión, reconocimiento, confianza, decisión, seguridad y flexibilidad? La pedagogía de la experiencia, como pedagogía de la singularidad, de la alteridad, de la conversación y de la escucha, cuenta con todo esto y se pregunta por todo esto. Y la formación de maestros y maestras que quiere abrirles hacia esta pedagogía, necesariamente tiene que contar también con estas cualidades en su propia búsqueda pedagógica.

Las pedagogías de la experiencia no componen tratados sistemáticos, sino que son más bien modos de exploración, recorridos impresionistas, sin deseo de fijar ni un saber ni un hacer. Aunque como saber sabio, sabe que hay verdades en la educación que hay que estar explorando siempre. Pero en nuestras necesidades de mediación hacia ellas, necesitamos apoyos teóricos y conceptuales que nos ayuden a hacer el camino hacia esta pedagogía. La pregunta para la Didáctica es por tanto de qué saberes se vale que ayuden a que cada una, cada uno, pueda constituir su propia experiencia: qué saberes ayudan a escuchar, a percibir la singularidad, a pensar el misterio del otro o la otra; qué legados pedagógicos muestran las posibilidades y los modos de enseñanza respetuosos; qué conceptos pueden ayudar a construir una visión personal sobre

el quehacer educativo. Y entiendo entonces, que mi tarea (¿quizás la tarea de las disciplinas pedagógicas?) es mostrar la pedagogía de la experiencia como una conversación abierta entre el legado de quienes me preceden y los encuentros que emprendo yo hoy con mis estudiantes.

Bibliografía

- ARNAUS MORRAL, Remei (2008): "La didáctica en femenino". En MONTAÑA RAMOS, Ma Milagros, Enseñar: una experiencia amorosa. Madrid. Sabina Editorial, págs. 211-219.
- BERNARDINI, Albino (1974): Diario de un maestro. "Un año en Pietralata". Barcelona. Fontanella.
- 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.
- CONLE, Carola (2000): "Thesis as Narrative or 'What Is the Inquiry in Narrative Inquiry?'". Curriculum Inquiry. Vol. 30, no 2, págs. 189-216.
- CONTRERAS, José (en prensa): "Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu (coord.) (2000): Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales. Morón (Sevilla). Publicaciones MCEP.
- DELIGNY, Fernand (1971): Los vagabundos eficaces. Barcelona. Estela.
- DENNISON, Georges (1972): Las vidas de los niños. México. Siglo XXI.
- DÍEZ NAVARRO, Ma Carmen (1999): Un diario de clase no del todo pedagógico. Madrid. De la Torre.
- (2004): El piso de abajo de la escuela: los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil. Barcelona. Graó.
- (2007): Mi escuela sabe a naranja: estar y ser en la escuela infantil. Barcelona. Graó.
- EGAN, Kieran (1994): Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza. Madrid. Morata.
- ELLSWORTH, Elizabeth (2005): Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad. Tres Cantos (Madrid). Akal.
- FERNÁNDEZ CORTÉS, Francisco (1978): Escuela Viva. Madrid. Zero-Zyx.
- FOUCAULT, Michel (1990): Tecnologías del yo. Barcelona. Paidós.
- GADAMER, Hans-Georg (1977): Verdad y método. Salamanca. Sígueme.
- GARCÍA CALVO, Agustín (1997): "¿Qué es un niño?" Prólogo al libro de Isabel ESCUDERO, Cántame y cuéntame. Cancionero didáctico. Madrid. De la Torre/UNED.
- IMBERNÓN, Francesc (2005): Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde

- la práctica educativa. Barcelona. Graó.
- KOHL, Herbert R. (1972): Autoritarismo y libertad en la enseñanza. Esplugues de Llobregat (Barcelona). Ariel.
- LARA, F., y BASTIDA, F. (1982): Autogestión en la escuela. Una experiencia en Palomeras. Madrid. Popular.
- LARROSA, Jorge (2008): "Una lengua para la conversación". En MASSCHELEIN, Jan y SIMONS, Maarten (eds.) Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie. Barcelona. Laertes, págs. 45-56.
- LODI, Mario (1973): El país errado. Diario de una experiencia pedagógica. Barcelona. Laia.
- (1974): Crónica pedagógica. Barcelona: Laia.
- (1982): Cuando los niños hacen la escuela. Insieme: un diario de clase. Barcelona. Laia.
- MANNONI, M. (1982): Un lugar para vivir. Barcelona. Crítica.
- MERCOGLIANO, Chris (2004): Teaching the Restless: One School's Remarkable Non-Retain Approach to Helping Children Learn and Succeed. Boston, Massachusetts. Beacon Press.
- 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.
- NIETO, Sonia (2006): Razones del profesorado para seguir con entusiasmo. Barcelona. Octaedro.
- 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.
- PALEY, Vivian G. (1998): "Buscando a la Urraca. Otra voz en el aula". En McEWAN, Hunter y EGAN, KIERAN (comps.) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires. Amorrortu, págs. 139-149.
- (2006a): El niño que quería ser un helicóptero. El empleo de la narración de historias en el aula. Buenos Aires. Amorrortu.
- (2006b): La niña del lápiz marrón. Buenos Aires. Amorrortu.
- (2006c): El trabajo de los niños. La importancia del juego imaginativo. Buenos Aires. Amorrortu.
- (2007a): No puedes decirle que no puede jugar. Buenos Aires. Amorrortu.
- (2007b): La bondad de los niños. Buenos Aires. Amorrortu.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1994): Sociología política de las reformas educativas: el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. Madrid. Morata.
- (1998): "Dewey, Vygotsky, and the Social Administration of the Individual: Constructivist Pedagogy as Systems of Ideas in Historical Spaces". American Educational Research Journal. Vol. 35, no 4, págs. 535-570.

SÁNCHEZ-ENCISO, Juan (2003): Los mejores años. Peripetia vital y profesional de un profesor de BUP en la experimentación de la Reforma. Barcelona. Octaedro

TONUCCI, Francesco (1981): Viaje alrededor de "El Mundo". Diario de Mario Lodi y sus alumnos. Barcelona. Laia.

VAN MANEN, Max (1998): El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona. Paidós.

— (2004): El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía. Barcelona. Paidós.

VÁSQUEZ-BRONFMAN, Ana y MARTÍNEZ, Isabel (1996): La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica. Barcelona. Paidós.

ZAMBRANO, María (2000): Hacia un saber sobre el alma. Madrid. Alianza.

1 Una descripción de esta invisibilización de lo relevante de la experiencia educativa (incluso para los propios docentes implicados en situaciones de enseñanza en donde la sutileza y los significados importantes de lo vivido aparecen en los márgenes de lo oficial, o en lo imprevisto), se relata en VÁSQUEZ-BRONFMAN y MARTÍNEZ (1996).

2 En una entrevista emitida por Televisión Española, en 1988, y realizada por Pilar Trenas, María ZAMBRANO, ante una pregunta de la entrevistadora, dice: "Es que la vida se nutre de paradojas. Y yo creo más en las paradojas de la vida que en las antinomias del pensamiento". (Puede leerse la transcripción de la entrevista en Duoda. Revista de Estudios Feministas, no 25, 2003, págs. 141-165; la frase citada aparece en la pág. 165).

3 De todas formas, como ha expuesto Kathleen NOLAN (2008), la cuestión no tiene sólo que ver con las ciencias sociales, en cuanto que modos de saber, sino con los registros de la escritura que se han fijado en el mundo académico, según los cuales el lector es un recopilador de información acabada que le debe ofrecer el texto, y la investigación de la que nace el texto tiene que ser la solución, la respuesta, a las preguntas con las que se originó la misma. Pero bien sabemos, dice la autora, que la educación está repleta de preguntas sin respuesta, que el conocimiento no es blanco o negro, correcto o incorrecto, y que lo que mejor le puede aportar un texto a un lector son las resonancias que en él produzcan.

4 Para una profundización en esta idea, véase el Capítulo Primero de esta obra.

5 "Acostumbramos a decir que 'llevamos' una conversación, pero la verdad es que cuanto más auténtica es la conversación, menos posibilidades tienen los interlocutores de 'llevarla' en la dirección que desearían. De hecho, la verdadera conversación no es nunca la que uno habría querido llevar. Al contrario, en general sería más correcto decir que 'entramos' en una conversación y no que nos 'enredamos' en ella. Una palabra conduce a la siguiente, la conversación gira hacia aquí o hacia allá, encuentra su curso y su desenlace, y todo esto puede quizá llevar alguna clase de dirección, pero en ella los dialogantes son menos los directores que los 'dirigidos'. Lo que 'saldrá' de una conversación no lo puede saber nadie por anticipado". (GADAMER, 1977, pág. 461).

6 En la estela de la pedagogía Freinet, o de algunas de sus claves, como el movimiento cooperativo, hubo algunos textos notables también entre nosotros; por ejemplo, FERNÁNDEZ CORTÉS (1978), o LARA y BASTIDA (1982). Como también, bajo otra tradición, pero bajo una misma sensibilidad pedagógica, se estaban viviendo, en los años sesenta y setenta, experiencias educativas, contadas por su protagonistas, por otras latitudes. Un referente notable de aquella época es la obra, poco traducida entre nosotros, del estadounidense Herbert R. KOHL. Su único libro traducido es KOHL (1972).

7 En realidad, la mayoría de los relatos que tienen que ver con una exploración de la práctica educativa en cuanto que experiencia, aunque hayan ocurrido dentro de espacios escolares convencionales, han

tenido esta posición no instituida. Es precisamente por esto por lo que se convierten en experiencia: en algo vivo, no previsto, con implicación subjetiva, que requiere pensar. Lo cual nos lleva a la necesidad de transformar la didáctica misma...

8 La nómina de textos podría ser aquí muy amplia y variada, empezando por Tolstói y sus escritos sobre su escuela de Yásnaia Poliana, siguiendo por Neill y sus relatos sobre Summerhill, hasta llegar a muchos de los relatos de experiencias que pueden recogerse en la actualidad en algunas de estas escuelas a través de sus webs. Un ejemplo significativo de esta última modalidad de publicación se encuentra en la web de la Sudbury Valley School (www.sudval.org). Un repaso sobre muchas de estas experiencias puede verse en Cuadernos de Pedagogía, no 341, 2004.

9 Así y todo, sigue habiendo educadoras y educadores que continúan explorando su experiencia y publicándola, como el libro de Juan SÁNCHEZ-ENCISO (2003), o la recopilación de textos de docentes de distintos niveles educativos realizada por Francesc IMBERNÓN (2005), o en otra modalidad, el estudio realizado por Sonia NIETO (2006), en donde recoge y estudia la experiencia reflexionada de algunos docentes. Entre estos textos, destaca especialmente toda la obra de la maestra de educación infantil, Ma Carmen Díez NAVARRO (1999; 2004; 2007), en la que recoge los episodios cotidianos con sus grupos de clase.

10 Aunque ha publicado muchos libros más, tan sólo seguiré aquí los publicados en castellano, que son los únicos a los que he tenido acceso; he aquí la lista completa de sus libros:

Wally's Stories (1981)
Boys and Girls: Superheroes in the Doll Corner (1984)
Mollie is Three: Growing Up in School (1988)
Bad Guys Don't Have Birthdays: Fantasy Play at Four (1988)
White Teacher (1989)
The Boy Who Would Be A Helicopter (1991) (trad. esp. PALEY 2006a)
You Can't Say You Can't Play (1993) (trad. esp. PALEY 2007a)
Kwanzaa and Me: A Teacher's Story (1995)
The Girl With the Brown Crayon (1997) (trad. esp. PALEY 2006b)
The Kindness of Children (1999) (trad. esp. PALEY 2007b)
In Mrs. Tulley's Room: A Child-Care Portrait (2001)
A Child's Work: The Importance of Fantasy Play (2004) (trad. esp. PALEY 2006c)
The Boy on the Beach: Building Community through Play (2010)

11 Precisamente, Carola CONLE (2000, págs. 191-193) ha destacado esta idea como lo que mueve a la investigación narrativa (aunque quizás podríamos ampliar la idea, más allá de que sea bajo un modo narrativo, a la investigación de la experiencia). Para ella, la investigación narrativa, a diferencia de la investigación en la acción, no parte de una situación problemática. Ni se emprende con una intención pragmática, o por la necesidad de resolver una dificultad. Lo que mueve a la investigación narrativa es una búsqueda ("a quest"): el deseo de profundizar en algún aspecto de lo vivido, permitiendo que su significado se desarrolle en la ampliación de las diversas dimensiones que su exploración despierta y que lo acontecido nos evoca. No es, por tanto, investigar porque algo va mal, sino investigar porque entramos mejor (con más hondura y matices, o a lo mejor con más dudas y menos certezas) en el sentido de lo que vivimos. Y es el propio proceso de indagar el que va desplegando e identificando el foco de la investigación. Es la propia narración la que se convierte en el desencadenante investigador: es el propio relatar el modo de buscar. O ampliando esta idea a la visión de la investigación de la experiencia, es intentar entender cuál es la experiencia, cuál su sentido y, por tanto, cómo contarla para crearla y mostrarla, qué la constituye en su ser desentrañada.

12 El contexto en el que PALEY cuenta esto es el de su preocupación creciente por "la actual revisión de prioridades que se está produciendo en los jardines de infancia de nuestro país, donde las lecciones han empezado a reemplazar al juego como elemento fundamental de la vida en esas comunidades escolares" (ibid., pág. 13). Esta revisión de prioridades, tal y como cuenta, procede de los programas oficiales, pero

también de una cierta pedagogía que se ha ido introduciendo en los propios docentes según la cual el juego es una práctica arriesgada, incierta, difícil de controlar, por lo que es mejor disponer de programas académicos y de proyectos diseñados que garanticen los avances previstos.

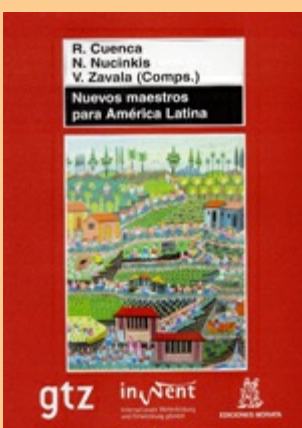
¹³ Citado por María ZAMBRANO (2000, pág. 85).

Otras obras de Morata



La aventura de innovar

Jaume Carbonell Sebarroja



Nuevos maestros para América Latina

Ricardo Cuenca , Nicole Nucinkis



El valor del tiempo en educación

José Gimeno Sacristán



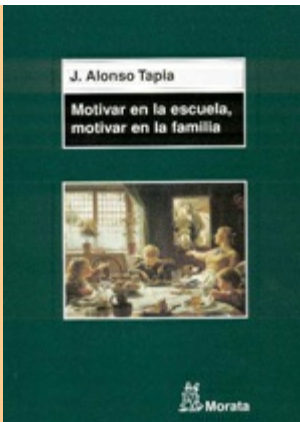
La escuela que aprende

Miguel Ángel Santos Guerra



Escuelas para la esperanza

Terry Wrigley



Motivar en la escuela, motivar en la familia

Jesús Alonso Tapia



La autonomía del profesorado

José Contreras Domingo



La transición a la educación secundaria

José Gimeno Sacristán



En busca del sentido de la educación

José Gimeno Sacristán



Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?

José Gimeno Sacristán , Ángel I. Pérez Gómez , J. Bautista Martínez Rodríguez , Jurjo Torres Santomé , José Félix Angulo Rasco , Juan Manuel Álvarez Mendez



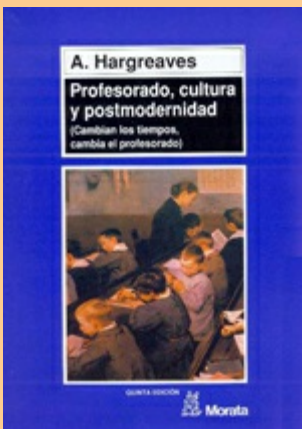
La formación del profesorado y la lucha por la justicia social

Kenneth M. Zeichner



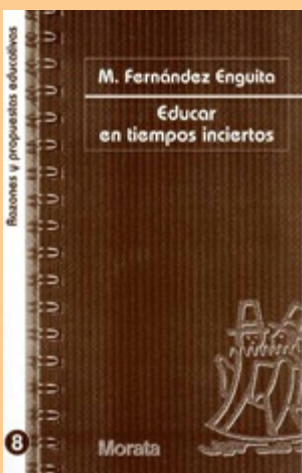
La desmotivación del profesorado

Jurjo Torres Santome



Profesorado, cultura y postmodernidad

Andy Hargreaves



Educar en tiempos inciertos

Mariano Fernandez Enguita

José CONTRERAS DOMINGO

Profesor titular de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Barcelona

Índice

Portadilla	2
Créditos	4
Dedicatoria	6
Contenido	7
Relación de autoras y autores del libro	12
INTRODUCCIÓN	14
Bibliografía	19
CAPÍTULO PRIMERO: La experiencia y la investigación educativa	20
La educación como experiencia: Notas	21
Vivencia	22
Implicación subjetiva	23
La irrupción de la experiencia	24
Inmersos en el mundo	25
Actividad y pasividad: Experimentar la experiencia	25
Actividad y pasividad: Dejarse decir por la acción que se emprende	26
Actividad y pasividad: La actividad que permite la experiencia	27
Pasividad activa	28
La experiencia del tú	29
Lo vivido que ha fraguado en ti	30
De la práctica a la experiencia	31
De la experiencia a la práctica... y vuelta	32
La experiencia como formación y la consciencia de los límites	33
La experiencia de aprender – La pedagogía de la experiencia	34
Hacer significativo lo vivido	35
Experiencia y pensamiento	37
Sentido y sinsentido	37
La investigación educativa y la pregunta pedagógica	38
Investigar la experiencia educativa	45
Experiencia, saber y conocimiento	52
Conocimiento y saber	53
Saber de la experiencia y saber pedagógico	57
Conocimiento científico, conocimiento académico	60

La relación experiencia-saber y el lugar de la teoría	65
La investigación educativa como experiencia: Alumbrando nuevas prácticas	68
El origen de la inquietud	78
Hablar desde sí	79
Los modos de aproximación	80
Hilos de sentido	81
Historias para contar	82
La escritura y la elección de las palabras	84
Bibliografía	85
CAPÍTULO II: Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia	93
Con qué cara	93
El no y el quizás	93
Con qué cara	94
Ferlosiana	95
El cuerpo docente según GOMBROWICZ	96
Animales	96
Palabras vacías	96
Más animales	97
Cantinelas	97
Zambraniana	98
Pues eso	98
Lenguas podridas	99
Hablar contra las palabras	99
Entre el ya no y el aún no	101
Una extraña enfermedad	101
Lo normal y lo patológico	104
Textos agujereados por otros textos	104
Problemas y soluciones	107
Diccionario del limbo	107
La fuerza de lo real	108
Experiencia	109
Caerse al río	109
Adherido al lenguaje	110
Más diccionario	111

Afinar el oído	111
La inquietud y el desasosiego	112
Respirar	112
Herido de realidad y en busca de realidad	113
El lenguaje y la realidad	113
Muros	114
Deseo de realidad	115
La desrealización de lo real	115
Deseo de lenguaje	116
Vibraciones	117
La niña de Barcelona	117
La niña de Londres	118
La niña de Sao Paulo	119
Moraleja	120
Sobre el arte de tocar las castañuelas	121
Leer y dar a leer	121
Palabra de poeta	122
CAPÍTULO III: La experiencia de la diferencia en la investigación	125
Acerca de la experiencia	125
La cuestión de la(s) diferencia(s)	127
De lo que nos pasa al método: La relación, la distancia y la escucha atenta	134
Somos un cuerpo que habla, da y recibe sentido	137
El lugar del deseo y de la alegría	140
Bibliografía	143
CAPÍTULO IV: La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una desnaturalización de la incongruencia	146
A modo de inadvertencia	146
De la conversación sin disfraces	147
De la conversación con Rosa	149
De Rosa ¿o de esas miradas que no miran “con buenos ojos, con mirada limpia”?	152
De la pérdida de la conversación (y de la experiencia)	156
De la recomposición de la conversación (y de la experiencia)	158
Bibliografía	162

CAPÍTULO V: El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa	165
Significar la riqueza de sentido de la diferencia sexual	167
Para una estética de la investigación de la experiencia educativa como práctica de relación	173
Bibliografía	185
CAPÍTULO VI: Experiencias de la infancia en situaciones difíciles: Interpretación y escritura en la frontera escolar	190
Experiencias en la escuela	190
El aula multicultural	191
El primer día de clase	193
La experiencia del desarraigo	195
La fragilidad del yo	197
Experimentando el valor (escaso) de la propia vida	199
Impresiones finales	202
Bibliografía	203
CAPÍTULO VII: La experiencia de sí como investigadora	205
La puesta en marcha de la investigación	206
La relación que hace posible el “investigar”	206
La cuestión metodológica	207
El lenguaje metodológico	208
¿Con qué me encontré?	209
Hallazgos	211
Investigar es dialogar	211
Habitar el positivismo o los temores en la indagación	213
De la investigación a la docencia: Traspasando fronteras	214
Bibliografía	216
CAPÍTULO VIII: Investigar en educación: Un espacio posible y sobre todo imposible	218
Una tesis: Un espacio posible para aprender	221
Bibliografía	228
CAPÍTULO IX: Un movimiento interior de vida	231
Hacia el umbral	231
La frontera de lo no-dicho, un lugar de creación	232
La experiencia atraviesa los cuerpos	237

Un saber que nace del encuentro	240
La investigación como cuestión de existencia	244
Bibliografía	245
CAPÍTULO X: Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia	247
El lugar desde donde hablo	247
Investigación autobiográfica, investigación de otros y otras mediante los relatos de experiencia	248
Enfoque narrativo: Los relatos de experiencia concebidos como un modo de escritura autobiográfica	252
Los relatos de experiencia en la formación	255
Los relatos de experiencia en la formación permanente del profesorado (asesoramiento)	255
Los relatos de experiencia en la formación inicial en la universidad	259
Síntesis, los relatos de experiencia en la práctica asesora y docente	261
Bibliografía	262
CAPÍTULO XI: Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía	265
La educación como paradoja	265
¿Cuál es el saber de la Didáctica?	268
Saberes pedagógicos, saberes paradójicos	271
A la búsqueda de textos pedagógicos	274
La búsqueda pedagógica de Vivian G. PALEY	277
“Nadie enseña en abstracto”	281
Los misterios de la infancia... y el espacio antinatural de la escuela	285
Jason: Los niños que no responden a las expectativas del docente	288
Una perspectiva narrativa en la enseñanza	291
Indicaciones	291
Bibliografía	295
Otras obras de Morata	300
José CONTRERAS DOMINGO	306